

Anni Ketopaikka

MITÄ ON HYVÄ KASVATUS?

Lapsilähtöinen kasvatus — hyvän kasvatuksen
ilmentymänä — aikuisen ja kasvatettavan suhteessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Anni Ketopaikka: Mitä on hyvä kasvatusta? Lapsilähtöinen kasvatusta — hyvän kasvatusta ilmentymänä — aikuisen ja kasvatettavan suhteessa
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 102 sivua
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Marraskuu 2019

Tutkimukseni sijoittuu osaksi kasvatustilofosofiaa, ja sen ensisijaisena tarkoituksena on herättää keskustelua hyvään kasvatukseen liitettävistä tekijöistä. Postmoderniin aikaan liittyy voimakas valinnan mahdollisuuksien ja yksilön vapauden korostaminen, joka ulottuu koskettamaan myös kasvatusta ja kasvatuskäsityksiä. Tutkimukseni tarkoitus on etsiä vasusta kysymykseen, miten lapsilähtöinen kasvatusta tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta. Erityisenä tarkastelun kohteena on se, millaisiin diskursiivisiin tekijöihin lapsilähtöisyyspuhe linkittyy. Aineistona tutkimuksessa on *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*.

Lähestyn tutkimusaihetta sosiaalikonstruktiiivisesti, jolloin tiedon nähdään rakentuvan sosiaalisesti välittyneenä. Sosiaalinen konstruktionismi vaikuttaa tutkijan positioon tarkastella tietoa tietynlaisena. Kasvatusta ymmärretään tässä tutkimuksessa sosiaalisesti rakentuneeksi toiminnaksi. Tutkimukseni tausta nojaa ajatukseen, että hyvän kasvatusta määrittelyyn liittyy joitakin yleisesti tunnustettuja alkuehtoja. Tässä tutkimuksessa hyvä kasvatusta on lapsilähtöistä kasvatusta. Teoreettinen viitekehys rakentuu kasvatusta käsitteen määrittelystä, lapsilähtöisen kasvatustajattelun idean taustoittamisesta ja kasvatustietoisuuden käsitteestä, jonka kautta avaan tarkemmin hyvän kasvatusta määrittelyä. Aineiston tueksi olen rakentanut oman teoreettisen osion opetussuunnitelmatutkimuksesta.

Tutkimuksen on luonteeltaan laadullinen. Tutkimus on toteutettu diskurssianalyttisesti, jolloin kielen nähdään rakentavan sosiaalisista todellisuutta. Tutkimukseni analyysivaiheessa olen hyödyntänyt myös laadullisen sisällönanalyysin tekniikoita. Teorialähtöinen analyysi tuotti aineistosta neljä diskursiivista yläluokkaa, joiden alle nivoutui alaluokkia. Alaluokat edustavat tarkemmin diskursiivisia puheentuottamisen tapoja. Lapsilähtöisyyteen liitettävät aladiskurssit nojautuivat hyvän kasvatusta kannalta melko olennaisiin näkemyksiin lapsen edun ja lapsuuden tunnistamisesta, mutta osallisuus ja lapsi yksilöllisenä toimijana nostivat esille näiden käsitteiden monitulkintaisuuden ja ristiriitaisuuden. Lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen oli koko aineiston läpileikkaavaa tematiikka. Hyvää kasvatusta määrittävät aladiskurssit puhuivat kasvatuskumppanuuden ja kasvattajien yhteisestä pedagogisesti jaetun ymmärryksen puolesta. Aikuisen ja kasvatettavan suhde muodosti kiinnostavan paradoksaalisen diskursiivisen puheavaruuden aikuisen ja lapsen tasavertaisesta suhteesta. Tunnistettavissa oli aikuislähtöisyyden katoaminen.

Yksittäin tämä tutkimus ei voi määrittää, mitä hyvä kasvatusta on. Tulokset puhuvat sen puolesta, että hyvällä kasvatuksella on olemassa joitakin sitä määrittäviä ehtoja. Tulokset tukevat ajatusta lapsilähtöisen kasvatusta oleellisuudesta hyvän kasvatusta määrittelyssä. Aineostossa se näkyi sekä pedagogisen toiminnan että kasvatusta arvojen tasolla. Tulokset kertovat, että lapsilähtöisyyspuhe on hyvin merkittävä osa aikamme kasvatustilofosofiaa. Toisaalta lapsilähtöisyys käsitteen monitulkintaisuus voi johtaa kasvatustilofosofian ongelmien kasvuun kuten aikuisen auktoriteetin hälvemiseen.

Avainsanat: lapsilähtöisyys, kasvatusta, kasvatustietoisuus, sosiaalinen konstruktionismi, diskurssianalyysi, opetussuunnitelmatutkimus

Sisällys

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSENI LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 TUTKIMUKSENI TIETEENFILOSOFINEN LÄHTÖKOHTA.....	4
2.2 LAURI RAUHALAN HOLISTINEN IHMISKÄSITYS.....	5
2.3 SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI.....	9
2.4 TUTKIJAN POSITIO.....	11
2.5 KIELI TODELLISUUDEN RAKENTAJANA	11
3. METODOLOGIA	14
3.1 DISKURSSI	14
3.2 DISKURSSIANALYYSI	15
3.2.1 <i>Konteksti</i>	16
3.2.2 <i>Merkitysysteemi</i>	16
4. MITÄ KASVATUS ON?	18
4.1 KASVATUKSEN KÄSITTEEN MÄÄRITTELYSTÄ	18
4.2 KASVATUS JA SOSIALISAATIO	20
4.3 KASVATUSSUHDE: PAKKO JA VAPAAUS?	21
5. LAPSILÄHTÖINEN KASVATUSAJATTELU	26
5.1 LAPSILÄHTÖISYYDESTÄ	26
5.2 LAPSILÄHTÖISYYS AIKUISLÄHTÖISYYDEN VASTAKOHTANA	27
5.3 LAPSILÄHTÖISEN KASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA.....	29
5.4 AUKTORITEETIN MURENEMINEN JA LAPSILÄHTÖINEN KASVATUS	31
6. KASVATUSTIETOISUUS	33
6.1 KASVATUSTIETOISUUS, KOHTI KASVATUKSEN TOIMINTAA JA PÄÄMÄÄRÄÄ	34
6.2 HYVÄ KASVATUS.....	37
6.3 HYVÄ KASVATUS JA IHMISKÄSITYS	41
6.4 HYVÄN KASVATUKSEN MUOTOUTUMISEN HISTORIAA.....	42
7. OPETUSSUUNNITELMA TUTKIMUSKOHTENA	49
7.1 OPETUSSUUNNITELMA AINEISTONA	49
7.2 KASVATUKSELLINEN AJATTELU OPETUSSUUNNITELMISSA	50
7.3 OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUKSESTA	51
7.4 CURRICULUM	52
7.5 HERBARTINISMI JA KASVATUSPSYKOLOGIA TIETEELLISENÄ KÄÄNTEENÄ	53
7.6 AMERIKKALAINEN HERBARTINISMI	54
7.7 BILDUNG	55
7.8 OPETUSSUUNNITELMAN MERKITYS TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	57
8. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSONGELMA	59
8.1 AINEISTON ANALYSOINNISTA	60
8.2 LAPSILÄHTÖISYYTEEN LIITTYVÄT DISKURSSIT	63
8.2.1 <i>Lapsen etu</i>	63
8.2.2 <i>Osallisuuspuhe</i>	64
8.2.3 <i>Lapsuuden tunnistaminen</i>	67
8.2.4 <i>Lapsi yksilöllisenä toimijana</i>	68
8.3 HYVÄÄ KASVATUSTA RAKENTAVAT DISKURSSIT	71
8.3.1 <i>Kasvatuskumppanuus</i>	71
8.3.2 <i>Konstruktiiivisesti muotoutunut pedagoginen ymmärrys</i>	74
8.4 AIKUISEN JA KASVATETTAVAN SUHDETTA JÄSENTÄVÄT DISKURSSIT	77
8.4.1 <i>“Kasvamaan saattamista”</i>	77
8.4.2 <i>Lapsen ja aikuisen tasavertainen suhde</i>	79
9. JOHTOPÄÄTÖKSET	81
9.1 DISKUSSIO.....	81

9.2 TUTKIMUKSENI ARVIOINTIA.....	88
LÄHTEET:.....	93

1. JOHDANTO

Mitä on hyvä kasvatus – onko sellaista?

Kasvatuksessa puhuttaessa puhutaan aina ”hyvästä”. Simo Knuutila (2001, 31) kirjoittaa Aristoteleen hyve-etiikan pohjalta ”jokin on hyvä, kun se toteuttaa onnistuneesti tehtävänsä ja tarkoitustaan”. Kasvatuksen moniäänisessä keskustelussa minua itseäni kiinnostaa, miten nämä käsitykset hyvästä ja samalla myös huonosta ovat syntyneet. Tapio Puolimatka (1999, 21) kirjoittaa, että arvokas elämä on sidoksissa kasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin.

Zygmunt Bauman (1996) kuvailee postmoderniin aikaan kuuluvan yksilön valinnanvapauden. Kasvanut tietomäärä, joka yksilöllä on mahdollisuus omaksua vaikuttaa yksilön identiteetin rakentumiseen. Yksilön tekemät valinnat ovat sidoksissa yksilön valinnanvapauteen. Bauman näkee kasvaneen tiedon saannin vaikuttaneen keskeisesti lisääntyneeseen vapauteen, ja sitä kautta se muuntuu yksilön sosiaalista arvoa mittaavaksi resurssiksi. Asiantuntijatiedosta tulee valtaa pitävä funktio, ja samalla yksilön identiteettiä rakentava osa. (emt. 203–204.) Ylipäätään erilaisten asiantuntijoiden lisääntyminen on keskeinen osa tämän päivän lasten kasvatusta (Alasuutari 2003, 28). Kasvatustiedon lisääntyminen ja kasvatustietoon liittyvä valinnan vapaus ulottuu koskemaan kasvatusta sekä perheitä ja ammattikasvattajia. On kuitenkin olemassa yhtenäisiä suuntaviivoja, jotka ohjaavat hyvän kasvatuksen liikehdintää, isossa painoarvossa on se, miten kasvatus toteutuu. Tässä tutkimuksessa taustalla on ajatus, että lapsilähtöinen kasvatustieteen tuottama käsitys hyvästä kasvatuksesta.

Tutkimuksessa yhtenä lähtökohtana on, että kasvatus on rakentunut näkemyksestä, jossa se nähdään ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuneeksi toiminnaksi. Kasvatus ei tapahdu ilman

ihmisyyttä, jolloin oletan myös ihmisyyden rakentumiselle tiettyjä alkuehtoja. Otan tässä tutkimuksessa huomioon ihmisyyden rakentumisen tarkastelussa filosofi Lauri Rauhalan (2005) holistisen kolmijakoisen ihmiskäsityksen mallin: 1) ihminen kehollisena olentona 2) ihmisen tajunnallisena olentona ja 3) ihmisen situaatio eli olemassaolo suhteessa todellisuuteen.

Ihminen lapsikeskeisessä tai lapsilähtöisessä kasvatuksessa on turvautua vapautteen auktoriteetin sijasta. Lasta opetetaan ilman valtaa, ja aikuisen rooli on nähdä lapsi luonnostaan uteliaana ja saada hänet kiinnostumaan ympärillä olevasta maailmasta. (Puolimatka 1999, 261.) Lapsikeskeisellä kasvatuksella tai lapsikeskeisellä ajattelulla viitataan ensisijaisesti lapsen yksilöllisen kasvun kunnioittamiseen ja tasa-arvon toteutumiseen kasvatuksessa. Lapsi hyväksytään omana itsenään, kuitenkin siten, että vanhempi kasvattaa tarvittaessa. Vanhemmat osaavat huomioida lapsen kiinnostuksen kohteet ja lapsen omat tarpeet. Vanhemmat ovat lasta varten olemassa, eikä hänen tarvitse huolehtia aikuisten tarpeista. Lapsen tarpeet ovat etusijalla kasvatuksessa. (Hytönen, 1992, 12; Hytönen, 2008, 6; Niikko & Korhonen, 2014; Paalasmaa, 2016, 39; ks. Rousseau 1933.)

Kasvatuksen keskusteluissa on aina oltu kiinnostuneita aikuisen auktoriteetista suhteesta lapsen vapautteen. Postmoderni aika korostaa yksilön vapautta monella tavalla, ja myös kasvatustieteessä lapselle tarjottava vapaus on saanut isomman merkityksen sekä kodin ja kodin ulkopuolella tapahtuvassa kasvatustoiminnassa. Yleisesti kasvatuksen julkislausutuissa periaatteissa on nähtävissä voimakas lapsilähtöinen eetos (Holkeri-Rinkinen, 2009, 27).

Pyrin tällä tutkimuksella herättämään keskustelua kasvatukseen liitettävästä ”hyvästä”. Hyvä kasvatustieteellinen tematiikka alkoi kiinnostaa minua varsinaisesti opintojeni edetessä. Erityisesti usein kuulemani mieleeni jäänyt lausahdus ”hyvä kasvatustiede on lapsilähtöistä” ohjasi tämän tutkimuksen aiheen täsmentymistä. Minua kiinnostaa erityisesti se puhe, miten lapsilähtöisyys tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta, ja millaisiin diskursseihin se kietoutuu? Tarjoaako lapsilähtöinen kasvatustiede hyvälle kasvatukselle perustan?

Teoreettinen viitekehykseni on saanut tukea kasvatustieteen puolelta kuten Reijo Wileniukselta, Veli-Matti Värrieltä, Pauli Siljanderilta ja Sirkka Hirsjärveltä. Lapsilähtöisyys osioita hahmotellessa olin jo aiemmin tutustunut Rousseauin teokseen *Émilie* eli kasvatuksesta. Päälähteinä lapsilähtöisyyttä tarkastellessa päädyin käyttämään kuitenkin modernimpia lähteitä kuten Juhani Hytösen teoksia. Haluan erityisesti nostaa esille politiikan tutkija Mika Ojakankaan teokset *Pietas-Kasvatuksen mahdollisuus* (2001) ja *Lapsuus ja Auktoriteetti* (1997), jotka ovat toimineet keskeisinä kulmakivinä koko tämän tutkimuksen prosessin ajan. Menetelmäkirjallisuudessa olen tukeutunut pitkälti Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen näkemyksiin diskurssianalyysistä. Tero Aution näkemykset ovat puolestaan toimineet tukena opetussuunnitelmateorian historiaa kartoittaessa.

Tutkimuksen kulku etenee tutkimukseni lähtökohtien avaamisella, jossa esittelen tieteenfilosofisia lähtökohtia, jonka jälkeen luvussa kolme esittelen tutkimukseni metodologiaa eli diskurssianalyysia. Luvut neljä, viisi ja kuusi ovat tutkimukseni teoreettinen viitekehys. Luvussa neljä avaan kasvatuksen käsitettä, ja etenen sen jälkeen kasvatuksen ja sosialisoinnin suhteeseen, ja viimeisenä käsittelen aikuisen ja kasvatettavan suhteeseen liittyvää pedagogista paradoksia. Viidennessä luvussa käsittelen lapsilähtöistä kasvatustietoa. Luvussa kuusi pohjustan kasvatustietouden käsitettä, jonka jälkeen käsittelen hyvää kasvatusta ja hyvän kasvatuksen ja ihmiskäsityksen suhdetta toisiinsa. Luvun kuusi viimeisessä alaluvussa pohjustan hyvän kasvatuksen historian määrittelyä. Luvun seitsemän on tarkoitus pohjustaa tutkimukseni aineistoa eli *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2018*. Käsittelen opetussuunnitelmaa tutkimuskohteena, ja avaan keskeisten opetussuunnitelmateorioiden historiaa ja erityisesti sitä näkökulmaa, miten aikuisen ja kasvatettavan suhde on vähitellen muuttunut tasa-arvoiseksi. Luvussa kahdeksan esittelen tutkimukseni ongelman ja analyysin kulun diskurssianalyttisesti. Johtopäätöksissä esittelen tutkimukseni keskeiset tulokset, ja pohdin tuloksia kasvatustieteelliseen keskusteluun nojautuen. Viimeisenä arvioin tutkimukseni prosessia kokonaisvaltaisesti ja tutkimukseni luotettavuutta.

2.TUTKIMUKSENI LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa avaan tutkimukseni lähtökohtia. Ensimmäisenä käsittelen lyhyesti, miten tutkimukseni on osa kasvatustieteen tutkimusta. Toisessa alaluvussa käsittelen Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mallia. Kolmannessa alaluvussa liitän tämän tutkimuksen osaksi sosiaalisista konstruktionismia, jonka jälkeen käsittelen lyhyesti tutkijan oman position merkitystä suhteessa tutkimuksen aiheeseen. Viimeisessä alaluvussa kerron kielen merkityksestä sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Viimeinen luku toimii alustana seuraavalle pääluvulle.

2.1 Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähtökohta

Määrittelen tämän tutkimuksen kasvatustieteenfilosofiseksi. Tutkimukseni ensisijainen tavoite on herättää keskustelua hyvään kasvatukseen liitettävistä näkemyksistä. Kysymys; mitä filosofia on, on jo itsessään filosofinen ongelma. Itse filosofiaa voidaan tarkastella sekä ongelmana että tieteenä. Filosofia joutuu tarkastelemaan itseään löytääkseen suuntaviivoja oman olemuksensa määrittelyyn. Michael Uljens viittaa myös kasvatustieteen samankaltaiseen ongelman asetteluun, eli kysymykseen, josko kasvatustiede onkin ongelma itselleen. (Uljens 2008, 268.) Seppo Pamppunen (2014, 155) pohtii edellistä mukailien kasvatustieteen tehtävää; sen tehtävänä ei ole esittää suoria vastauksia kasvatuksen olemukseen, vaan ennemminkin se toimii kyseenalaistavana kysymysten herättelijänä.

Reijo Wileniuksen (1976, 7) mukaan kokemusperäisen kasvatustieteen rajoitteet ovat edesauttaneet kasvatustieteen uudelleen nousua. Wilenius (1976, 7) pitää kasvatustieteenfilosofiaa kasvatustieteiden peruskysymysten tarkasteluiden taustalla. Erityisen tärkeää kasvatustieteen perusteiden pohdinnassa Wileniuksen mukaan on, mitkä ovat ne ehdot, joilla kasvatustiede saavuttaa todellisuuden? (emt).

Wilenius (1976, 12) luonnehtiikin kasvatustieteen ja kasvatustieteen suhdetta ikuisesti tuomitukseksi vuorovaikutussuhteeksi.

Kasvatuksen käsitteen määrittely on ollut kasvatustieteen keskustelun aihe. Keskustelu on merkillinen siitäkin syystä, sillä se, miten kasvatustieteen määrittely vaikuttaa kasvattajien näkemykseen omasta kasvatustehtävästään (Puolimatka 1995, 78.) Sirkka Hirsjärvi (1977, 54) toteaa, että miettimällä todellisuuden olemassaoloa ei kasvatustieteen muutu paremmaksi. Kasvatukseen liittyvät ongelmat eivät ratkea pohtimalla, onko niitä olemassa. Pitäisi keskittyä tarkastelemaan kasvatustodellisuutta itsessään ja sitä, miten sitä voisi muuttaa. (emt.) Ajatus kasvatustieteen tutkimuksen tekemisestä on tuntunut mielenkiintoiselta jo siinäkin mielessä, että kysymykset kasvatuksesta eivät ole ratkaistavissa puhtaasti tieteen avulla.

2.2 Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys

Kasvatustieteissä tutkimuksen kohteena on aina jollakin tapaa ihminen (Hirsjärvi, 1985). Ihmisen olemassaoloon liittyvät kysymykset tulevat tutkijalle ajankohtaiseksi ihmisen ongelmaa analysoitaessa (Rauhala 2005, 31). Tässä tutkimuksessa ihmisyyden rakentuminen on keskeinen tarkastelun kohde, erityisesti sen kannalta, miten kasvatustieto aktualisoituu ihmisessä, mikä myöhemmin vaikuttaa kasvatukseen ja ihmisen perusolemuksen näkemiseen jonkinlaisena. Johdannossa tein alustavasti selväksi, että tutkimukseni filosofinen näkemys ihmisyyden rakentumisesta pohjautuu Rauhalan holistiselle kolmijakoiselle ihmiskäsityksen mallille. Tämän luvun tarkoituksena on avata tätä näkemystä ja erityisesti sitä, miten tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus ovat yhteydessä toisiinsa. Holistinen ihmiskäsitys toimii näiden muiden tämän tutkimuksen teoreettisten näkemysten yläkäsitteenä.

Rauhala (2005, 32) esittää ihmisen ontologisen perusmuotoisuuden olevan kolmijakoinen. Ihminen siis realisoituu näiden kolmen ulottuvuuden kautta (emt.)

-tajunnallisuus (psykkis-henkinen olemassaolo)

-kehollisuus (ihmisen orgaaninen olemassaolo)

-situationaalisuus (ihmisen olemassaolo suhteessa todellisuuteen)

Ihmisen olemassaoloa voidaan Rauhalan (2005, 34–38) mukaan määritellä tajunnallisuuden kautta, jolla tarkoitetaan ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa. Tajunta voi olla inhimillisen kokemuksen kokonaisuus. Sen perusrakenne on mielellisyyttä. Tajunnallisuus tulee esille yksilön mielen (noemien) ilmenemisessä ja näiden keskinäisessä rakentumisessa. Mieli on sitä jotakin, jonka kautta esimerkiksi tunnemme, uskomme ja tiedämme. Mieli toimii merkityksen antajana. Mieli koetaan jossakin tajunnan tilassa, eli elämyksessä. Elämys voi olla esimerkiksi tietoa, uskoa tai harhaa. Rauhalalle elämys ja mieli ovat tajunnan perusyksiköjä. Tajuntaa ei voi sinällään havaita, ainoastaan sen sisällöt voivat olla havaittavissa, joissa tajunta on olemassa.

Mielten joukko on loputon ja mielten suhde toisiinsa on sidoksissa niiden sisäisen merkitysvyyden kautta. Merkityssuhde muodostuu, kun mieli asettuu tajunnassa suhteessa objekteihin, siten, että käsitämme objektin tai asian joksikin mielen avulla. Merkityssuhteet luovat verkostoja, jotka luovat käsitykset itsestämme ja maailmankuvastamme. Merkityssuhteet voivat olla epäselviä, vääristyneitä tai virheellisiä, ne ovat kuitenkin merkityssuhteita. Merkityssuhteiden uudelleen luomista, järjestymistä, unohdusta ja tiedostamattomaan siirtymistä ja uudelleen muistamista tapahtuu tajunnallisuudessa. Merkityssuhteet, joita tajuntaan syntyy ovat erilaisia, niihin kuuluvat esimerkiksi erilaiset tunteet, tieto, uni, usko ja harha. Erilaiset arjessa tapahtuvat kokemukset kuten ajattelu, ahdistuneisuus, unet ja pelot ovat olemassa olevia juurikin merkityssuhteiden kautta. Niiden rakenne on samanlainen, sillä ne ovat mielen ilmentymiä.

Merkityssuhteissa uusi tieto ja uudet mielentymät rakentuvat jo yksilön vanhan kokemusperustan pohjalle, jota kutsutaan "horisontiksi". Tajunnallinen tapahtuminen on täten merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä, siksi esimerkiksi tajuntaan suuntaavat muutokselliset tapahtumat kuten kasvatus ja opetus ovat yksilön kannalta hitaita prosesseja. Kasvatuksessa yksilön kokemuksen muutokseen voidaan tajunnan tasolla koittaa aktivoita näitä uusia "horisontteja", jolloin vääristyneet merkityssuhteet voivat jäsentyä uudelleen. Tajunnan kehityssuuntaa voidaan kutsua positiiviseksi silloin, kun tajunnan

merkityssuhteet eivät ole vääristyneitä, vaan esimerkiksi tietoa ja tunnetta edustavat merkityssuhteet ovat yksilön maailmankuvan kanssa harmoniassa. Negatiivinen kehityssuunta vallitsee karkeasti todettuna silloin, kun merkityssuhteissa ilmenee ahdistuneisuutta ja pelkoa, ja kun ne eivät muodosta harmonista maailmankuvaa.

Kehollisuus on Rauhala (emt. 38–41) mukaan toinen olemassaolon perusta. Kehollisuudessa todentuu kaikki orgaaniset ja symboliset ihmisen toiminnot. Kehollisuus kuvastaa aineellista todellisuutta, mutta elämä ja elämän olemassaolo, jotka toteutuvat orgaanisesti ja vaativat orgaanista todellisuutta, eivät ole täysin selitettävissä pelkästään aineellisen todellisuuden olemassaololla. Rauhala puhuu esimerkiksi orgaanisen elämän elintoiminnoista, niiden tuomat viestit ja toiminta ovat paljon luotettavampia kuin tajunnan niistä tehdyt tulkinnat. Tajunnan tekemät tulkinnat ovat enemmän riippuvaisia yksilön maailmankuvasta, jolloin tulkinnat voivat olla epäluotettavia. Orgaanisten tapahtumien todentuminen tai mielekkyys konkretisoituu aina esimerkiksi hermostossa ja neurofysiologisia vaikutuksia seuraamalla. Kuitenkaan näiden prosessien kuvaus ei tarkoita, että ne olisivat ainoita objektiivisia totuuksia. Ihmisen orgaanisen elämän ilmentyminen edellyttää dynaamisen näkökulman huomioimista. Elämän voidaan katsoa ilmentävän orgaanisen tason perusolemusta. Elämässä kaikki organismin osat muodostavat systemaattisen kokonaisuuden. Ihminen on korkeamman tason olento, jolloin ihmisellä jää enemmän elämään liittyviä ”osatehtäviä”, joiden onnistumista on mahdollista tutkia.

Rauhalan (emt. 41–47) mukaan kolmas ihmisen olemassaolon perusta on hiukan monitulkintaisempi situationaalisuus. Situationaalisuus tarkoittaa ihmisen suhdetta todellisuuteen yksilön omaan elämäntilanteeseensa mukautettuna. Rauhala näkee, että situationin rakennetekijät eli komponentit ohjaavat ihmisen tulevaisuutta. Komponentit voivat määrittää kohtalon kautta, täten yksilö ei ole voinut vaikuttaa, mitä nämä komponentit ovat. Tähän kuuluvat muun muassa yksilön geenit, vanhemmat, yhteiskunta ja kulttuuri tai luonnonkatastrofit. Joihinkin komponentteihin yksilö puolestaan pystyy vaikuttamaan, jotka siten ohjaavat yksilön situationaalisuutta. Näitä ovat esimerkiksi harrastukset, ravinto,

puoliso, ystävät ja työ. Kohtalo kuitenkin ohjaa Rauhalan mukaan yksilön elämäntulkua, esimerkiksi musikaalisesti lahjaton tuskin pystyy alkamaan muusikoksi.

Situaatio jakautuu myös konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Konkreettisia ovat ravinteet, saasteet, virukset, maantieteellinen alue, luonto, yhteiskunnan ja kulttuuriin rakenteet. Ideaalisia ovat uskonto, aatteet, arvot, normit, taide ja henkinen ilmapiiri. Nämä molemmat yhdistyvät Rauhalan mukaan situaatiosta puhuttaessa nimellä faktisuus. Komponenttien kuuluminen situaatioon ohjaa myös ennakoivasti ihmisen tajuntaa ja kehollisuutta. Situaatio on kaikkea, mihin ihminen on suhteessa. Situaatiota ohjaava komponentti sisältää siis välttämättömyyssuhteen. Jonkin komponentin kuuluminen situaatioon vaikuttaa aina jollakin tapaa yksilön olemassaolon tapaan. Situaatiota ohjaava komponentti ohjaa ja rajoittaa yksilön tajunnallisuutta ja kehollisuutta, tätä Rauhalan nimittää esiymmärrykseksi.

Situaatio liittyy olennaisesti ihmisen identiteetin muodostamiseen. Esimerkiksi yhteiskuntarakenteet ovat komponentteja situaatiossamme, täten olemme identifioituneet jonkin yhteiskunnan jäseniksi, kuten suomalaisuus ja kristillisuus. Suhteessa vanhempiimme olemme lapsia ja työssä olemme ammattilaisia jne. Ihminen toteuttaa identiteettiään situaation kautta. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi vanhemmuus ja kasvattajuus ovat erilaisia situaatioita, kun ne irrotetaan tai liitetään eri konteksteihin.

Jokaisen yksilön situaatio on aina ainutkertainen. Pienetkin muutokset situaation komponenteissa vaikuttavat ja voivat kerrostua, koska faktisuuden suhteet ovat riippuvaisia toisistaan. Situaationaalisuus voidaan tulkita muuttuneella tavalla, kun keho tai tajunta, ovat joutuneet uuteen faktuaaliseen ympäristöön. Tieteellisen tutkimukselle on luonteenomaista esittää ilmiöiden välinen kausaalisuhde. Kun tutkimuskohteena on kuitenkin ihminen, kuten karkeasti ottaen tässäkin työssä on syytä päästää irti kausaalisuhteita yleisesti käytävässä luonnontieteellisestä näkökulmasta. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen malli tarjoaa vaihtoehdoisen kokonaisvaltaisen näkemyksen ihmistä tarkasteltaessa.

Rauhala (emt. 54–60) puhuu ”ykseydestä erilaisuudessa”, tarkoittaen kaikkien olemassaolomuotojen kietoutumista siten, että ne vaikuttavat toinen toisiinsa. Hän alleviivaa jokaisen tilanteissa tapahtuvan toiminnan merkityksellisyyttä ja välttämättömyyttä siitä, miten tulevaisuus realisoituu. Tilanne ei kuitenkaan pelkästään määrity syy- ja vaikutussuhteessa, vaan ihmisten väliset tunteet ja tunnekokemukset resonoivat niissä. (emt.) Joissakin kasvatustilanteissa kasvattajan aiempi kokemushorisontti tulee väistämättä osaksi tätä tilannetta. Kasvattajan aiemmat kokemukset kasvatustilanteista heijastuvat kasvattajan toimintaan ja ajatuksiin, jotka sitä kautta vaikuttavat kasvatettavaan. Juurikin esimerkiksi kasvatuskäsityksien siirtyminen sukupolvelta toiselle on keskeisessä roolissa yksilön tilanteissa.

Kun joku tunne resonoi ihmisessä, vaikuttaa se hänen koko holistiseen kuvaansa. Näin myös hänen tilanteissaan tapahtuu muutos, kun tilanteen faktisuus heijastuu eri tavalla kuin aikaisemmin, eli faktisuusperusta muuttuu. Holistinen ihmiskäsitys antaa myös resonoinnille mahdollisuuden voiman, koska ihminen voi itse muuttaa tilanteita. Resonoinnin merkitys muutoksessa voidaan myös ymmärtää fyysisellä tasolla, eli tunteet vaikuttavat kehon hermostollisiin kokemuksiin. (emt.)

Situaation merkitys on Rauhalan (emt. 34) mukaan yhtä merkittävä perusteellinen tekijä ihmisen olemassaolon määrittelyssä kuin kehollisuus ja tajunnallisuus. Näkemys tilanteista ei ole alun perin ollut osana ihmiskäsityksiä, joten holistisen ihmiskäsityksen idea empiirisessä tutkimuksessa ei ole ollut tätä ennen sovellettavissa. Ennen kaikkea vaatimus ihmisen järjellisyydestä edellyttää ihmisen olemuksen realisoitumista tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kautta (emt. 32).

2.3 Sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalisen konstruktionismin yksityiskohtainen määrittelyminen on lähes mahdoton tehtävä (Burr, 1995, 38). Tässä työssä se on ennen kaikkea tieteenfilosofinen lähtökohta, joka ohjaa tämän tutkimusprosessin kulkua (Jokinen 2016, 253). Sosiaalisessa konstruktionismissa on siis kyse käsityksestä,

miten tiedon nähdään muodostuvan. Sosiaalinen konstruktionismi vaikuttaa diskurssianalyttisesti suuntautuneiden tutkijoiden näkemykseen todellisuuden rakentumisesta kielen kautta (Burr 1995, 9). Lähtökohtani sosiaalisen konstruktionismiin on tässä tutkimuksessa sosiaalipsykologinen (esim. Burr 1992 & Gergen 1999).

Huomioin tässä työssä myös Peter L. Bergerin & Thomas Luckmannin (1994) tiedonsosiologisen näkemyksen tiedon rakentumisesta. Berger & Luckmann (1994, 11) korostavat näkemystä, jonka mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta. Tiedonsosiologian tehtävä on tutkia, miten rakentuminen on tapahtunut. ”Todellisuuden” käsitteellä he tarkoittavat tahdosta riippumatonta objektiivista maailmaa, jonka olemus on muuttumaton. ”Tieto” puolestaan on heidän mukaansa varmuutta siitä, että kaikki ilmiöt ja niiden ominaisuudet ovat todellisia.

Seuraavaksi esittelen sosiaalisen konstruktionismin tiedonmuodostuksen lähtöoletuksia Vivien Burrin (1995, 3–5) esittämien neljän näkemysten pohjalta.

1. Ensinnäkin tiedon muodostumisen lähtökohtia tulisi tarkastella kriittisesti. Sosiaalisen konstruktionismin tehtävä on haastaa käsityksiämme tiedosta.
2. Historiallinen ja kulttuurinen konteksti. Ymmärryksemme maailmasta ja tavat, joilla luokittelemme asioita ovat historiallisesti ja kulttuurisesti määriteltäviä, kuten sukupuoli, popmusiikki ja lapsuus.
3. Tieto rakentuu sosiaalisessa prosessissa. Ihmiset välittävät ja rakentavat tietoa vuorovaikutuksessa, ja sen vuoksi kieli on sosiaalisen konstruktionismin kiinnostuksen kohteena. Sosiaalisen konstruktionistin on tärkeää ymmärtää se, mitä pidetään ”totuutena” vaihtelee kulttuureittain, jolloin se miten hahmotamme sen hetkisen maailman, ei ole objektiivinen havainto, vaan tieto ja näkemys on muodostunut ihmisten välisten kohtaamisten ja tiedon välittämisen myötä.

4. Tieto ja sosiaalinen toiminta ovat yhteydessä toisiinsa. Sosiaalisesti ymmärretyt konstruktiot pitävät sisällään ja ylläpitävät erilaisia merkityksiä, jolloin jotkut niistä suljetaan pois tai pidetään. Burr (emt. 5) mainitsee esimerkiksi, miten sosiaaliset näkemykset alkoholisteista rikollisina ovat muuttuneet alkoholismin näkemiseen sairautena tai riippuvuutena.

2.4 Tutkijan positio

Tutkimuksen kohteiksi valitaan ne kielelliset prosessit, joiden kautta sosiaalinen todellisuus rakentuu. Konstruktiivinen asenne näkyy myös tutkijan ja tutkimuskohteen suhteessa. Täten tutkijan osoittamiin tutkimustuloksiin on suhtauduttava reflektiivisesti. (Jokinen 2016, 253.) Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (2016, 31) pitävät kielenkäytön tutkijan kannalta tärkeänä sitä, missä määrin tiedostamattaan tutkija uusintaa olemassa olevia rakenteita kuten kategorioita ja käsitteistöä. He viittaavat (emt. 31) myös Wetherelliin & Potteriin (1992) muistuttaessaan tutkijan omasta positiosta tutkimansa kulttuurin jäsenenä. Jokinen ym. (emt.) jatkavat vielä viitaten Parkeriin (1992) reflektoinnin käsitteen tärkeydestä. Tutkijan on tärkeää tiedostaa ja pohtia omien konstruointien merkitystä erilaisissa käytännöissä (emt. 31).

Tutkimukseni aihe on itselleni henkilökohtainen sen suhteen, että olen työskennellyt kasvatuksen parissa erilaisissa ympäristöissä. Olen työkokemukseni kautta oppinut havaitsemaan, että vaikka työympäristöt ovat heterogeenisiä vallitsee niissä tietynlaisia hyvään kasvatukseen liittyviä yhdenmukaisia arvolähtökohtia. Lapsilähtöisyys osoittautui yhdeksi näistä hyvää määrittävistä tekijöistä.

2.5 Kieli todellisuuden rakentajana

Berger & Luckmann (1994, 45) näkevät kielen tai oikeastaan ihmisen ilmaisukyvyyn olevan seurausta inhimillisestä toiminnasta. Arkielämän jäsentäminen ilman kieltä näyttäytyy mahdottomalta. Kieli on syntynyt ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, mutta sen tuottamat merkitykset voidaan irrottaa kasvokkaisesta kommunikaatiosta helpommin kuin esimerkiksi eleet. Kieli

sisältää valtavasti merkityskokonaisuuksia, jotka myös välittyvät seuraaville sukupolville. Kieli tai vaikkapa ihmisen eleet voidaan nähdä olevan sen tuottajien ja toisten yksilöiden yhteisen maailman ymmärryksen seurausta, mutta niitä voidaan tilanteesta riippuen tulkita eri tavoin. Kieli voidaan määritellä ihmisen yhteiseksi merkkijärjestelmäksi, jonka perusta on ihmisen biologinen kyky tuottaa ääntä. On kuitenkin huomioitavaa, että kieli toimii kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, mutta se voi myös irtautua siitä. Voin esimerkiksi puhua menneisyydessä tapahtuneista asioista ilman, että olen itse ollut niissä mukana. Kielellä on kyky jäsentää asiakokonaisuuksia yhteen ilman välitöntä vuorovaikutusta. Kielellinen kyky tekee yksilön subjektiviteetista kokonaisemman, silloinkin, kun se irrotetaan vuorovaikutuksesta. Kieltä luonnehtii sen objektiivisuus. Kieli rakentaa merkityssysteemejä kieliopin ja sanaston avulla, joka mahdollistaa esimerkiksi asioiden luokittelun ja kategorisoinnin. Kieli nivoo yhteen jokapäiväisen elämän kokemushorisontin. (emt. 49–51.)

Burr (1995, 46) näkee kielenkäytön muokkaavan ja ohjaavan kuvaa, joka meillä on itsestämme. Kielenkäyttö rakentaa, kuvaa, tuottaa merkityksiä ja muuttaa maailmaa siinä sosiaalisessa todellisuudessa, jossa olemme. Kielenkäyttö luo merkityksiä, joista kirjoitamme ja puhumme. (Jokinen ym. 2016, 26.) Maailmantulkintamme on kielellinen, joten sitä kautta ajattelu ja tieto on jollakin tapaa ennalta määriteltyinä ihmisissä. Kielelliseen tulkintaan kasvaminen on tähän maailman kasvamista. (Heidegger 2000, 84.) Tässä tutkimuksessa annan ison painoarvon sille, miten kieli luo merkityssysteemejä.

Jokisen ym. (28 emt.) mukaan arkikieli pohjautuu pitkälti merkityseroihin perustuvaan luokitteluun. He mainitsevat, kuinka hierarkkiset dikotomiset tavat puhua vaikkapa kehitysmaista ja ylemmästä sosiaaliluokasta, ovat jääneet pysyviksi tavoiksi jäsentää sosiaalista todellisuutta. Jokinen & Juhila (2016, 301) määrittelevät Wilkinsonia & Kitzingeriä (1995) lainaten kriittisen diskurssianalyysin olevan lähestymistapa, jossa nähdään valta- ja alistussuhteiden olemassaolo, ja tutkimus kohdistuu tällöin valtaa ylläpitävien kielellisten konventioiden tarkasteluun ja tapoihin, joilla näitä valtasuhteita ylläpidetään. Esimerkkeinä he mainitsevat feministisen tutkimuksen. (emt.)

Analyyttisen diskurssianalyysin tutkijan tavoitteena on puolestaan pyrkiä olemaan mahdollisimman avoin aineistolle, joka johtaa siihen, että aineistolle ei tehdä etukäteisoletuksia jonkin valta- tai alistussuhteen olemassaolosta. Aineiston analysoinnin jälkeen on mahdollista esittää tulkintoja valtasuhteiden olemassaolosta. Kriittinen ja analyttinen eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois. On mahdollista, että tutkimuksen analyttinen lähtökohta päättyy lopulta ottamaan kriittisen tulokulman, ja kriittinen analyttisen. (emt. 301–302.) Tässä tutkimuksessa kasvatuksella ja kasvatustiedolla nähdään olevan valtaa ja hierarkioita ylläpitävä funktio, vaikka tutkimukseni lähtökohta ei ole suoraan focaultilainen kriittinen diskurssianalyysi kulkee valtasuhteiden olemassaolo mukana koko tämän prosessin ajan. Tutkimukseni tekemisen taustalla on kuitenkin ajatus, että lapsilähtöinen kasvatus tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta, vaikka eihän tätä asetelmaa voi varsinaisesti valta- tai alistussuhteeksi kutsua.

3. METODOLOGIA

Tässä luvussa avaan tutkimukseni metodologisia lähtökohtia eli diskurssianalyysia. Ensimmäisenä käsittelen, mitä diskurssilla tarkoitetaan, ja miten diskurssi on osa tätä tutkimusta. Seuraavaksi kartoitan lyhyesti diskurssianalyysin merkitystä tässä tutkimuksessa. Viimeisenä käsittelen, millä tavalla diskurssianalyysi ohjaa tutkimukseni aineiston analyysiä.

3.1 Diskurssi

Tutkimukseni kannalta on oleellista määritellä diskurssin käsite. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana taustalla on ajatus, että lapsilähtöinen kasvatusta on diskurssi, joka tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta. Diskurssin käsitettä ja diskurssianalyysiä on tyypillisesti hyödynnetty tutkimusaloilla, joissa kielellä nähdään olevan suuri merkitys. Diskurssin käsitteellä viitataan merkityksen tekemisen tapoihin, kielikuviin, representaatioihin, tarinoihin ja lausumiin, jotka yhdessä tuottavat käsitystä jostakin tapahtumasta. (Burr 1995, 48.) Burr (1995, 48) mainitsee, että diskurssien tarkoitus on saada esimerkiksi joku ihminen tai ihmisryhmä näyttäytymään tietyssä valossa.

Tässä työssä yhdyin Kenneth J. Gergenin (1999) näkemykseen diskurssin määrittelystä. Diskurssia voidaan määritellä Gergenin (1999, 64) mukaan kolmen tarkastelulinssin kautta. Ensiksi diskurssia tulee tarkastella rakenteena, joka sisältää tapoja, toimintamalleja ja elämänmuotoja, jotka ovat pysyviä tai uusiutuvia. Toiseksi diskurssi tulisi nähdä retorisenä, eli siten, kuinka kielen rakenteet ja konventiot määrittävät maailmaa, ja ovat sitä kautta sosiaalisesti välittyneitä. Kielelliset rakenteet eivät välttämättä ole retorisessa tarkastelussa staattisia, mutta ihmisten käyttäminä ne ohjaavat todellisuutta. Viimeisenä, diskurssi voidaan nähdä prosessina, johon voidaan liittää kaikki sosiaaliset

vuorovaikuttamisen tavat kuten keskustelut, neuvottelut, argumentointi ja muut prosessit, joissa olemme osallisina.

Jokinen (ym. 2016, 34–35) erottelevat diskurssianalyttisessä tutkimuksessa diskurssin ja repertuaarin käsitteen. Diskurssin käsite soveltuu paremmin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan historiallisia ilmiöitä, valtasuhteita tai sosiaalisia käytänteitä institutionaalisesti välittyneinä. Harvinaisempi tulkintarepertuaarin käsite sopii tutkimuksiin, joissa painopiste on arkisen kielenkäytön vaihtelevuudessa. Viitaten Wetherelliin & Potteriin (1992) Jokinen (ym. 2016, 35) huomauttavat, että diskurssianalyysissä ei tutkita repertuaareja ja diskursseja yksinään, vaan erityisesti sitä, miten ne näyttäytyvät erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Yhdyn Jokisen (ym.) näkemyksiin diskurssin ja tulkintarepertuaarin käytettävyydestä. Lopuksi Jokinen (ym. emt. 36) toteavat, että diskurssit ja repertuaarit voivat esiintyä rinnakkain, ja ne voivat olla kilpailevia merkityssysteemejä. Tarkasteltaessa vaikkapa historiallisia valtasuhteita, jotkut diskurssit voivat olla painoarvoltaan suurempia. Näin tietyt diskurssit voivat tuottaa yhteisesti jaettua totuutta, jotka vaientavat toisia diskursseja. (emt. 36.) Tässä työssä päädyin käyttämään diskurssin käsitettä, sillä niin kuin edellä todettu- tulkintarepertuaari ja diskurssi osaltaan liikkuvat päällekkäin.

3.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita yleisesti kielenkäytön rikkaudesta (Suoninen 2016, 72). Toisaalta kyse on paljon monitahoisemmasta ilmiöstä. Seuraavat tekijät luonnehtivat, miten sosiaalisen todellisuuden rakentumista pyritään selittämään diskurssianalyysissä. Diskurssianalyysille on tyypillistä, että kielenkäyttäjiä ei nähdä tiedon tuottajina, jotka suoraan kertoisivat esimerkiksi omasta kulttuuristaan tai asenteistaan tutkijalle. Diskurssianalyysissä ei etsitä niinkään kielen käytölle kausaalisia selityksiä kysymällä “miksi jokin on tietynlainen”. Diskurssianalyysin olennainen kiinnostuksen painopiste on ensinnäkin siinä, miten toimijat tekevät kielenkäytöllä asioita ymmärrettäviksi. Toiseksi tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja antavat niille syitä on diskurssianalyysin kiinnostuksen kohteena. Sama ilmiö voidaan tehdä ymmärrettäväksi useista eri näkökulmista monin tavoin perusteltuna, jolloin

yhden totuuden löytäminen ei ole tavoiteltavaa. On huomioitava, että diskurssianalyysi tarkastelee kaikkea kielenkäyttöä tekemisenä, ei vain sanallisena toimintana. Ihminen on kielenkäyttäjänä täten aina uusintamassa tai muuttamassa kulttuurisia ilmiöitä. Kieli ilmentää siis sanallisten viestien ja merkityksien ohella toimintaa, joka aktualisoituu sosiaalisissa käytänteissä. Kielenkäyttö on paljon monimutkaisempi asia kuin pelkkä kuvaus; se on asioiden merkitykselliseksi tekemistä ja toimimista. Edelliseen lauseeseen kulminoituu oikeastaan diskurssianalyysin tutkimuksen kiinnostuksen kohde. (Suoninen 2016, 231–233.)

3.2.1 Konteksti

Diskurssianalyttisen tutkijan yksi tutkimusta ohjaava työkalu on konteksti. Kontekstin huomioon ottaminen tarkoittaa, että ymmärrän tutkijana, millaisiin ajallisiin ja paikallisiin resursseihin tutkittava toiminta on sidoksissa (Jokinen ym. 206, 36–37). Jokisen (ym. emt. 37) mukaan konteksti yksinkertaisimmillaan voi olla lause- tai sanayhteys, ja niiden välinen yhteys. He nostavat esille esimerkiksi feminismin sanan kontekstialisuuden. Joillakin teksteillä nähdään olevan enemmän valtaa kuin toisilla. Opetussuunnitelman ei tarvitse hakea oikeutusta tullakseen osaksi yhteiskunnallista keskustelua. Lukijalle se tarkoittaa esiymmärrystä siitä, miten tekstiä luetaan ja tulkitaan. (Lindén 2002, 47.) Tässä työssä kasvatusta sanana ja intentionaalina toimintana saa erilaisia merkityksiä sen tarkastelukontekstista riippuen. Yksi työni konteksteista on esimerkiksi se, miten kasvatusta ideologisena toimintana näyttäytyy julkisessa keskustelussa.

3.2.2 Merkityssystemi

Analysoidessaan Meadin (1910-1911) kasvatustilfilosofiaa Ari Sutinen (2001, 362) nostaa esille kielen ja kommunikaation merkityksen kasvatustapahtumassa. Kasvatusta ei mahdollisteta ilman kielellistä kommunikaatioita (emt.) Sutinen (emt. 362–363) katsoo kasvatusta tärkeimmäksi lähtökohdaksi lapsen toiminnan, joka synnyttää yhteisön vuorovaikutuksessa merkityksiä. Merkitykset aktualisoituvat tekstin kautta, jolloin ne tuottavat käsitystä todellisuudesta.

Kielen voidaan ajatella jäsentyvän sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä (Jokinen ym. emt. 26). Diskurssianalyttiset tutkijat ovat sisäistäneet sausserelaisen kielikäsitteilyn kielestä ei-heijastelevana merkityssysteeminä (emt. 32). Jokinen (ym. emt. 27–30) viittaavat merkityssysteemin kehittäjään Ferdinand de Saussureen. Saussuren mukaan kieli voidaan nähdä systeeminä, jossa kaikkien merkkien ja elementtien olemassaolo ovat riippuvaisia toisistaan. Kielestä ei voida paikantaa eroja, vaan se sisältää pelkästään käsitteellisiä ja foneemisia yksiköitä, jotka nousevat systeemistä. Merkityssysteemit nousevat tutkimusaineiston intensiivisen tarkastelun kautta (Suoninen 2016, 52).

Diskurssi voidaan tehdä näkyväksi faktuaalistamisstrategioiden avulla, joka vaikuttaa tiedon totuusarvoon tekemällä siitä itsestään selvää (Juhila 2016, 146–147). Näkemys siitä, mitä todellisuus on, näyttäytyy faktuaalisissa käsityksissä tai uskomuksissamme (Hirsjärvi 1977, 44). Jyri Lindén (2002, 45) puhuu oivallisesti esimerkiksi siitä, miten viralliset tahot kuten opetushallitus on osa valtasuhteita, ja lukija vastaanottaa niiden tuottamat tekstit tällaisina annettuina totuuksina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 voidaan katsoa hyödyntävän asiantuntijuusstrategiaa, jossa on siis kyse jonkin erityisen aiheen tuntemuksesta ja vakuuttamisesta (Juhila 2016, 170). Tässä tutkimuksessa hyödynnän faktuaalistamisstrategioiden logiikkaa diskurssien avaamisessa tutkimukseni analyysivaiheessa (Juhila 2016).

4. MITÄ KASVATUS ON?

Tarkastelen tässä luvussa ensiksi kasvatusta yleisesti käsitteenä ja sitä, millä tavoin kasvatusta on osa tätä tutkimusta. Sen jälkeen käsittelen kasvatusta ja sosialisointia välistä yhteyttä. Viimeisenä käsittelen kasvatettavan ja kasvattajan välistä kasvatussuhdetta, ja sen keskeistä vapauden ja pakon jännitteen ongelmaa.

4.1 Kasvatuksen käsitteen määrittelystä

Tutkimukseni aiheen kannalta on oleellista pohtia, mitä kasvatusta itsessään on. Kasvatusta määrittää tämän tutkimuksen yhdeksi tärkeimmäksi käsitteeksi. Puolimatka (1999, 23) esittää kasvatusta määritelmäksi toiminnan, joka hyödyntää sellaisia tapoja, jotka kunnioittavat kasvatettavan ihmisarvoa. Jyrki Hilpelä (1984) pohtii artikkelissaan kasvatusta määritelmää, etsimättä sille kuitenkaan mitään lopullista vastausta. Hilpelän mukaan liikkeelle on lähdettävä siitä, että kasvatusta ei ole luonnontapahtuma, joka nojautuisi tiettyihin alkuehtoihin. Kasvatustapahtumaa määrittävät subjektien tietoisuus. Kasvatusta on ennen kaikkea tavoitteellista toimintaa, jolle on määritetty jokin sille tarkoitettu päämäärä, joka erottaa sen kaikesta muusta toiminnasta. Juurikin toiminnallisuus tekee siitä kasvatusta. (emt. 152.) Pauli Siljander (2014, 13) viittaa saksalaisen kasvatustieteilijän Wengerin näkemykseen kasvatuksesta. Wengerille kasvatusta on elämän välttämätön alkuehto ja olemassaolon perusta. Kasvatusta liittyy olennaisesti sosialisointiin, kulttuurin uusintamiseen ja sukupolvisuhteisiin. (emt. 13.) Arjessa kasvatusta näyttäytyy monitahoisena ratkaistavina tai ratkaisemattomina kysymyksinä. Kasvatustoiminnalla tai kasvatuskäytännöllä tarkoitetaan asioita, joita kasvattajat kohtaavat kasvatustyössään (emt. 14).

Kasvatusta käsite voi Siljanderin (2014, 28–32) mukaan pohjautua seuraaville piirteille:

intentionaalisuus (kasvatuksellisen toiminnan tarkoituksellisuus)
interaktiivisuus (vuorovaikutteisuus)
interaktion epäsymmetrisyys
pakon ja vapauden ristiriita (vaatimus itsenäisestä toiminnasta)

Tässä tutkimuksessa erityisesti interaktion epäsymmetrisyys ja pakon ja vapauden ristiriita ovat keskeisiä tarkastelu-ulottuvuuksia. Kasvatus voidaan nähdä myös dialogisena toimintana (Värri 2004). Dialogisella kasvatuksella pyritään siihen, että aikuisen ja lapsen välisen dialogin kautta lapsi sisäistää toivottavasti kasvattajansa tarjoaman maailmankuvan osaksi omaa minäkuvaansa. On toivottavaa, että dialogisessa kasvatussuhteessa lapselle on välittynyt vanhemman myönteinen suhtautuminen lasta kohtaan. Tämä suhtautuminen niin ikään voi vaikuttaa myöhemmin siihen, miten lapsi jäsentää ympäröivää maailmaa. (Värri 2004, 26.)

Tässä työssä lähtökohtainen kasvatuksellinen tarkastelu-ulottuvuus on aikuisen ja kasvatettavan suhde, joka voi tarkoittaa kasvattajaa ja kasvatettavaa kasvatustilanteen roolin puitteissa (ks. tutkimusaineisto) tai lapsen ja vanhemman suhdetta. En pyri varsinaisesti erottelemaan näitä kahta osa-aluetta toisistaan, sillä yhteiskunnallisesti kasvatuksessa vallitsevat arvot ulottuvat kummallekin akselille, vaikka sosialisointi (primääri- ja sekundaarisosialisointi) näkökulmasta näissä onkin eroja. Veli-Matti Värri (2004, 112) katsoo vanhemmilla olevan monimutkainen tulkinnallinen tehtävä, joka koskee kasvatuksen yhteiskunnallisten ihanteiden ja perheiden yksilöllisten kasvatustilanteiden yhteensovittamista, vaikka kotona tehtävän kasvatuksen tavoitteet eivät ole niin julkilausuttuja kuin yhteiskunnallisten (ops), mutta odotukset koskettavat yhtä lailla perhettä. Värri (emt. 112) määrittelee tämän ristiriidan dialektiseksi jännitteeksi. Värri (emt. 150) mukaan vanhemmilla on yleisvastuu lapsen hyvinvoinnista, puolestaan ammattikasvatustilanteen vastuu on rajallisempi, mutta se tapahtuu kuitenkin samojen eettisten periaatteiden ja velvollisuuksien sisällä kuin vanhempienkin kasvatustilanteen.

4.2 Kasvatus ja sosialisointi

Sosialisointia tapahtuu kasvatuksen ulkopuolella, mutta kasvatuksen tehtävänä voidaan pitää sosialisointiprosessin edistämistä kasvatettavassa (Siljander 2014, 50). Sosialisoinnin käsite on hyvin keskeinen kasvatustieteissä, mutta se liittyy myös vahvasti esimerkiksi sosiologiaan ja kehityspsykologiaan (Siljander, 2014, 46). Mika Ojakankaan (1997, 287) mukaan kasvatuksen kutsuminen sosialisointiksi palvelee yhteiskunnan yhteneväisyyden jatkumoa. Hahmotan yksilön sosialisointiprosessin tapahtuvan Bergerin & Luckmannin teorian mukaan. Berger & Luckmann (1994, 146) näkevät yhteiskunnan ymmärtämisen taustalla jatkuvan dialektisen ulkoistamisen ja sisäistämisen prosessin, jotka tapahtuvat primaari- ja sekundaarisosialisoinnissa.

Primaarisosialisoinnissa yksilöllä nähdään syntyessään valmiudet sosiaalisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Yhteiskunnassa osallistuminen eli dialektiikkaan yksilö saa valmiudet elämäntapahtumien myötä. Yksilö sisäistää toisten mielenilmaukset eli toisen yksilön subjektiviteetin, jolloin tapahtumasta tulee osa yksilön sisäistä kokemusta. Berger & Luckmann (emt. 148) tarkoittavat, että toisten mielenilmauksia ei kuitenkaan ymmärretä aina oikein. He kirjoittavatkin: "saatan aivan hyvin ymmärtää hänet väärin; voin esimerkiksi tulkita hilpeudeksi hänen tosiasiansa hysteerisen naurukohtauksen", mutta toisen yksilön subjektiviteetti tarjoutuu toiselle objektiivisena kokonaisuutena. Primaarisosialisointi on yksilön ensimmäinen lapsuuden ajan sosialisointia, ja sen kautta yksilöstä tulee yhteiskunnan jäsen. (emt. 148–149.) Primaarisosialisoinnin merkitykset vaihtelevat yhteiskunnasta riippuen, mutta kielen sisäistäminen on olennainen osa kaikissa näkemyksissä. Kielen kautta lapsi oppii yhteiskunnalliset säännöt ja skeemat, esimerkiksi rakentamalla käsitystä siitä "millainen on urhea poika". Primaarisosialisointi rakentaa yksilön ensimmäistä maailmankuvaa. Primaarisosialisoinnissa lapselle vanhemmat ovat koko maailma. (emt. 160.) Tässä tutkimuksessa primaarisosialisointi tarkoittaa vanhemmuuden ulottuvuutta kasvatettavan lähiympäristössä.

Värri (2004, 113) tähdentää vanhempien kasvatuksellisessa odotushorisontissa lasta kohtaan näkyvän esimerkiksi yksilöllisen kasvun ja kulttuuristumisen

prosessin, joilla pääpiirteissään tarkoitetaan vanhempien ymmärrystä lapsen kasvamisesta sosiaalistumisen ja yhteisesti jaettujen merkityksien näkökulmasta. Vanhemmat esimerkiksi arvioivat lapsen kehityksen kulkua suhteessa yleiseen normiin, tähän arvioinnin prosessiin liittyy olennaisesti myös lapsen kielen kehityksen arviointi.

Sekundaarisosialisaatio tapahtuu primaarisosialisaation jälkeen jo yksilön valmiiseen sisäistettyyn maailmankuvaan, jolloin kaikki myöhemmin tapahtuva rakentuu edellisen päälle. Primaarisosialisaatio edellyttää toisiin samaistumista, mutta iso osa sekundaarisosialisaatiosta tapahtuu ilman samaistumista. Sekundaarisosialisaatiossa mahdollistuu itsesäätely ja oppimisen refleksiivisyys. (Berger & Luckmann 1992, 159–163.) Varhaislapsuudessa omaksutun todellisuuden rikkoutuminen vaatii merkittäviä elämänmuutoksia, myöhemmin sisäistettyjen todellisuuksien hajoaminen on erilaista – helpompaa (emt. 161). Sekundaarisosialisaatio näyttäytyy tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmana kasvatettavan ja kasvattajan suhteessa.

4.3 Kasvatussuhde: pakko ja vapaus?

Johannes Ojansuun (2014, 125) mukaan ihmisen kasvattamista luonnehtii sen utopistisuus. Voidaankin kysyä Siljanderin (2014, 30) tavoin: voiko kasvatussuhdetta pitää jonakin ainutlaatuisen poikkeavana vuorovaikutussuhteena? Kasvattajan ja kasvatettavan suhde on läsnä kaikenlaisessa kasvatuksellisessa tarkastelussa. Pedagogisella interaktiolla tarkoitetaan sitä, että kasvatusta edellyttää ainakin kahden yksilön välistä vuorovaikutussuhdetta. Kasvatukselle on ominaista pedagogisen interaktion epätasapainoinen asetelma. Kasvattajan on tunnistettava oma asemansa aikuisena, mutta samalla tarkoituksena on auttaa kasvatettavaa tulemaan aikuiseksi. Kasvatettavan itsenäisyys ja itsemääräytyvyys kuuluvat olennaisesti pedagogiseen interaktioon. (Siljander 2014, 29–31.) Värin (2004, 26) mukaan käsitykset kasvatuksesta ovat sidoksissa hyvän elämän ideaaliin. Kasvatuksen käsitettä on lähes mahdotonta määrittää sitomatta sitä arvoihin, toisin sanoen hyvään, joka tapahtuu nyt ja tulevaisuudessa kasvatettavan parhaaksi (emt. 26). Kasvattajan on siis samanaikaisesti oltava sensitiivinen lapsen tarpeille, mutta

tunnistettava oma vastuunsa kasvattajana. Puolimatkan (1999, 23) mukaan kasvatuksen arvoja koskevat kiistat perustuvat yksimielisyyteen. Ihmisten keskeiset arvot ovat samankaltaisia, vaikka niissä olisikin hienovaraisia eroja. Kasvatuksen määritelmä rakentuu näiden arvojen pohjalle (emt).

”Kasvatuksen suurimpia ongelmia on, kuinka alistuminen pakkoon voi palvella vapautta. Miten kultivoida vapautta pakolla?” (Kant, 1803/1923, 453.) Kantin edellä esitetyn pedagogisen paradoksin on esitellyt esimerkiksi Pauli Siljander (2014, 31) & Ari Kivelä (2004). Pedagogisen paradoksin ytimessä on vapauden ja pakon synnyttämä jännite (esim. Kivelä 2004; esim. Siljander 2014, 31). Kivelä (2004, 29) on hahmotellut pedagogisen paradoksin tiivistäen seuraavanlaisesti: Pedagogisen paradoksin käsite voidaan paikantaa ensimmäisen kerran Immanuel Kantin luentoihin vapauden kultivoinnista pakolla. Kasvatuksen perusongelmaa luonnehtii siis, miten kasvattaa autonominen ja vapaa subjekti, kun lapsi olisi hyväksyttävä jo lähtökohdiltaan aina vapaana subjektina. Lapsen vapaus on kuitenkin aina riippuvainen pakosta eli kurista. Kurin tehtävänä on kasvattaa kasvatettavasta henkisesti täysimittainen subjekti. (emt. 29.)

Uljens (2007, 8) viittaa pedagogisen paradoksin keskeiseen ongelmaan — miten kasvatuksen avulla kulttuuria voidaan muuttaa vaikuttamalla kasvatettavaan, kun samalla tavoitteena olisi synnyttää autonominen ja itsenäinen subjekti, joka kehittäisi kulttuuria itsenäisesti. Kasvatusta voidaan täten tarkastella välineellisesti, jossa tavoiteltua päämäärää ohjaa jokin tavoite, tällöin yksilön vapaus tulee pakostikin rajoitetuksi (emt. 8). Eetu Pikkarainen (2018, 36) viittaa artikkelissaan myös pedagogisen paradoksin samaan ongelmaan: “mitä vapaaksi kasvattaminen tarkoittaa, kun jokainen kasvatettava on jo vapaa”. Pikkarainen (emt. 36) tähdentää, että erityisesti moraaliseen vastuuseen kasvattaminen edellyttää kasvatusta ja vapauden rajoittamista, sillä lapset eivät ole luonnostaan moraalisia subjekteja (emt. 36.)

Uljens (2007, 8) on artikkelissaan viitannut transsendentaaliseen subjektifilosofiaan eli vapausfilosofian käsitteeseen, jonka mukaan subjektiä olisi tarkasteltava vapaana olentona, joka määrittää oman maailmasuhteensa

toisiinsa ja itseensä. Kasvava on täten sivistyksellisesti vapaa olento. Ongelma onkin siinä, miten kasvatuksella voidaan vaikuttaa sivistysprosessiin, jos yksilö tulisi nähdä vapaana. Toisaalta on hyvä pohtia, miten ehdoton kasvatusprosessi on sivistysprosessin kannalta, jos tarkoitus on yksilön vapaaksi tuleminen. (emt. 8.) Ongelmaa ei voida tarkastella ilman sivistyskäsitettä, koska pedagogiseen paradoksiin kuuluu olennaisesti kasvatuksen ja sivistyksen välinen yhtenäisyys (Siljander 2014, 31). Modernin pedagogiikan viitekehityksessä sivistys tarkoittaa yleisesti ihmiseksi tulemistä. Ihminen tarvitsee kuitenkin kasvatusta tullakseen ihmiseksi. Paradoksaalista on se, jos voidaan ajatella ihmisen tarvitsevan kasvatusta tullakseen ihmiseksi, sillä eikö ihminen ole ihminen jo syntymästään alkaen? Varhaiset modernin pedagogiikan edustajat painottivat kuitenkin, että ihmisen sivistysprosessi ei mukaile luonnontapahtumien kulkua, joka tahtomattaan tapahtuu. Sivistystä ei voidakaan nähdä luonnontapahtumana. (emt. 35–36.), kuten ei kasvatustakaan.

Sivistys on siis lyhykäisyydessään määriteltynä itsenäisyyden ja ulkopuolelta tulevien pakotteiden välistä tasapainoilua, joka on sivistyskäsitteen perusantinomia. Sivistys tapahtuu yksilön ja sosiokulttuurisen maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilö joutuu kohtaamaan ulkoisen maailman pakotteet, joka saattaa näyttäytyä vieraalta ja pelottavalta yksilön sivistysprosessissa. Ihminen saattaa saavuttaa sivistysprosessissaan autonomian, eli tulemaan autonomiseksi subjektiksi, jolloin hänen on vapauduttava ulkoisen maailman pakosta. Ristiriita koskee ulkoisen maailman vaateiden sovittamista omaan itsemääräytyvyyteen, ja tämä onkin jatkuva sivistykselle ominainen piirre. (Siljander 2014, 38–39.)

Siljander (2014, 29) viittaa Kantin teokseen *über pedagogik* (1803/1923), jossa Kant puhuu kasvatuksesta ”ihmiseksi tulemisen” ehtona. Subjektifilosofisen ajattelun voidaan nähdä olevan pedagogisen paradoksin taustalla. Ajattelussa omaehtoinen ja itseään määrittelevä yksilö nähdään esimerkiksi tietämisen ja moraalien lähtökohdiksi. Edellä mainittu konteksti asettaa puitteet pedagogiselle toiminnalle paradoksaalisesti, jolloin se on vaikuttamista ja kasvatettavaan kohdistuvaa ulkoista pakkoa. Pedagogisen toiminnan uskotaan tuottavan autonomisen subjektin yksilöön kohdennettujen toimintojen kautta, joiden myötä,

se tuottaa ja ilmaisee yksilöllistä ja yhteisöllistä sivistysprosessia. (Kivelä 2004, 27.)

Pedagogista paradoksia määrittää yhteiskunnallisesti tarkasteltuna kaksi ongelmaa: Ensimmäisenä voidaan tarkastella, kuinka kasvatus voi saada aikaan paremman ja sivistyneemmän yhteiskunnan, kun kasvatus ja kasvatettava ovat riippuvaisia vallitsevan yhteiskunnan normeista, ja täten kasvatettava on kasvatettava kunkin yhteiskunnan jäseneksi. Toinen ongelma koskee kasvattajan omaa kasvatusta ja sen suhdetta vallitsevaan yhteiskuntaan. (Kivelä 2004.)

Kasvatuksellisessa ajattelussa sovellettuna Kantin pedagoginen paradoksi on vaikea tulkita. Vapauden käsite on nostettava esille, sillä vapauten kasvaminen tarkoittaa lapsen rajoittamista eli kasvattamista. Ihminen tarvitsee kasvatusta ja koulutusta ulkoapäin inhimillisten rajojen sisällä. Se mihin ja miten nuo rajat laitetaan, on kiistojen kohteena. Erot voivat pohjautua kehitysteoreettisiin tai lapsen ikäkausiin liittyviin eroihin. (Paalasmaa 2014, 236.) Jarno Paalasmaa (2014, 236) tulkitsee pedagogisen paradoksin jännitettä siitä näkökulmasta, miten lapselle tarjotaan vapautta ja autonomiaa oman toiminnan ohjaamisen. Liiallinen vapaus kasvatuksessa saattaa vaarantaa yksilön eettisen subjektin kehittymisen (emt. 236).

Pamppusen (2014, 163) mukaan kaikkiin pedagogisiin paradokseihin liittyy kasvatusta ja kasvua koskevia eettisiä dilemmoja. Kantin pedagogisen paradoksin jännite liittyy ennen kaikkea sosialisatioon – yhteiskunnan uudistamiseen ja säilyttämiseen. Ihmisen luonto näyttäytyy Kantin ajatuksissa kuria ja hallintaa vaativana, joka on ristiriidassa sen kanssa, miten Kant näkee ihmisen olevan vapaa ja autonominen olento. (Pamppunen 2014, 167, 170.) Kuri oli Kantille tapa vapauttaa ihminen ”luonnollisuudestaan”, jonka kautta yksilö tulee itsenäiseksi moraalisesti toimivaksi olennoksi. Kantin pedagogisen paradoksi tarkastelu on olennainen siitäkin syystä, että se ulottuu edelleen koskettamaan modernin ajan pedagogiikan aikuisen ja kasvatettavan välisen suhteen ongelmia. Kantin sivistys- ja kasvatusteoria nähdään edelleen toimivana modernin kasvatuksen viitekehyyksessä. Pedagogisen paradoksi ydinjännite on

kasvatettavan vapauden rajoittaminen suhteessa kasvattajan intentiosta nousevaan toimintaan. (Kivelä 2004, 37–38.)

5. LAPSILÄHTÖINEN KASVATUSAJATTELU

Tässä luvussa tuon esille näkemyksiä lapsilähtöisestä kasvatustajattelusta. Käsittelemän ensin lapsilähtöisyyden käsitettä yhteiskunnallisen keskustelun osana. Toisessa alaluvussa valotan aikuislähtöisyyden ja lapsilähtöisyyden käsitteiden ja ajanjaksojen eroja. Kolmannessa alaluvussa kartoitan lyhyesti lapsilähtöisen kasvatustajattelun historiaa. Viimeisenä avaam näkökulmia, miten lapsilähtöisyys ja auktoriteetti liittyvät olennaisesti toisiinsa.

5.1 Lapsilähtöisyydestä

Edellisessä luvussa käsittelemäni pedagoginen paradoksi ja sen jännite liittyy olennaisesti lapsilähtöisen kasvatustajattelun ydinkysymykseen - vapauden ja pakon jännitteestä kasvatustajattelussa. Marjatta Bardyn (2001, 150) mukaan kasvatuskriisien keskustelut liittyvät juurikin vapauden ja pakon jännitteeseen niin perheissä, kodeissa ja kouluissa.

Toinen tätä tutkimusta merkittävästi ohjaava käsite on lapsilähtöinen kasvatustajattelu. Rajaam tarkastelun kohteeksi lapsilähtöisyys käsitteen, en tarkastele lapsilähtöisyyttä varsinaisesti pedagogisena kasvatustajatteluksi, vaan enemmänkin kasvatustajatteluna, vaikka niitä ei voi toisistaan täysin erottaa. Lapsilähtöisyys on moniulotteinen ja monitulkintainen käsite, ja seuraavaksi esittelen lapsilähtöisen kasvatustajattelun ideaa tämän tutkimuksen kontekstin puitteissa. Päädyin käyttämään termiä lapsilähtöisyys, vaikka teoreettisessa viitekehyksessä puhutaan myös lapsikeskeisestä kasvatuksesta. Lapsilähtöisyys on korvannut sittemmin lapsikeskeisyyden (Tahkokallio 2014, 27). Lapsikeskeisyys on siis juuriltaan vanhempi käsite kuin lapsilähtöisyys.

Individualisoituneeseen yhteiskuntaan siirtyminen on vaikuttanut kasvatuskäytännön tasolla siirtymistä lapsilähtöiseen kasvatukseen pedagogisessa ajattelussa. Lapsilähtöisestä kasvatuksesta on tullut eräänlainen itsestäänselvyys kasvatuksessa ja opetuksessa, vaikka sen teoreettinen sisällön määrittely on jäänyt epämääräiseksi. Sitä ilmaistaan ja tulkitaan eri tavoin. Sen juuret ulottuvat kuitenkin pitkälle. (Lehtinen 2000, 196.)

Lapsikeskeisyys on esiintynyt kasvatuksen keskusteluissa kiinnostavana puheenaiheena (Niikko & Korhonen 2014, 1). Kasvatustieteen professori Juhani Hytönen on teoksissaan *Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus* (1992) ja *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä* (2008) tarkastellut esimerkiksi lapsikeskeisen kasvatuksen historiaa, lähtökohtia ja kritiikkiä. Hytönen (2008, 13) viittaa lapsikeskeisyyden olleen koulutuspoliittisesti merkityksellinen käsite, sillä se on yhdistänyt monia suuntauksia antaen niille myönteisen identiteetin, vaikka lapsikeskeisyys onkin rakentunut monenlaisten jopa toisistaan irrallisten näkemysten varaan.

Pohtiessaan Woodeheadin (1987) ajatuksia lapsikeskeisyydestä Hytönen (emt. 19) tiivistää lapsikeskeisyyden ideoita. Lapsikeskeisyydellä on pyritty yksilöiden väliseen tasa-arvoon, yksilöllisyyden kunnioittamiseen, lapsen ainutkertaisuuden ymmärtämiseen. Lasta ei voi laittaa ennalta määriteltyyn muottiin. Kasvattajan tulee arvostaa lasten kiinnostuksen kohteita ja tarpeita. Hytönen on kuitenkin epäileväinen sen suhteen, johtaako yksilöllisyyden kunnioittaminen kasvatuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.

5.2 Lapsilähtöisyys aikuislähtöisyyden vastakohtana

William Corsaro (2018, 68) viittaa Philippe Ariésin (1962) näkemykseen lapsuudesta. Ariésille lapsuuden idea oli lapsen luonnossa, joka erotti lapsuuden ja aikuisuuden vaiheet toisistaan. Puhuessaan luonnosta myöskin Rousseau korosti lapsen ja aikuisen välisiä eroja, jotka näkyivät lapsen ajattelussa ja ymmärryksessä (Darling 1994, 9). Rousseaulle (1933) lapsuuden kunnioittamisen tuli tapahtua ennen lapsen varsinaisen kasvatustapahtuman

alkamista. Hän viittaakin lapsuuden olevan ”järjen uni”, jolla hän tarkoitti, että lapsen toimettomuutta ja puhdasta olemista ei tulisi katsoa pahalla (emt. 166).

John Darling (1994) on viitannut filosofien kuten Rousseau ja Deweyn olleen tämän päivän lapsikeskeisen kasvatuksen ajattelun luojia. Rousseau'n käsitys lapsuudesta on vaikuttanut moneen lapsikeskeisen ajattelijan työhön kuten Pestalozzin, Frobelin, Deweyn ja Kilpatrickin (Darling 1994, 2). Ymmärtääksemme modernin lapsikeskeisen pedagogiikan perusteemoja on otettava huomioon erityisesti ranskalais-sveitsiläisen valistuskirjailija Jean Jacques Rousseau'n näkemys kasvatuksesta. Rousseau'n näkemykset painottuvat 1900-luvun alun lapsikeskeiseen kasvatustajatteluun. (esim. Hytönen, 1992, 15.) Rousseau'n teos *Émilie eli kasvatuksesta* (1762) on yksi varhaisimpia lapsuutta ainutlaatuisena elämänvaiheena korostanut teos. Teoksen alkuperäinen painos *Émilie ou de l'éducation* ilmestyi vuonna 1762. (Bardy, 1996, 17.) Darling (1994, 6) mainitsee, että Émilien keskeinen saavutus oli nähdä lapsen ja aikuisen erillisyys, lapsen viattomuus, haavoittuvuus, lapsen kasvu ja lapsen oikeus vapauteen ja onnellisuuteen. Nämä kaikki nivoutuvat myös tämän päivän näkemykseen lapsikeskeisestä kasvatuksesta.

Bardy (1996, 171) siteeraa Ellen Key'n ajatuksia, miten 1900-luku on nimetty ”lapsuuden vuosisadaksi”. Keylle lapsilähtöinen yhteiskunnan visio tarkoitti sitä, että aikuiset ymmärtäisivät lapsenmielisyyden ja sen säilyttämisen (emt). Lapsilähtöisessä kasvatuksessa on olennaista se, millä tavoin lapsuus nähdään yhtenä elämän arvokkaana vaiheena. Bardy (1996, 167) kuvailee lapsuuden ja aikuisuuden olevan toisilleen vastakohtaisia kulttuurisesti ja vaihteellisesti ohjelmoituja tiloja. Anja-Riitta Lehtisen (2000, 197) mukaan lapsilähtöisyys perustuu varhaiskasvatuksessa lapsen ikätasoisien kehityksen huomioimiseen kasvatuksessa, jossa keskiössä on nähdä lapsi yksilöllisenä ja oman persoonansa mukaisena toimijana. Pedagoginen toiminta on kuitenkin aikuislähtöistä, johon lapsi ei voi juurikaan vaikuttaa. Aikuislähtöisyys niin ikään paljastaa rakenteellisen historiallisesti muodostuneen käsityksen epäilystä lapsen omaa kyvykkyyttä kohtaan. Jarmo Kinoksen & Pirkko Niirasen (2001, 75) mukaan lapsilähtöisyys tai lapsikeskeisyys on esitetty pääsääntöisesti kritiikkinä aikuislähtöisyydelle. He pitävät käsitteiden ilmaantumisesta kuitenkin

problemaattisina siitä syystä, että ne jättävät auki monenlaisia lapsen oppimiseen liittyviä kysymyksiä. (emt).

5.3 Lapsilähtöisen kasvatuksen lähtökohtia

Darling (1994, 3–4) on teoreettisen taustatyönsä pohjalta määritellyt lapsikeskeinen kasvatuksen ideaa ja lähtökohtia. Lapsilähtöisestä kasvatuksesta voidaan käyttää myös nimeä progressiivinen kasvatusta. Progressiivinen kasvatusta syntyi 1900-luvun alussa vastustuksena vanhanaikaiselle koululaitokselle ja opettajakeskeisyydelle. Liikkeen johtohahmona oli John Dewey. (Bruhn 1968, 7.) Lapsikeskeinen kasvatusta halusi ottaa tietoisesti etäisyyttä perinteiseen kasvatukseen. Päähuomio oli, että lapsikeskeiset kasvatustaajattelijat hyväksyivät lapset yksilöinä, ja huomiota kiinnitettiin lapsen kasvuun ja kehitykseen. Lapsen kasvua ja kehitystä eivät ohjaa yleiset säännöt ja ohjeet, tai aikuisesta lähtevät toimintamallit. Lapsen kasvu on luonnollista ja vaiheellista, joka toteutuu parhaiten sellaisen aikuisen kanssa, joka ymmärtää lapsen ominaiset toimintatavat. Lapsuutta ei tulisi nähdä aikuisuutta mukailevana elämäntaiheena. (Darling 1994, 3–4.)

Progressiivisen kasvatuksen kannattajat uskovat, että lapsen luonteeseen kuuluu aktiivisuus. Perinteisen kasvatusta näkemyksen kannattajat tuntuvat jättävän huomiotta ajatuksen lapsen luontaisesta aktiivisuudesta, joka usein johtaa pulpettiopetuksen kannattamiseen. Perinteinen kasvatusta on usein opettajajohtoista, joissa lapset nähdään omaan ajatteluun kykenemättöminä passiivisina tiedonvastaanottajina. (emt. 3–4.) Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan oppimis- ja opettamisprosessia lapsen omaan toimintaan, kokemuksiin ja kulttuuriin nojaavaa työskentelyä (Hujala 2002, 60).

Tieteissä kuten kasvatusta psykologiassa, ja yleisiin havaintoihin nojautuen on havaittu, että lapset ovat älyllisesti uteliaita ja etsivät merkityksen kokemuksia ympäristöstään. Progressivistit uskovatkin, että kasvatusta ja opetus on sidoksissa lapsen luonnolliseen kehitykseen. Lapsi on luonnostaan halukas oppimaan. Lapsikeskeinen kasvatusta ei ole ainoastaan lapsuuden kunnioittamista, vaan

lapsen yksilöllisyyden ja erojen huomioimista. Erilaisuus tulisi nähdä rikkautena. (Darling 1994, 3–4.)

Hytönen (2008, 13–14) on tiivistänyt lapsikeskeisen kasvatuksen vaiheita tukeutuen Chungiin & Walshiin (2000). Heihin viitaten lapsikeskeisestä ajattelusta voidaan historiallisesti havaita kolme vaihetta, jotka ajoittuvat 1800-luvun lopulta 2000-luvun taitteeseen.

1. Ensimmäisenä voidaan erottaa Fröbelin kasvatukseen perustuva näkemys, jossa ajateltiin, että lapsen tulee olla oman maailmansa keskipiste. Aikuisen hoiva ja tuki nähdään keskeiseksi, sillä lapsella uskotaan vielä olevan rajallinen kyky ajatella. Huomioita kasvatuksessa kiinnitettiin myös moraalien kehitykseen ja kansalaisuuteen kasvamiseen.
2. Toisessa vaiheessa huomiota kiinnitettiin lapsen kehitysvaiheisiin, vaikka lapsi nähtiin edelleen kasvatuksen keskipisteenä. Lasten havainnointien kautta kehiteltiin erilaisia mittaus- ja testivälineitä, ja esimerkiksi käsite älykkyydikä otettiin käyttöön. Sigmund Freud ja Arnold Gasell olivat pioneereja lasten kehitysvaiheiden esille tuomisessa.
3. Kolmas vaihe voidaan nimetä progressiivisen kasvatuksen vaiheeksi. Siinä on keskeistä nähdä lapsi aktiivisena oman toimintansa ohjaajana. Taustalla ohjasi myös ajatus kasvatuksen yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Progressiivinen kasvatusta painotti ajattelua, jossa lasten omilla kiinnostuksen kohteilla ja harrastuksilla nähtiin suuri painoarvo.

Lapsikeskeisyys on tukeutunut eurooppalaiseen kasvatuserinteeseen ja korostanut lapsen yksilöllisistä kehitystä, kasvua ja oppimista. Lapsikeskeisyydellä on nähty myönteinen yhteys lapsen kasvulle, kehitykselle, oppimiselle ja myöhempään tulevaisuuteen. Lapsikeskeisyys korostaa ennen kaikkea lapsen erillisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Lapsikeskeisyys antaa mahdollisuuden seurata ja mukautua lapsen luontaisia kehityksen vaiheita ja lapsen autonomisuutta. (Niikko & Korhonen 2012, 130.)

5.4 Auktoriteetin mureneminen ja lapsilähtöinen kasvatusta

Jyrki Hilpelä (2003, 141) viittaa moraalikasvatukseen ja samalla myös auktoriteetin muuttuvaan luonteeseen. Kun ennen traditiot ja moraalikäsitteet siirtyivät sukupolvelta toiselle, nykyään uusliberalistisessa yhteiskunnassa vanhemmat luottavat enemmän lapsen ikätovereihin ja mediaan. Samalla artikkeli ottaa kantaa myös opettajien auktoriteetin murenemiseen. (emt. 141) Ojakangas (1997, 17) esittää syvän huolensa katoavaa auktoriteettia kohtaan, ja kysyy "onko meillä enää mitään käsitystä, mitä on auktoriteetti?" Ojakangas (2001, 52) lähtee liikkeelle siitä, että kasvatusta on aina jonkinlaista valtaa ja vallankäyttöä, mutta Ojakangas korostaa, että asian julkilausuminen ei tarkoita kasvatusta tuomitsemista. Juurikin aikuisen vallankäyttö kasvatuksessa on näyttäytynyt negatiivisena asiana, josta on pyritty pääsemään irti. Jaana Poikolaisen (2001, 48) mukaan auktoriteetti käsitteenä tulkitaan nykyään negatiivisena asiana. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa aikuisen auktoriteetti näyttäisi olevan joustavaa ja lapsen kehitystasoon sovellettua.

Modernissa kasvatustajattelussa on tunnusomaista ihailu dialogin käyttöä kasvatuksessa ja sokraattista asennetta, sen tavoitteena on pyrkiä vuoropuheluun, ja opetuksessa se tarkoittaa oppilaan suurempaa vapautta ja opettajan vastavuoroisuutta. Keskiössä on oppilaan itsemäärääminen ja omatoimisuus. Opetus ei perustu auktoriteettiin. Ollaan kuitenkin eri mieltä siitä, toteutuuko sokraattinen ihanne nykyajan kasvatustajattelussa. (Puolimatka 1999, 260.) Puolimatka (1999, 243) esittää auktoriteetin olevan tarpeellinen kasvatuksessa, ja muussaakin inhimillisessä toiminnassa.

Ojakangas kritisoi sitä, kuinka modernit ihmistieteet kuten sosiologia ja psykologia ovat yrittäneet muokata ja neutralisoida kasvatuksesta arvovapautta (Ojakangas, 2001, 33). Nykyään on tyypillistä tarkastella tieteellisissä kasvatustajattelussa lapsen kehityskausia tai luonteenpiirteitä. Kaikkia kasvatusteorioita voidaan tarkastella sen perusteella, uskovatko ne lapsen olevan pohjimmiltaan hyvä vai paha olento, tai oikeastaan on mielekkäämpää puhua lapsen ongelmallisesta tai ongelmattomasta luonteesta. Kristillinen kasvatusta lähtee ajatuksesta, että lapsi on syntinen tai paha olento. Renesanssin

ajan valistuksen filosofia ja humanistinen kasvatustarkastelevat lasta avuttomana olentona, joka voidaan kasvatuksen avulla pelastaa. Kasvatustarkastelevat perustuu aina jollakin tapaa humanismiin. (Ojakangas 2001, 93–94.) Lapsilähtöisessä kasvatuksessa on kyse ennen kaikkea siitä, että lapsi nähdään kehittyvänä olentona, joka tarvitsee sopivasti rajoja ja vapautta kasvaakseen tasapainoiseksi yksilöksi. Puolimatkan (1999, 240) mukaan vapaus ja auktoriteetti liittyvät olennaisesti toisiinsa. Vapaudella voidaan tarkoittaa sisäistä psykologista vapautta tai ulkoista fyysistä vapautta (emt).

Leena Tahkokallion (2014, 32) näkemys siitä, kuinka lapsilähtöistä pedagogiikkaa on välillä tulkittu lapsen halujen mukailuksi, jolloin lasta vastuutetaan liikaa omista valinnoista ja niiden seurauksista on kuitenkin huomioonotettava asia. Paradoksi onkin juuri siinä, kuinka paljon aikuinen voi rajoittaa lasta, ja kuinka paljon lapselle on annettava vapautta. Ojakankaan (1997, 19) mukaan mielistelevä kasvattaja turvautuu väkivallan sijasta suostutteluun, mutta kunnioitusta kasvattaja ei tätä tietä saa. Auktoriteetin sijasta moderni kasvattaja hakee apua asiantuntijatiedosta, jotka tarjoavat kasvatettavalle terapiaa ja lääkkeitä. Ojakankaan näkemyksen mukaan aikuisen auktoriteetin puuttuminen voi parhaillaan johtaa lapsen ja aikuisen suhteen ystävyyteen tai pahimmillaan kasvattajan aseman tuhoutumiseen. (emt.) Tämä asetelma on kiinnostanut minua erityisesti 2000-luvun kasvatuksessa. Voiko lapsilähtöisen kasvatustarkastelevan suosiminen johtaa lopulta aikuisen auktoriteetin lopulliseen murenemiseen? Erityisesti tilanteessa, jossa kasvattajan on vaikeaa toimia rajojen asettajana lapselle.

6. KASVATUSTIETOISUUS

Kasvatuksen ja kasvatuskäsitysten ymmärtäminen vaatii tietoa kasvatuksesta. Wilenius (1976) on määritellyt kasvatustiedon koostuvan päämäärätiedosta, tilannetiedosta ja menetelmätiedosta. Nämä toimivat tässä työssä pohjana kasvattajan kasvatustietoisuuden muodostumiselle. Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisissa lähtökohdissa esitelty Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen näkemys tajunnallisuudessa edeltää kasvatustietoisuutta. Hyvä kasvatus on rakentunut kasvatustietoisuuden pohjalle. Esittelen tässä luvussa joitakin hyvään kasvatukseen liittyviä filosofisia ja kehityspsykologian puolelta tulevia näkökulmia. Käsittelen lyhyesti myös hyvän kasvatuksen ja ihmiskäsityksen suhdetta toisiinsa. Viimeisenä pohdin kasvatuksellisen historian kuvauksen kautta, miten kasvatusajattelu on muototunut lapsilähtöiseksi.

Kasvatustietoisuus määrittelee sitä, miten kasvattajille on muodostunut tieto ja käsitys kasvatuksesta. Puolestaan kasvatuskäsitykseen liittyy käsitys tiedosta, joka ilmenee tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaan kirjoitetuissa kasvatuspäämäärissä (Turunen 2008, 51). Poikolaisen (2002, 134) mukaan kasvatuskäsitykset ovat siirtyviä sukupolvelta toiselle eri yhteisöjen ja myöskin median välityksellä. Makrotasolta katsottuna käsityksiä ei aina tiedosteta, jolloin ne otetaan annettuna totuutena (emt. 134). Sirkka Hirsjärven (1980, 20) mukaan kasvatustieto voi muodostua prosessimaisesti, jolloin kasvatustietoisuus ei ole milloinkaan valmis prosessi. Hirsjärvi (1980, 19) määrittää kasvatustietoisuuden lyhykäisyydessään koskemaan kasvattajan tajunnan tilaa, jossa kasvattaja tiedostaa toimivansa kasvattajan roolissa, ymmärtäen siihen liittyvät velvollisuudet ja oikeudet. Kasvatustietoisuuden laatu näkyy esimerkiksi kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa (emt. 19).

Hirsjärvi (1980, 19–20) määrittelee kasvatustietoisuuden koostuvan seuraavanlaisesti:

1. Käsitteet kasvatuksen arvoista ja tavoitteista. Alue on yhteydessä kasvattajan elämänfilosofiaan.
2. Käsite vuorovaikutuksesta ja kasvuympäristön merkityksestä inhimilliselle kasvulle. Osa-alueessa painottuu kasvattajan oma rooli ja tuntemus itsestään kasvattajana. Lisäksi tähän kuuluu kasvuympäristön monipuolisuuden ymmärtäminen lapsen kehityksen kannalta.
3. Käsitteet kasvun ja kehityksen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmiskäsitteestä. Aihealue sisältää käsitteiden kasvatettavasta yksilöstä. Käsitteet yleisistä ihmiseen kehityksen vaikuttavista kehityspsykologisista tekijöistä, ja käsite lapsen perusolemuksesta.

Tässä työssä kasvatustiedon nähdään muodostuvan Wileniuksen (1976) teorian pohjalta, vaikka edellä esitelty Hirsjärven malli on myös samansuuntainen. Seuraavaksi esittelen Wileniuksen teoriaa tarkemmin.

6.1 Kasvatustietoisuus, kohti kasvatuksen toimintaa ja päämäärää

Wilenius (1976, 21–22) perustaa kasvatustoiminnan tarkastelun toiminnalliselle filosofialle, jonka yhtymäkohdat paikantuvat Hegelin, Marxin ja Steinerin ajatteluun. Wilenius painottaa, että toiminnallisen filosofian taustalla näkyy inhimillisen toiminnan tarkoituksellisen ja tietoisuuden erityisluonteen korostaminen verrattuna niin kutsuttuun luonnontapahtumiseen. Wilenius mukailee Aristotelelaista käytännöllisen päättelyn ideaa kasvatustoiminnan hahmottelussa, jolla voidaan kuvata tietoisuuden ja inhimillisen toiminnan yleistä rakennetta. Inhimillisen toiminnan loogisena lähtökohdaksi on tieto toiminnan päämäärästä, jota Wilenius kutsuu päämäärätiedoksi. Toista edellytystä Wilenius kuvaa tilannetiedon käsitteellä, se tarkoittaa tietoa tilanteesta, jossa toiminta tapahtuu, jossa tieto itsessään on muutos tai saa aikaan muutoksen. Menetelmätieto on Wileniuksen mukaan tietoa menetelmistä ja keinoista, jotka ohjaavat päämäärän toteutumista. Wilenius (emt. 27) tiivistää kasvatustiedon

käsitteen edellisen perusteella tiedoksi toiminnan päämääristä, tilanteesta ja menetelmistä. Aristotelelaisittain se on käytännöllistä tietoa ja inhimillisen toiminnan osa, joka ohjaa tätä toimintaa. Wilenius (1976, 23–36) erittelee näitä tiedonsisältöjä lähemmin.

Päämäärätieto on kasvatustiedon ensimmäinen edellytys, johon kuuluu kasvuvirikkeiden luominen. Wilenius (emt. 23) viittaa J.A Hollon määritelmään kasvamaan saattamisesta. Päämäärän prosessin muodostumista luonnehtii pitkäaikaisuus. Prosessin muodostumiseen vaikuttaa esimerkiksi toiminnan arviointi ja päämäärään toteutumiseen vaikuttaneet mahdollisuudet. Päämäärät muodostuvat kasvatuksessa tavoitejärjestyksessä etäisemmästä tavoitteesta lähimpään, tavoite on siis käsitys tilanteesta suoritettavasta kasvatusteosta. Värri (2004, 23) puhuu teleologisesta kasvatuksesta, joka perustuu pitkälti kasvatuspäämäärien ideoihin. Se on toivottuihin tavoitteisiin pyrkimistä. Päämäärän käsitettä kuvaa sen epävarmuus, mutta sillä on merkitystä kasvatussuhteissamme, koska mielikuva siitä ohjaa toimintaamme. Kasvua arvioidaan ja ohjataan antamalla kasvun eri vaiheille lähitavoitteita, samalla pitäen mielessä tavoiteltu päämäärä. (emt. 23.)

Päämäärätiedon voi kuvailla olevan myös sidoksissa ihmisten ihanneominaisuuksiin, jolloin ihmisen suhde kasvuun ja todellisuuteen voi hämärtyä. Päämäärätieto on sidoksissa aina tietoon kasvutapahtuman seuraavasta tilasta. Tiedon saavuttamista Wilenius on kuvaillut kolmella tapaa.

- 1) Kasvatustuntemus perustuu lainalaisuuksien tuntemiseen, jota voidaan kuvata kehitysanthropologiseksi tiedoksi, jonka yksi osa-alue on kehityspsykologia, ja sen ohella tieto ihmisen fysiologisesta kehityksestä. Kehitysanthropologisen tiedon taustalla on esiymmärrys ihmisluonteeseen liittyvistä olennaisista piirteistä. Kasvattajan esiymmärrys ihmisyydestä on kasvatustiedon lähtökohtana, joka puolestaan ohjaa kasvattajan kaikkia muita valintoja. Valinnat voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia.
- 2) Ihmisen yhteiskunnallinen tilanne säätelee kasvatuksen päämäärän muodostumista. Keskeistä on siis se, millainen on se yhteiskunnallinen

tilanne, jossa kasvava elää. Tätä tietoa kutsutaan futurologiseksi tiedoksi. Futurologian taustalla on myös kehityspsykologia, ja ymmärrys yhteiskunnallisista toivotuista ja oleellista piirteistä. Kyse on myöskin kasvattajan valinnoista.

- 3) Kasvattajan on ennen kaikkea tiedostettava, mitkä ovat kasvatettavien kehityksenmukaiset tarpeet, millaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa kasvatettavat elävät. Yksilöityä tietoa ei voi saavuttaa ulkoiselta taholta esimerkiksi koulutuspolitiikasta. Kasvattajan täytyy itse oppia soveltamaan oppimaansa tietoa ja suhteuttamaan sitä omien havaintojensa kautta vuorovaikutuksessa. Kehityspsykologinen ja futuristinen tietopohja eivät välttämättä yksinään riitä tiedon soveltamisessa. Tiedostaminen on ennen kaikkea monenlaista oppiaineiden soveltamista, toisin kuin usein luullaan se ei ole oppien, käsitteiden ja teorioiden omaksumista sellaisenaan.

Tilannetieto toisin kuin päämäärätieto on kasvatustiedon soveltamista nykyhetkeen. Tilannetieto on tietoa kasvatustapahtuman nykyhetkestä, johon toiminta aktualisoituu, ja jossa se pyrkii aikaansaamaan muutoksen. Tilannetieto sisältää myös kolme keskeistä luonnehdintaa.

- 1) Tieto kasvatustapahtumasta, eli tietoa yleisistä lainlaisuuksista, mutta ennemminkin tietoa niistä kasvatustapahtuman prosesseista, jotka ovat ohjanneet nykyisen tilanteen muodostumiseen.
- 2) Tieto ympäristöstä, kulttuurisesta ja sosiaalisista tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet kasvatustapahtumaan (kasvu- ja kehitys sosiologia). Aihealueiden tuntemus ja tieto on edellytys tasa-arvoisuuden edistämiseksi.
- 3) Konkreettisen kasvatustilanteen tiedostaminen, eli tieto kasvavien kehitystilasta ja ympäristöstä. Keskeistä on kasvattajan kyky soveltaa tietoa, jota kasvattaja saa konkreettisesti ryhmistä ja yksilöistä.

Menetelmätieto liittyy olennaisesti edellä esitettyihin tietosisältöihin, ja siihen kuuluu kaikki ne kasvatuksen osa-alueet, joita kasvattajan on mahdollista säädellä. Ennen kaikkea menetelmätieto on tietoa oppisisällöstä ja niiden merkityksestä kasvuvirikkeinä. Toinen keskeinen painotus on kasvattajassa itse, kasvattajan omat ominaisuudet ja kyvyt ovat hänen tärkein toimintavälineensä. Korkean painotuksen saa kasvattajan itsetiedostus. Kasvattajan oma tuntemus itsestään saattaa olla jopa tärkeämpää kuin mikään muun teknisen välineen hallinta.

Wilenius (1975, 35) muistuttaa kuitenkin, että pelkkä tieto menetelmien toimivuudesta ja toimimattomuudesta toimii lähinnä vain poissulkevana metodina. Wilenius (emt. 36) toteaa, että kasvattajan tietoisuusprosessi ei pääty itse kasvatustekoon, menetelmään vaan jatkuu pohdintana – mikä on teon todellinen seuraus. Värrin (2004, 30) mukaan kasvattajan näkemykset kasvun päämääristä ja kasvatustapahtuman tarkoituksesta mahdollistavat itse kasvatuksen.

6.2 Hyvä kasvatus

Hyvälle kasvatukselle on ongelmallista lähteä etsimään mitään yksiselitteistä vastausta. Hyvä kasvatus on sidoksissa ideologisiin valintoihin, jotka liittyvät olennaisesti kasvattajan maailmankuvaan. Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että on olemassa tiettyjä lähtökohtia ja alkuehtoja, jotka määrittelevät, mitä on hyvä kasvatus. Perustan näkemykseni edellä esiteltyyn Reijo Wileniukseen (1975) teoriaan kasvatustiedon muodostumisesta. Jokainen yhteisö muodostaa omat näkemyksensä ja uskomuksensa siitä, mitä hyvä kasvatus on, ja millaiseksi lapsi tulee kasvattaa (Kempainen 2001, 29). Kaikkiin kasvatusta koskeviin näkemyksiin liittyy olennaisesti se, mikä nähdään yhteisössä hyvänä ja arvokkaana. Ne vaikuttavat ja ohjaavat täten vanhempien, kuten myös ammattikasvattajien kasvatustehtävää.

Liisa Holkeri-Rinkinen (2009, 26) toteaa, että kasvatukseen liittyvässä keskustelussa on kuitenkin paljon ristiriitoja. Pertti Simula (1992, 29) kuvailee kasvun olevan sidoksissa inhimilliseen kehittymiseen ja näiden hyväksikäyttöön

yksilössä. Filosofi Johannes Ojansuu (2014, 131) viittaa essentialismin pohjalta muotoutuneeseen kasvatusteoriaan, jossa lähdetään liikkeelle hyvän ihmisen ideaalista. Kasvatus on onnistunutta, kun kasvatettava ilmentää ihmisyyden itsensä olemusta. Kasvatuksella on jokin päämäärä (telos), jota kohti se pyrkii. Hyvä kasvatus tuo lapsesta esille ne erityiset ihmisyyden ominaisuudet, joita kussakin yksilössä on. Huono kasvatus toimii puolestaan päinvastoin, eli tukahduttaa nämä ominaisuudet. (emt. 131–132.)

Arvot ohjaavat kaikkea kasvatuksellista toimintaa (Hirsjärvi 1977, 44.) Arvot voidaan jaotella itseisarvoiksi ja välinearvoiksi. Itseisarvo on vaikkapa käsitys elämän pyhydestä, kuten myös ”oikeus” esimerkiksi ihmisoikeudet. Itseisarvo ei ole riippuvainen esimerkiksi yksilön hyödyllisyydestä. Välinearvon kautta tavoitellaan jotain arvokkaana pidettyä, joka itsessään tuottaa jotakin. (emt. 47.) Kasvatuksen lähtökohdissa itseisarvo on esimerkiksi kasvatettavan oikeudet hyvään elämään, ja välinearvo esimerkiksi kasvatuksen kautta tiettyjen toivottujen ominaisuuksien aikaansaaminen yksilössä. Pirkko Pitkänen (2001, 14–15) viittaa Platonin filosofiaan hyvästä elämästä - hyvä nähdään tavoittelemisen arvoisena, sillä sen uskotaan tuovan onnea, ja onnellisuus on tavoiteltava hyve. Platonille hyvän elämän ideaa määrittää maailmanjärjestys kosmos, joka on ”kaunis” ja ”hyvä” (emt). Täten hyvä kasvatus on osa hyvän elämän toteutumista.

Yksi tapa tarkastella hyvää kasvatusta on ottaa huomioon Aristoteleen näkemys kasvatuksesta. Aristoteleen näkemykset edustavat eräänlaista maltillista kasvatusoptimismia, koska hän näki kasvatuksen avulla saavutettavan hyvän mahdollisuuden (Hirsjärvi 1982, 48). Hirsjärvi (1982, 48) liittyy Aristoteleen näkemyksissä olevan läsnä kolme pääkohtaa: 1) Kasvatuksen tehtävänä on täydentää yksilön luonnollinen keskeneräisyys, 2) Järjen kehittäminen on ehtona, että kasvatus muuntuu tottumuksiksi, 3) Luonnollisten kykyjen esiintuleminen vaatii kasvatusta ja sosialisatioita, kuten myös Aristoteleen esittäminen hyveiden. Leevi Launonen (2000, 19–21) on määritellyt teoksessaan Aristotelilaista (1981) hyve-etiikkaa. Hyve-etiikan idea on ihmisten jakamaton ja yhteinen hyvä. Yhteinen on moraalisesti arvokkaampaa kuin yksityinen. Yksilön

tavoittelema hyvä ei ole toisen hyvän tavoittelun tiellä, koska hyvä ei ole kenenkään omaisuutta. (emt.)

Markku Niinivirta (2014, 293) kiteyttää Aristoteleen ideaa kasvatuksesta Kakkoriin & Huttuseen (2007) viitteen. Ensiksi kasvatuksen tarkoituksena on kasvattaa yksilöistä hyveellisiä (virtuous). Ilman hyveitä (arete) elämä valtiossa (polis) ei ole mahdollista. Hyveillä Aristoteles tarkoitti ihmisen toiminnallisia resursseja ja ominaisuuksia. Hyveisiin kuuluu inhimillinen (telos) eli ihmisen tarkoitus, joka jokaisella olennolla on olemassa. Ihmisen tarkoitus on elää onnellista elämää. (emt.) Hirsjärvi (1982, 45) kiteyttää, että eri lähtökohdat inhimilliseen hyvään kytkeytyvät ajatuksesta ihmisestä lajina. Teleologinen oletus ohjaa hyvän määrittelyä, sen mukaan kaikilla lajeilla on luonnonmukainen tehtävä. Ihmisen tehtävän selvittämiseen vaaditaan psyykkisten rakenteiden tutkimista. Aristoteleelle luonnon antaman tehtävä on ihmisen järjenkäyttö, jolloin tietoinen järjellisyys on vain ihmiselle mahdollista. (emt.) Hyvä kasvatusta on Aristotelisessä hyve-etiikassa kiinnittynyt yhteisiin arvoihin ja kansalaisten moraaliin hyveellisyyteen (Launonen 2000, 23). Luonteen hyveet ovat siis moraalisia hyveitä (Hirsjärvi 1982, 47). Hyveiden välille Aristoteles tavoitteli tasapainoa "kultaista keskitietä". Aristoteles näki tasapainon saavuttamisen olevan sidoksissa yksilön ominaisuuksiin. (emt. 46–47). Kultaisen keskitien metafora näyttää olevan nykykasvatuksen ihanteissa kasvatuksessa keskeinen lähtökohta.

Kasvatustieteilijöiden näkökulmien ohella on myös olemassa monenlaista kehityspsykologista tietoa, millaiset tekijät tukevat lapsen suotuisaa kehitystä (esim. Baumrind 1989; Pulkkinen 1996). Hyvään kasvatukseen liittyy olennaisesti vanhemmuus ja lapsen primäärin kasvuympäristön huomioiminen. Psykologi Diana Baumrindin (1989) jäsennykset vanhempien kasvatustyyleistä (autoritäärinen, auktoritaarinen, salliva vanhemmuus) ovat usein esillä puhuttaessa hyvästä ja huonosta kasvatuksesta ja vanhemmuudesta, vaikka näitä on myöhemmin mukautettu eri tavoin. Yhtenä linjauksena voidaan nähdä, että kasvatuksen ihanteet ovat muuttuneet auktoritaarisesta vanhemmuudesta auktoritaariseen vanhemmuuteen, jossa korostuu vanhemman tasapainoisuus

suhteessa rajojen asettamiseen ja lapsen vapauteen. Lapsi nähdään enemmän autonomisena olentona.

Baumrindin (1989, 351–354) mukaan autoritaarinen kasvatus on lasta kohtaan vaativaa ja epäsovinnasta. Suomalainen kasvatus on ollut luonteeltaan ankaraa autoritaarista kasvatusta (Kempainen 2001, 17) Autoritaariselle kasvatukselle on ominaista, että lapsen tulee uskoa, mitä vanhempi sanoo. Vanhempi kohdistaa lapseen paljon kontrollia, eikä lapsen kanssa pyritä neuvottelemaan. Vanhemmat luottavat myös ylempiin auktoriteetteihin ja pitävät korkeassa arvossa työntekoa ja perinteiseksi katsottuja arvoja. Auktoritaarinen kasvatus puolestaan sisältää paljon lapseen kohdistuvaa positiivista rohkaisua ja kontrollia. Vanhemmat pyrkivät keskustelemaan lapsen kanssa ja perustelevaan kasvatustoimiensa syitä. Tällainen kasvatus on responsiivista: aikuiset tuntevat oman roolinsa kasvattajina, mutta huomioivat lapsen yksilölliset kiinnostukset ja tarpeet. Sallivassa kasvatuksessa lasta ei kontrolloida. Lasta kohtaan ollaan lämpimiä ja lapselle tarjotaan tilaa itseohjautuvuuteen. Salliville vanhemmille ei ole tärkeää lapsen rajoittaminen, ja he välttävät vallankäyttöä lasta kohtaan. (Baumrind 1989, 351–354.)

On ajallemme tyypillistä pohtia, missä suhteessa vanhemmat voivat vaikuttaa lapsen kehitykseen, valinnan mahdollisuuksiin ja kasvuun. Dialogisuus voidaan nähdä yhdeksi päämääräksi; lapsen olisi hyvä saada osallistua häntä koskeviin asioihin kehityksensä mukaisesti. Hyvän kasvatuksen määrittely on kuitenkin ongelmallista sen suhteen, että ei ole olemassa selkeää hyvän kasvatuksen määritelmää, jolloin on myös vaikea arvioida missä iässä ja missä määrin lapsen mielipide tulee ottaa kokonaisuudessaan huomioon. Toiveena on, että vanhemmat ovat herkkiä lapsen tarpeille. Kuitenkin ensisijaisesti vanhempien tehtävänä on toimia rajojen asettajina lapsen täyspainoisen kasvun turvaamiseksi. (Poikolainen 2002, 104.) Perheillä katsotaan olevan tärkeä rooli lapsen kasvatustehtävässä. Nykyään puhutaan kriittiseen sävyyn ”hukassa olevasta vanhemmuudesta”, syyksi ilmiölle on nähty yhteiskunnan rakenteelliset muutokset kuten yksilökeskeisyys, globalisaatio ja yleinen salliva ilmapiiri. Hukassa oleva vanhemmuus esitetään syynä lasten ja nuorten kasvaneelle pahoinvoinnille. (Jallinoja 2006, 112–118.)

Lapsikeskeistä kasvatustilapiiriä määrittää vanhemman tapa ottaa huomioon lapsen kehitys ja persoona, jolloin erityisesti vanhemman rooli lapsen kasvatuksessa korostuu (Alasuutari 2001, 22). Lapsilähtöisessä kasvatuksessa vanhemmat ovat auktoritaarisia ja ohjaavia lapsiaan kohtaan. Lapsen autonomialle annetaan myös paljon huomioita. Tällainen lapsen tarpeista nouseva kasvatustilapiiri näyttäytyy nykypäivän kasvatustilapiireinä. Kemppaisen (2001, 19) mukaan ohjaava kasvatustilapiiri on vuorovaikutukseltaan kaksisuuntaista lapsen ja aikuisen välillä. Toisaalta sosiologi James Côté (2014, 114) on kritisoinut myöskin sitä, kuinka hyvänä pidetty auktoritaarinen kasvatustilapiiri viittaa lähinnä valkoiseen amerikkalaiseen keskiluokkaan.

6.3 Hyvä kasvatustilapiiri ja ihmiskäsitys

Kasvatustilapiirin pohjana on aina ihmiskäsitys ja arvomaailma, vaikka yksilö ei niitä tiedostaisikaan (Simula 1984, 29). Käytännön kasvatustoimintaa ohjaavat kasvattajan näkemykset lapsen perusolemuksesta, se on tärkeä kasvatustoimintaa määrittävä tekijä. Kasvattajan ihmiskäsitys sulautuu aina vallitsevaan yhteiskunnan ihmiskäsitykseen, ja yhteisön käsitys sulautuu olennaisesti osaksi laajempaa kulttuurista ihmiskäsitystä. Ihmiskäsitys on myös osa kasvattajan maailmankuvaa. Ihmiskäsitys tai ihmiskäsitys sisältää aina tiedostamattoman ajatuksen kokonaisuudesta; eli siitä, minkälainen on kasvattajan käsitys lapsen ominaisuuksista. (Hirsjärvi 1982, 5, 8.) Kasvattajan esiymmärrys hyvästä elämästä toimii pohjana kasvatustilapiirille (Värri 2004, 35). Otan tässä työssä esille muutaman keskeiseksi katsomani ihmiskäsityksen.

Lapsilähtöisessä kasvatustilapiirissä essentialistinen ihmiskäsitys korostuu, mutta siinä on paradoksaalinen suhde eksistentiaalisen ihmiskäsityksen vapauden ja vastuun merkitykseen ihmisen kehityksessä. Paalasmaa (2014, 147) katsoo eksistentiaalisen ihmiskäsityksen olevan ennemminkin yksilön minäkäsitys, joka luo ja tarjoaa subjektille vapauden, täten se on enemmän kuin ihmiskäsitys. Launonen (2000 51–52) on esitellyt teoksessaan essentialistista ihmiskäsitystä Kotkavirta ja Nyyssönen (1996) mukaisesti. Essentialismi tarkoittaa ajatusta yhteisistä olennaisista ominaisuuksista, hyvä elämä on

määritelty näiden asioiden toteutumisenä. Arvot ovat universaaleja, ja ne kuuluvat kaikille ihmisille ihmisyyden yhtenäisen olemuksen myötä. Essentialistisilla ihmiskäsityksillä viitataan pysyvien ihmisolemusten määrittelyyn esimerkiksi Aristoteleen ja kristinuskon arvot ja hyvän elämän lähtökohdat ovat oleellisia essentialistisessä ihmiskäsityksessä.

Essentialismin vastakohtana eksistentiaalismin perustana on olemassaolo eli eksistenssi, joka edeltää olemusta (essence) (Hirsjärvi 1982, 71). Hirsjärvi (1982, 67) kertoo, että yksilön sisäinen näkemys ja kokemus ovat eksistentiaalisille tärkeitä. Yksilön elämän merkitys on arvokkaampaa kuin sen selittäminen. Eksistentiaalisti on kiinnostuneempi enemmän yksityiskohdista kuin universaalien totuuden tavoittelusta. Yksilön vastuu itsestään ja päätökset tekevät hänet olemassa olevaksi, ulkopuolinen maailma ei sitä määrittele. Tehdyt valinnat ohjaavat täten yksilön elämäntulkua, mutta se on myös koko elämän edellytys. (emt. 69–73).

Rauhalan (2005, 26–28) jakaa ihmiskäsitykset karkeisiin päätyyppeihin (monistinen, dualistinen, pluralistinen ja monopluralistinen). Rauhala (30 emt.) tarkentaa ihmiskäsityksien eroavaisuuksia seuraavanlaisesti luokiteltuna.

- 1) Ihminen ensisijaisesti psyykkisenä ja henkisenä olentona (ylhäältä alaspäin tarkastelevat ihmiskäsitykset)
- 2) Ihminen ensisijaisesti evoluution näkökulmasta; ihminen pitkälle kehittynyt olento (alhaalta ylöspäin tarkastelevat ihmiskäsitykset)
- 3) Ihminen ensisijaisesti suhteessa todellisuuteen osana maailmaa (horisontaalistason ihmiskäsitykset)

6.4 Hyvän kasvatuksen muotoutumisen historiaa

Seuraavaksi esittelen oman tutkimusaiheeni puitteissa pääpiirteittäin, miten käsitys hyvästä kasvatuksesta on muotoutunut länsimaisessa historiassa ja Suomessa 1900-luvun alusta 2000-luvulle. Yhtenä linjauksena voidaan esittää,

että yksilökeskeisyys on lisääntynyt paljolti 1900-luvulta alkaen (Tähtinen 1992, 257). Tarkastelu keskittyy siihen, miten lapsilähtöinen kasvatusajattelu on vähitellen muotoutunut. Tekstissä puhutaan myös vanhemmista kasvattajina, mutta katson näkemysten soveltuvan myös kodin ulkopuolella tapahtuvaan kasvatukseen. Jaakko Salmisen (1984, 83) mukaan jokaisella opettajalla on jonkinasteisia filosofisia näkemyksiä kasvatuksen muodostumisesta, kuten myös käsitys yhteiskunnasta ja sen rakenteista.

Hyvä kasvatus rakentui 1900-luvun alussa yhteisen hyvän tavoittelun pohjalle. Ihanneyksilö ei tavoittele vain omia etujaan vaan yhteisön parasta, joka auttaa myös yksilön hyvän toteutumisessa. (Koski 2001, 59.) 1900-luvulta alkaen hyvän suomalaisen kasvatuksen perustan nähtiin olevan seurausta kansalaissivistystoiminnasta. Kodeissa ja kouluissa painopiste oli kristillisessä ja isänmaallisessa kasvatustyössä. Taustalla vaikutti ajatus suomalaisesta yhtenäisestä kansakunnasta. Kansakoulun kasvatulinjauksissa keskeisinä moraalisisina arvoina olivat isänmaallisuus, luterilainen kristillisuus ja kansallisuus, jotka olivat peräisin J.V Snellmannin edustamasta hegeliläisyydestä. Sivistyksen merkitys kasvoi, ja sen ajateltiin tarjoavan kaikille sosioekonomisista taustoista tuleville valmiudet yhteiskunnassa toimimiseen. Kuitenkin kristillis-luterilaisuus oli Suomen itsenäisyyden ajan alussa keskeisin kasvatuspäämääriä ohjaava tekijä. Kristillinen kasvatus peräänkuulutti lapsen uskollisuutta auktoriteeteille kuten vanhemmille, Jumalalle ja isänmaalle. Vanhempien tulisi kasvattaa lapsista kuuliaisia, sillä arjessa vanhemmat edustivat Jumalan tahtoa. Lapsi nähtiin syntisenä olentona, jota tulisi ohjata oikealle tielle. (Koski 2001, 22–25, 30–31; Tähtinen 1992, 123.) Vanhemman ja lapsen suhteessa lapsen pyyteetön kunnioittaminen ja tottelevaisuus vanhempaa kohtaan oli olennaista kristillis-luterilaisessa kasvatuksessa. Kasvatussuhde näyttäytyi lasta kohtaan alisteisena, jossa myös rakkaus nähtiin molemminpuolisena välttämättömänä velvollisuutena. (Koski 2001, 52–53, 57.) Autoritaarinen kasvatus on antanut vanhemmille valtaa esimerkiksi ruumiillisen kurittamisen käyttämisenä (Jallinoja 1985, 83). Kuitenkin uskonnollisessa kasvatuksessa 1900-luvun alussa lapsilähtöisyys vähitellen lisääntyi (Tähtinen 1992, 123.)

Raamatun neljäs käsky ”kunnioita isää ja äitisi niin kauan kuin elät maanpäällä” on ohjannut lasten ja vanhempien välistä suhdetta (Jallinoja 1985, 83). Koski (emt. 67) viittaa ”entisen” kasvatuksen perustuneen aikuisen lasta alistavaan auktoriteettisuhteen, jossa auktoriteetin (opettaja, vanhempi, Jumala) oikeuttaminen ohjasi kasvatusta kurin ja järjestyksen avulla. Kasvatus pohjautui pitkälti auktoriteetin ehdottomaan tottelemiseen ja lapsen oikeiden ja väärin tekojen palkitsemiseen ja rankaisemiseen (emt 67). Ojakankaan (2001, 85) mukaan kuria pidetään nykyään negatiivisena asiana, ja onkin alettu puhua mieluummin rajoista (Ojakangas 2001, 85). Ammattikasvatuksessa puhutaankin nykyään usein lapsen rajoittamisesta tai rajaamisesta kuin kurista.

Kasvatuspyrkimyksissä vaikutti 1920-1934-luvuilla aina 1950-luvulle asti lääketiede sekä behavioristinen ja mekaaninen ihmiskuva, jossa lapsen kasvatuksessa painotettiin fyysistä huolenpitoa ja terveyttä. Lapsen kasvatuksessa näkyi ehdollistaminen, kuten arkirytmien noudattaminen ja struktuurit. Lääketieteellinen näkemys uskoi, että periksiantava ja liian hellivä kasvatus tekisi lapsesta tyrannin. Lapsen yksilöllisten ominaisuuksien huomiointi näkyi, mutta taustalla vaikutti ajatus vanhempien tai asiantuntijoiden asettamien kasvatustavoitteiden saavuttamisesta. (Tähtinen 1992, 159–160, 173–174). 1920-luvun lopussa kiinnostus alkoi Suomessa kohdistua enemmän lapsen psyykkiseen kehitykseen (emt. 247).

Toisen maailmansodan jälkeen rousseaulainen kasvatustraditio nosti päänsijaansa. Rousseaulaisessa kasvatustraditiossa arvostettiin moraalisten taitojen kehittämistä, omaehtoista pohdintaa ja sosiaalista kasvatusta. Rousseaulainen lapsikäsitys näki lapsen tyhjänä tauluna ”tabulana rasana”, jota kokemukset ajan kuluessa muokkaavat (Ojakangas 1997, 116–117). Opettajan roolissa tapahtui muutos auktoriteettiaseman suhteen. Kehitys merkitsi siirtymistä sosialisatiosta individualisaatioon, ja täten samalla yhteiskunnan moraalisen yhdenmukaisuuden katoamista (Launonen 2000, 313). Kasvatuksessa tapahtunut romanttinen käänne alkoi 1800-luvun alussa ja jatkui aina 1970-luvulle, sille keskeistä oli antaa lapselle vapaus kasvaa ”häiriintymättä”. Toisaalta 1900-luvun alussa tapahtunut tieteellinen käänne lisäsi ymmärrystä lapsen perintötekijöistä, joita ei pelkästään kasvatuksen avulla voida

muuttaa, oli siis muutettava kasvatustajattelu. Perinteistä kurikasvatusta ja moralisointia oli kuitenkin vältettävä, ja näkökulmaksi kehkeytyi ajatus lapsen kasvamaan saattamisesta ja lapsen täyden potentiaalin käyttöönotosta. (Ojakangas 2001, 30–32.) Ojakangas (1997, 24) huomauttaa, että moderni pedagogiikka on korvannut perinteisen kurin jopa utopistisella näkemyksellä kasvamaan auttamisesta.

Psykologiset kasvatustajattelu ottivat jalansijaa 1945-luvulta lähtien. Näihin kuuluivat kolme eri suuntausta behavioristinen, normatiivis-maturatiivinen ja psykoanalyttinen. Behavioristinen näkemys oli esillä kauden alussa. Suomessa 1950-luvulla vaikuttanut behavioristisen oppimisen psykologian tavoitteena oli löytää oppimisen yleisiä lainalaisuuksia. (Tähtinen 1992, 174; Takala & Nuutinen 1982, 109.) Normatiivis-maturatiiviset näkemykset pohjautuivat psykologiseen lapsitutkimukseen. Näkemyksissä korostui lapsen kasvun ja kehityksen näkeminen luonnollisena ja biologiaan pohjautuvana, vaikkakin lapsen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutus otettiin huomioon. Lapsen kehitys nähtiin holistisena prosessina, johon kuului älyllisyys, psyykinen ja fyysinen kehitys. Vanhempien tehtävänä nähtiin luoda lapselle suotuisa ja lapsen kehitystä tukeva kasvuympäristö. Kasvatustavoitteissa näkyi lapsen yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja lapsen kehitysvaiheiden ymmärtäminen. Rajojen asettaminen oli sallittua, mutta niiden piti perustua lapsen tarpeisiin. Kodin ilmapiirin merkitys lapsen kehityksessä otettiin huomioon. (Tähtinen 1992, 179–183.)

Näkemys lapsen itsenäisyydestä alkoi vaikuttaa kasvatukseen 1900-luvun puolivälissä. Lapsilähtöisyys näkyi kasvatuksen ihanteissa siten, että lapsen ja aikuisen erillisyyttä huomioitiin, ja lapsen kyvyt ja oma luonne tulisi ottaa huomioon. Ajatus kasvattajista lapsen kehittymisen tukijoina oli keskeinen. (Jallinoja 1985, 85.) 1960-luvulle tultaessa hyvää kasvatusta alettiin määritellä uudelleen, ja luterilaisen kristillisen kasvatuksen perinteet olivat katoamassa. Kasvatuksen ihanteet korostivat tasa-arvoa, hyvinvointivaltion rakentamista, ihmisoikeuksia ja sosiaalisia pyrkimyksiä. Peruskoulussa progressiivinen pedagogiikka sai jalansijaa, ja se vaikutti uudelleen käsitykseen lapsesta ja lapsuudesta. Lapsen kurittamista ja nöyryyttämisestä ei katsottu enää hyvällä, vaan lapselle tulisi tarjota onnellinen ja miellyttävä elämä. (Koski emt. 70–72.) Samoihin aikoihin Suomessa

alettiin puhua vapaasta kasvatuksesta. Äärimmilleen tulkittuna kyse on kasvatuksesta, jossa lapselle ei aseteta rajoja lainkaan. (Paalasmaa 2014, 228.)

Psykoanalyttinen suuntaus on vaikuttanut siihen, miten lapsen yksilöllisyys alettiin havaita, joka vaikutti kasvatusteorioiden muodostumiseen (emt. 229). Psykoanalyttiset näkemykset kasvatuksesta perustuivat varhaislapsuuden kehitysvaiheiden huomioimiseen. Näkemyksissä korostui lapsen persoonallisuuden kehityksen huomioiminen. Vanhemman ja lapsen välisen hyvän, avoimen ja lämpimän suhteen luominen nähtiin kasvatuksen perustana. Vanhempien yksi tärkein tehtävä oli luoda lapselle suotuisa kasvuympäristö, joka tukee lapsen kehitystä. Lapsen kasvatuksen tuli ohjautua lapsen yksilöllisistä tarpeista käsin. Psykoanalyttinen traditio korosti ympäristön ja vanhempien roolia lapsen kehityksessä enemmän kuin muut aikakauden suuntaukset. (emt.176–183). Psykoanalyttiset näkemykset ovat vaikuttaneet merkittävästi 1900-luvun lopun näkemyksiin lapsen kasvattamisesta (emt. 187).

Käsitteet kuten valtuttaminen, modernius ja kasvatuksellinen projekti ja niiden läheinen suhde toisiinsa ovat Gert Biesta (2006, 34) mukaan asioita, jotka ovat tulleet erittäin selväksi postmodernismin ja kasvatukseen liittyvän keskustelun kautta. Ajatus siitä, että koulutuksen tulisi tuottaa yksilön valinnanvapautta, on vaikuttanut koulutuskäytäntöihin nykypäiviin asti, etenkin kehityspsykologian vaikutuksesta kasvatuksen teoriaan ja käytäntöön (emt. 35).

1970-luvulla kognitiiviset näkemykset yleistyivät. Kasvatuksessa painotettiin tietoista opettamista ja virikkeiden tarjoamista lapsille. Näkemyksessä painotettiin lapsen oppimis- ja kypsyminen prosessia. Kasvatuksen yhtenä tehtävänä oli tukea lapsen puheen ja ajattelun kehitystä. Näkemys huomioi myös lapsen emotionaalisen kehityksen tärkeyden. Positiivisen vuorovaikutussuhteen luominen lapsen ja vanhemman välillä oli keskeinen lähtökohta. Lapsen rajoittaminen nähtiin tärkeäksi, sillä rajojen nähtiin tukevan lapsen kehitystä. (emt. 203–212.)

Yleisesti 1980-luvulla kasvatusta alettiin nähdä vastavuoroisena prosessina, johon vaikuttavat sekä lapset että vanhemmat (Tähtinen 1992, 196). 1980-luvulla

humanistiseen psykologiaan pohjautuvat kasvatuskäsitteet lisääntyivät. Kaikissa psykologisissa näkemyksissä lasta on tarkasteltu biologisena ja sosiaalisena olentona, jonka kehitykseen vaikuttavat ympäristölliset ja kehitykseen sidotut tekijät. Lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen on nähty kasvatuksen perustana. Ajatuksena oli, että ihmisessä nähtiin olevan kasvumahdollisuuksia, joihin yksilö pystyy tietoisesti vaikuttamaan. Herkkyyksien korostaminen ei ollut niin keskeistä kuin kognitiivisessa suuntauksessa. Kasvatussuhteessa lapset ja aikuiset nähtiin entistä enemmän tasavertaisina. Lapsen ja aikuisen tulisi silti kunnioittaa toisiaan. Kodin myönteinen ilmapiiri nähtiin edelleen lapsen kehityksen kulmakivenä. Kasvatuksessa tavoitteena oli kehittää lapsen itseohjautuvuutta ja itsetunnon kehittymistä. Lapsi nähtiin perusolemukseltaan luontaisesti aktiivisena ja yksilöllisenä. Lapsen vapaus nähtiin kasvatuksessa keskeiseksi, mutta rajoittaminen oli perusteltua, jos rajat lähtivät lapsen tarpeista. Vanhemman ja lapsen läheinen ja avoin suhde oli keskeistä humanistisille traditioille. (emt. 213–218.)

Hyvän kasvatuksen ideaalia ovat ohjanneet Suomessa historialliset vaiheet kuten länsimaiden teollistuminen ja traditionaalisen yhteiskunnan murtuminen. Traditionaalissa yhteiskunnassa uskonnolliset tavoitteet ohjasivat kasvatuksen päämääriä. Kaupungistuminen toi mukanaan yksilölle lisää vaatimuksia, esimerkiksi kognitiivisten taitojen kehittymisestä. Myöhemmin lääketiede ja psykologia ovat vaikuttaneet käsityksiin hyvästä kasvatuksesta koko länsimaissa. (emt. 260.) Perhesosiologiset näkökulmat kuten funktionalistisen tulkinnan edustaja Talcott Parson painottaa perheen roolia lapsen kasvatustehtävässä ja sosialisatioissa (Jallinoja 1985, 12). Lisäksi perheen kasvatusilmapiirin merkitys on kiinnostanut tutkijoita ja ammattikasvattajia. Perheen sisäinen dynamiikka ja vuorovaikutus on nähty tärkeäksi lapsen kehityksen kannalta. (Alasuutari 2003, 21.) Perhekäsitykset muodostavat kaksi ryhmää familistinen ja individualistinen. Ensimmäisessä perheen säilyttäminen ja uusintaminen katsotaan merkittäväksi yksilön tehtäväksi. Jälkimmäisessä yksilön oikeudet puolestaan korostuvat, ja ne voivat jopa ylittää perheen edun tavoittelemisen. (Jallinoja 1985, 21.) Nykyään kasvatusta eivät ohjaa enää perineet ja esimerkiksi perheen, suvun ja yhteisön rooli on vähäisempi, joka on myös johtanut lasten saamiseen myöhäisemmällä

iällä. Nykyaika tarjoaa puitteet yhteisölliseen (familistinen perhekäsitys) ja yksilölliseen (individualistinen perhekäsitys) perhe-elämän ylläpitämiseen samanaikaisesti. (Kemppinen 2001, 14–15.) Kemppaisen (2001, 15–16) mukaan vanhemmuus näyttäytyy modernin yhteiskunnan tavoin valintana ja yksilöllisyyden korostumisena. Ydinperheen ulkopuolisten kasvatustahojen kuten päiväkodin vaikutus on tehnyt samalla vanhemmuudesta kuitenkin entistä enemmän julkista ja vähemmän yksityistä (emt).

7. OPETUSSUUNNITELMA TUTKIMUSKOHTEENA

Tämän luvun tarkoitus on kuvata opetussuunnitelman merkitystä tässä tutkimuksessa. Kartoitan ensin aineiston eli *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018* merkitystä tutkimusaiheeni kannalta, ja teen aineistosta lyhyen kuvauksen, jonka jälkeen käsittelen lyhyesti opetussuunnitelmatutkimusta. Sen jälkeen luon katsauksen kahteen suuren opetussuunnitelmateoriaan Curriculumiin ja Bildungiin, ja siihen, miten ne ovat tulleet osaksi niin maailmanlaajuisia kuin suomalaisiakin opetussuunnitelmia. Historiallisen kuvauksen tarkoitus on pohjustaa sitä, miten opetussuunnitelmassa kasvatettavan ja kasvattajan suhde on muuttunut tasa-arvoisemmaksi, joka on luonut pohjan lapsilähtöisten näkökulmien omaksumiselle opetussuunnitelmissa. Viimeisenä pohdin opetussuunnitelman merkitystä tutkimusaineistona, ja omaa suhdettani tutkimusaineistoa kohtaan.

7.1 Opetussuunnitelma aineistona

Diskurssianalyttiseen tutkimukseen voi käyttää monenlaista aineistoa kuten haastatteluita, lehtiartikkeleita, uutisia ja julkisia asiakirjoja. Aineiston olisi hyvä sisältää erilaisia näkökulmia ja eri merkityssystemeihin liitettäviä osia. (Suoninen 2016, 52.) Pedagogisten tekstien tulkinnessa lähestymistapa on kielen merkityksien tarkastelu (Launonen 2000, 69), joka näyttäytyy tässä tutkimuksessa diskursiivisena lähestymistapana. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen on kielenkäyttöön liittyvien puhetapojen ja merkityksen esille tuomista ja tulkinallista perustelua (Launonen 2000, 69).

Aineistoni on tässä tutkimuksessa uusin varhaiskasvatussuunnitelma eli *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetussuunnitelma on jaettu seitsemään eri pääluokkaan, jotka ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja

paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri, varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen, lapsen kehityksen ja oppimisen tuki, vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan tai erityiseen katsomukseen perustuva varhaiskasvatus ja toiminnan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Lisäksi pääluvut sisältävät erimittaisia alalukuja. Koko asiakirjan pituus on 63 sivua. Aineiston valintaa pohtiessa päädyin valitsemaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*, koska katson, että lapsilähtöisyys kokonaisuudessaan tulee paremmin esille pienempien lasten kasvatusta koskevissa toiminnoissa. Tässä kohtaa on hyvä ottaa myös huomioon tutkijan esiymmärrys omasta tutkimuskohteesta, mikä on ohjannut aineiston rajaamista.

Tutkimukseni kiinnostuksen painopiste on kasvatuksen arvoissa pedagogisessa asiakirjassa, jolloin teen samanlaisen rajauksen kuten Launonen (2000) on tehnyt tarkastellessaan koulun eettistä kasvatustajattelu pedagogisista teksteistä. Tarkasteluni rajautuu kulttuurikontekstin tasoon (yhteiskunnan arvot, aatteet ja ideologia) ja pedagogisen tekstien tasoon (esim. opetussuunnitelmat ja koululainsäädäntö). Kasvatuksen tarkastelu tekstin tasolla tarkoittaa tutkimuksen rajaamista kasvatuksen ontologisiin, epistemologisiin ja intentionaalisiin käsityksiin, jolloin varsinainen käytännön kasvatustoiminta ei näyttäydä tutkimuksen pääkohteena. (Launonen 2000, 55–56.) Siljander (2014, 13) huomauttaakin, että kasvatustajattelu käytännön toimintana on hyvä pitää erillään kasvatuksellisesta tutkimuksesta.

7.2 Kasvatuksellinen ajattelu opetussuunnitelmissa

Seuraavaksi hahmottelen, miten opetussuunnitelma-ajattelun historiassa vaikuttaneet teoreettiset linjaukset ovat ohjanneet nykypäivän kasvatustajattelu. Näistä ainakin kaksi angloamerikkalainen kasvatustajattelu peräisin oleva Curriculum-ajattelu ja saksalais ja pohjoiseurooppalainen Bildung-traditio, jonka juuret ovat didaktiikassa ovat vaikuttaneet globaalisti opetussuunnitelma-ajattelun muotoutumiseen. Bildung ja Curriculum eroavat toisistaan ensinnäkin historiallisesti, kulttuurisesti ja maantieteellisesti, mutta myös teoreettisten linjausten ja tutkimusperinteiden ja käytännössä koulutuspolitiikan toteutumisen

kautta. Tero Aution (2017) mukaan omaksutun opetussuunnitelma-ajattelun seuraukset ovat usein tiedostamattomia, ne vaikuttavat ainakin koulutuspoliittiseen ideologiaan ja sen näkymiseen käytännössä. Lisäksi ne heijastelevat, millainen opettajan ammatillisen identiteetin tulisi olla, ja miten opettaja on suhteessa koulutusjärjestelmään (Rajakaltio 2011, 42; Autio 2017, 21–22).

7.3 Opetussuunnitelmatutkimuksesta

Opetussuunnitelmatutkimuksen kenttää voidaan pitää hyvin monitahoisena (esim. Autio 2017). Autio (2017, 17) kuvaa tämän hetkistä opetussuunnitelmaa “koulutuksen älyllisenä” ja “organisatorisena keskuksena”, jossa vuorottelevat teorian suhde käytäntöön ja toisinpäin. Näillä perusteilla opetussuunnitelmaa ei tule enää vain tarkastella byrokraattisena ja lainopillisena asiakirjana, vaan osana laajempaa yhteiskunnallista keskustelua, jonka myötä opetussuunnitelmatutkimuksen tekemisen merkitys kasvaa (emt. 17). Opetussuunnitelmatutkimus on syventynyt tutkimaan koulutusta, mutta sitä voisi luonnehtia tieteiden välisiä rajoja rikkovaksi tutkimusalaksi. Opetussuunnitelma teoreetikot kuten William Pinar ja Curriculum tradition edustaja A.V Kelly ovat opetussuunnitelmatutkimuksen pioneereja. Kuitenkin jo heidän edeltäjänsä Johann Friedrich Herbart (1776–1841) halusi pitää opetussuunnitelmatutkimuksen ja didaktiikan ainutlaatuisena tieteenä. (Autio 2017, 17.) Herbartin vaikutukseen opetussuunnitelma-ajattelussa palaan vielä myöhemmin.

Aution (2017, 18) mukaan suomenkielinen opetussuunnitelmatutkimus on hyvä erottaa sellaisesta tutkimuksesta, joka käsittelee pelkästään opetuksen suunnittelua. Lisäksi Autio tähdentää, että englanninkielinen Curriculum tarjoaa kasvatukselliselle tutkimukselle enemmän tarttumapintaa kuin koulumainen Lehrplan ja sen suomalaistettu versio (emt. 18).

7.4 Curriculum

Curriculum perinteen myötävaikuttajana voidaan pitää René Descartesin (1596-1650) rationalismia. Tämä Descartesin mukaan kartesiolaiseksi nimetty suuntaus uskoo sivistyksen olevan riippuvainen pelkästään ihmisen järjenkäytöstä "Ajattelen, siis olen" lauseen mukaisesti. (Autio 2006; Rajakaltio 2011, 42.) Descartesin instrumentaaliset näkemykset kasvatuksen käytännöstä ja teoriasta ovat vaikuttaneet aikamme koulutuspolitiikkaan ja opetussuunnitelman muotoutumiseen (Autio 2006, 123). Viitaten Kellyyn ja Pinariin Aution (2017, 18) mukaan Curriculum-ajattelun pohjalla on monitahoinen käsite "educational experience" kasvatuksellinen kokemus.

Autio (2017, 23) viittaa Pinarin ja Grumet'n (1981/2012) näkemykseen siitä, kuinka hallinnolliset tavoitteet ovat ohjanneet yhdysvaltalaisista Curriculum traditioon pohjautuvaa opetussuunnitelman teoriaa ja käytäntöä aina 1920-luvulta alkaen. Opetussuunnitelma nähtiin varsin byrokraattisena välineenä, jolloin tällainen opetussuunnitelma unohti opettajan työn inhimillisyyden ja koulun arjen todellisen luonteen. Behavioristinen psykologia toi omia vaikutteita amerikkalaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun, jonka taustalla oli rationalistinen näkemys ihmisyydestä. (emt. 23.)

Jacksoniin (1992) viitaten Autio (emt. 31) kertoo Tylerin rationaalien tiivistäen Curriculumin tradition kehityksen, ja Tylerin rationaalista on pidettykin "opetussuunnitelman raamattuna". Tylerin rationaali pohjautuu Ralph Tylerin (1949) ajattelulle, jossa pohditaan olennaisesti, miten opetussuunnitelma tulisi rakentaa konkreettisesti ilman syvätasoista liittämistä teoriaan (emt. 31–32). Viitaten Tylerin (1949) ajatteluun Autio (2017, 34) esittää, että Tylerille ajattelukin merkitsi "käyttäytymistä", jolloin koko oppimisajattelua alkoikin määrittää arviointi ja kontrollointi. Oppimisen käsite syrjäytettiin keskittymällä oppimisen tuloksiin (emt. 33–34). Autio tähdentää Tylerin rationaalissa kulminoituvan amerikkalaisen opetussuunnitelma-perinteiden lähtöoletukset kuten hallintovetoisuus, empiirinen tiede ja tehokkuusajattelu, jotka eivät jätä tilaa vaihtoehtoiselle kasvatuksen malleille. Autio muistuttaa, että Tylerin rationaalien behavioristisen pelkistetty olemus auttaa kuitenkin lopulta hahmottamaan aikamme kasvatuksellisia- ja

koulutuksellisia ihanteita, jossa oppiminen on pelkistetty ja jätetty tyystin koulutuspoliittisille ulkoiselle arvioinnille varhaiskasvatuksesta yliopistoon asti. (Autio emt. 31–31.)

7.5 Herbartinismi ja kasvatopsykologia tieteellisenä käänteenä

Herbartin opetusopin teoria (erziehende Unterricht) perustui ajatukseen sisällyttää kasvatusta ja opetusta moderniin kokemukseräiseen psykologiaan, siten, että opetuksen tulisi koostua sisällöstä, opettajasta ja oppijasta ja näiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta (Autio 2003, 319). Autio (2006, 107) viittaa Bennerin (1986) referointiin Herbartista. Herbart halusi kehittää teorian mielten yhdenmukaisuudesta ("mechanics of mind") ja jäädä tunnetuksi Newtonin psykologian edustajana (emt. 107). Viitaten Klafkiin (2000) Autio (emt. 52) toteaa, että vaikka Herbartin rooli onkin ollut tieteenteorioissa ristiriitainen, on Herbartin alkuperäinen tavoite ollut rakentaa kasvatusta ja opetusta yksilöiden mielenkiinnonkohteiden pohjalta nouseviksi.

Herbartin opeista kumpuava herbartinismi (herbartilainen opetussuunnitelma) perustuu myös pitkälti saksalaisen Tuiskon Zillerin (1817-1882) Saksassa kehittämiin oppeihin (Autio 2017, 24; Siljander 2001, 279). Ziller kehitteli Herbartin näkemyksiä painomattalla, että opetuksen tulisi luokkahuoneessa rakentua formaalisti aina samanlailla viiden Zillerin kehittämien formaalin askeleen mukaisesti: valmistelu, esittäminen, assosiaatio, yleistäminen ja soveltaminen. Herbart-zilleriläisen pedagogiikan Suomeen on tuonut Mikael Soininen, ja se on saanut vaikuttavan aseman suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Tähtinen 1992, 163). Herbartin oppeja sovellettiin enemmän käytännön koulu- ja opetustyöhön, jolloin vähemmälle huomiolle jäi filosofinen tarkastelu. Pedagogiikan keskeiseksi lähtökohdaksi tuli näkemys organisoituneesta opetustavasta, joka pohjautuu Herbartin kehittämille muodollisen asteiden mallille. (Siljander, 2001, 280.)

Saksalaisen mallin vaikutus näkyi opetusteorioissa ja opettajankoulutuksessa toiseen maailmansotaan saakka, ja herbartilais-zilleriläinen muodollisia asteita painottanut pedagogiikka oli muodostanut pohjan suomalaiselle opetusajattelulle

ja sen vaikutus ulottuu tähän päivään asti (Autio 2003, 319–321). Viitaten Lahdekseen (1961) Tähtinen (1992, 175) kertoo, että behavioristinen herbartzilleriläisyys katosi vähitellen 1900-luvun alusta, ja kasvatusta ja opetustraditiot etenivät vähitellen kohti lapsikeskeisyyttä ja reformipedagogiikkaa.

7.6 Amerikkalainen herbartinismi

Amerikassa aloitettiin 1800-luvun loppupuoliskolla pedagogiikan “tieteellistäminen”, ajanjaksoa voidaan kutsua amerikkalaiseksi herbartinismiksi, joka levisi Yhdysvalloista vähitellen muualle maailmaan. Malli mukailee Herbartin alkuperäistä versiota, mutta kasvatuksessa, ja erityisesti moraalilta tämä tarkoitti behavioristista näkemystä keskittymällä käyttäytymisen ulkoiseen sääntelyyn. Amerikkalainen herbartinismi sai vaikutteita Bildung-perinteen suunnalta. Opetussuunnitelman kannalta tieteellistäminen tarkoitti opetussuunnitelman näkemistä välineellisenä ennalta määriteltynä asiakirjana. Positivistiset ja empiristiset tulkinnat painottivat aistihavainnon merkitystä myös oppimisessa. Aistihavaintoon pohjautuva tiedekäsitys on antagonistinen sen suhteen, mitä kasvatusta ja opetus oikeastaan ovat. (Autio 2017, 24–25.)

Amerikkalaisessa herbartilaisuudessa kiinnostuttiin Herbartin psykologisista teorioista kuten apperseptomassasta, joka korvasi edellä mainitun herbartilaisen muodollisen asteen mallit. Apperseptomassa voidaan määritellä yksilön tajunnan kokonaiseksi varastoksi, joka on luonteeltaan dynaaminen, ja muokkautuu yksilön erilaisten kokemusten ja havaintojen myötä. Samankaltaisia teoreettisia näkemyksiä on myöhemmin havaittu esimerkiksi Freudin psykoanalyttisissa näkemyksissä ja Jean Piagetin mielen assimilaatio ja akkomodaatio teorioissa. Amerikkalaisen herbartilaisuuden näkemyksen kannattajat kuten Charles de Garmo ja Charles ja Frank McMurry näkivät apperseptomassan teoriassa pohjan kasvatusta ja koulutusta tieteelliselle perustalle. (Autio 2017, 27–28.) Amerikkalainen herbartismin kausi kesti kuitenkin vain kymmenen vuotta, ja siitä kehkeytyi myöhemmin amerikkalainen kasvatusta psykologia (Autio emt. 29). Progressiivisen pedagogiikan edustaja John Dewey (1859-1952) oli vastaan kasvatusta psykologiasta nousevia käsityksiä, jotka yrittävät yhdenmukaistaa kansakuntaa standardoimalla, ja tuottamalla hyvän työntekijän ja kansalaisen

ideaalia. Deweyn demokraattisista lähtökohdista nouseva progressivismi ei koskaan kuitenkaan saavuttanut valtavirtaista asemaa koulutuspoliittisena ideologiana. (emt. 33.) Saksankielisissä maissa vastarinta herbartinismia kohtaan kasvoi, ja tilalle tuli reformipedagogisia liikkeitä, jotka kyseenalaistivat tieteiden autoritäärisyyden (Autio 2006, 108).

Amerikkalainen kasvatopsykologia pohjautuu alun perin David Humen (1711-1776) empirismiin ja Immanuel Kantin (1724-1804) ihmiskäsitykseen liittyvään dilemmaan – karkeasti määriteltynä ihminen ajatellaan luonnon kausaliteetin määrittelemäksi ”kehittyneeksi eläimeksi”. Kant ymmärsi ihmisen Humen deterministisiä lähtökohtia suopeammin. Kant näki, että ihmisellä on myös kyky toimia luontoamme vastaan esimerkiksi impulssikontrollin kautta. (Autio 2017, 26.)

Herbartilainen mekanistinen oppimiskäsitys ”universal mechanics of mind” jäi kuitenkin elämään kasvatopsykologian kautta (emt. 29, 37). Herbartilaisuudesta jäi jäljelle amerikkalaiseen koulutusideologiaan ulkoisen kontrolloinnin ja standardoimisen ihanne. Edellä mainittu apperseptomassan käsite nähtiin yhteensovittamattomana aistihavaintoon pohjautuvan behaviorismin kanssa. Käsite tulkittiin uudelleen kasvatopsykologisesta viitekehyksestä ulkoisen käyttäytymisen kontrollin avulla. Kasvatopsykologia jäi korvaamaan amerikkalaista herbartinismia poliittisena kontrollin välineenä. (emt. 29.) Autio (emt. 30) toteaa yhteenvetona, että amerikkalaisen kontrolloivan ja standardoivan peruskouluajattelun taustalla on käsitys tuottavasta ja postmodernista subjektista. Lisäksi amerikkalainen peruskoulujärjestelmä on pohjimmiltaan oppilaita eriarvoistava, ja sen soveltaminen Suomen kontekstiin tuntuisi kyseenalaiselta (emt. 31).

7.7 Bildung

Bildungissa kasvatuksen tehtävänä on kasvettavan vapauttaminen sellaiseksi, mikä hän jo on (Salmela 2014, 200). Biesta (2006, 100) pohtii, että onko Bildung teorian aika nykypäivän kontekstissa vanhentunut. Ennen kysymykseen vastaamista on syytä pohtia Bildungin historiaa (emt). Gert Biesta (2006, 100)

mainitsee Bildungin taustalla olevan kasvatuksellinen ja koulutuksellinen dimensio. Saksalaisen ja pohjoiseurooppalaisen Bildungin tai sivistyksen tradition lähtökohdat ovat saksalaisessa myöhäisvalistuksessa. Bildungin tai sivistyksen-tradition taustavaikuttajana pidetään saksalaista ns. Deutsche Bewegung-liikettä (1770–1830), jonka tarkoituksena oli edistää kansan laaja-alaista sivistystä. (Rajakaltio 2011, 43; Autio 2017, 45). Bildung-teoria pohjautuu holistisempaan näkemykseen kuin amerikkalainen kasvatopsykologinen Curriculum-ajattelu (Autio 2017, 41). Tämä tarkoittaa kokonaisvaltaista ja hyväksyvää käsitystä yksilöstä huomioiden, miten yksilön kehitysvaiheet ovat muokanneet nykyhetkeä ilman ulkoisen tieteellisen metodin ohjaamaa runkoa, näin Autio (2017, 52) mukailee Humboldtin (2000/1794) ajatuksia Bildungin ideasta. Opetussuunnitelma voi täten palvella yhteiskunnan yhdenmukaista tahtoa (Volksgeist) ja kansallisvaltion edistämistä ja kansakunnan yhdenmukaisuutta (conformity of wills) (Rajakaltio 2011, 43; Autio 2017, 29). Opetussuunnitelmassa tämä näkyi opettajan ja oppilaan suhteen välillä tasa-arvoisempaan asetelmaan pyrkivällä keskustelulla. Keskeistä oli kasvatuksellinen moraalikäsitelmä, jossa vapaus tulkittiin todellisuutta ja opetussuunnitelmaa tekee kasvatuskokemuksista merkityksellisiä (Autio, 2017, 24). Sauli Salmela (2014, 202) viittaa Mäen (1995) näkemykseen siitä, että Bildung perustuu kansalaisyhteiskunnan syntyyn.

Murros, jossa eliittien sivistyksen nähtiin kuuluvan myös kansalle, rantautui vähitellen Suomeen, esimerkiksi Johan Wilhelm Snellman (1806–1881), joka loi perustan suomenkieliselle kansansivistykselle ja kulttuurille. Snellmann kehitti ja jatkoi Hegelin filosofiaa, ja tämä kädenjälki on nähtävissä tämän päivän suomalaisen peruskoulun demokraattisessa perinteessä. Bildung-perinne on Aution (2017, 46) mukaan kuin demokraattinen tila, joka on jatkuvassa epävakauden, toivon ja odotuksen tilassa, mutta se ei ole koskaan täysin saavutettavissa. Bildung-traditioita ja sen käsitystä opetussuunnitelmasta voidaan pitää kasvatuksen ja koulutuksen ideaalityyppinä. Autio (2017, 45) viittaa Simolaan (2015), ja kertoo Bildung-perinteen olleen eurooppalaisittain varsin hegemoninen ylpeydenaihe. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa Snellmannin näkemykset asettuvat Bildung-perinteiden linjaan (emt).

Autio (2017, 47–50) ottaa lähtökohdissaan huomioon Klafkin (1991) ajattelun kriittis-konstruktivisen didaktiikan teorian, joka selittää opetussuunnitelman, didaktiikan ja sivistysteorian välistä yhteyttä eurooppalaiseen Bildung-perinteen muotoutumisessa. Klafkin käsite kriittis-konstruktivinen didaktiikka pitää sisällään ajatuksen, jossa opetussuunnitelma ja didaktiikka nähdään asemoituvan yksilön minuuden (icht) ja objektiivisen maailman (Welt) keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Näkemyksessä korostuu ajatus, että ensinnäkin kasvatuksen tarkoituksena on siis saada yksilön potentiaali esille kasvatettavan kulttuurissa ja ympäristössä. Toiseksi vuorovaikutus samalla muuttaa ja rakentaa uudelleen myös kasvatettavan yhteisöä. Huomioita tulisi jo opettajankoulutuksessa kiinnittää yhteiskunnallisiin ajankohtaisiin ongelmiin, joita opettajien tulisi aktiivisesti pohtia ja työstää koulutuksen aikana. Autio (2017, 50) nostaa esille kuitenkin, että Suomessa ja Saksassa didaktiikka on korvautunut yleispätevällä amerikkalaisella kehityspsykologialla, jossa oppiminen ja opettaminen nähdään varsin abstrakteina ilmiöinä. 1980-luvulta alkaen suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu ja koulutuksen hallinta on siirtynyt kohti tulosvastuuajattelua ja kansainvälisen kilpailukyvyyn painottamista. Huolta on opettajien keskuudessa herättänyt pelko, että markkinatalous määrittäisi ulkoapäin, miten opetus tulee toteuttaa. (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017, 80.)

7.8 Opetussuunnitelman merkitys tässä tutkimuksessa

Yhteiskunnalliset perinteet, mutta myös viralliset instituutiot ja niiden puitteissa lait, kuten (lastensuojelu- ja oppivelvollisuuslaki) ohjaavat hyvän kasvatuksen määrittelyä, ja usein ne määrittelevät ja ohjaavat kasvatustavoitteiden kulkua jo ennen lapsen syntymää. Samalla ne alustavasti ohjaavat kasvatuksellista näkemystä kansalaisideaalista. (esim. Värri 2004, 113.) Tutkimukseni läpileikkaus ulottuu kasvatustavoitteisiin lapsilähtöisen kasvatustavoitteen kautta, ja aineiston osalta se koskettaa kasvatuksen kansalaisideaalia, vaikka en varsinaisesti kansalaisideaaleihin tässä tutkimuksessa tarkemmin paneudu.

Launonen (2000, 68) viittaa, että opetussuunnitelmien avulla on koitettu ohjata koulussa tehtävää kasvatusta ja opettajien toimintaa. Tutkimukseni kannalta on erityisen keskeistä ottaa huomioon, että opetussuunnitelmaa tutkittaessa voidaan

nostaa esille yhteiskunnassamme vallitsevia ideologioita (Saari, Tervasmäki & Värrö, 2017, 83), joka koskee tässä kontekstissa näkemyksiä kasvatuksesta. Opetussuunnitelmaan kirjoitetut kuvaukset lapsuudesta ja lapsesta kertovat aikakautemme näkemyksistä vallitseviin ideologioihin. Opetussuunnitelman kirjoittajat välittävät näkemystä lapsuudesta ja yhteisön lapsikuvasta. (Turunen 2008, 54.) Tästä syystä varhaiskasvatuksen uusin opetussuunnitelma toimii keskeisenä kasvatuksen asiakirjana, ja se kertoo tämän hetken vallitsevista kasvatuksen ihanteista ja samalla myös hyvästä kasvatuksesta.

Ennen tutkimusprosessiin siirtymistä on syytä ottaa huomioon oma roolini suhteessa tutkimuksen aineistoon. Vaikka en ole taustaltani varhaiskasvatukseen suuntautunut opiskelija, koin, että aineisto palvelee minua löytämään vastauksen tutkimukseni ongelmaan. Itselläni on kuitenkin kokemusta varhaiskasvatuksen kentällä työskentelemisestä, joten siltäkin kannalta varhaiskasvatuksen uusimpaan opetussuunnitelmaan kurkistaminen tuntuu hedelmälliseltä.

8. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TUTKIMUSONGELMA

Olen edellä kuvannut kasvatuksen historiallisen vaiheita siitä, miten kasvatustajattelu on vähitellen muuttunut lapsilähtöiseksi. Tarkoitukseni on seuraavaksi esitellä diskurssianalyysia hyödyntäen tutkimusprosessin eteneminen. Diskurssianalyysistä metodisena valintana olen puhunut tässä tutkimuksessa jo aiemmin. Olen lukenut aineistoa eräänlaisena kulttuurituotteena, joka edellyttää tieteenfilosofisesti tietoon asemoitumista uudella lailla. Yhteen totuuteen keskittymisen sijasta yritän löytää tekstistä erilaisia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 141.) Tässä tutkimuksessa käytän puheen käsitettä esittäessäni diskursseissa esiintyviä vaihteluita. Käyttäessäni puheen käsitettä viittaan kielen luomiin rakenteisiin.

Etsin vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- Miten lapsilähtöisyys tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta?

Tutkimukseni on lähtökohdiltaan laadullinen (Eskola & Suoranta 1998). Laadulliseen tutkimukseen analyysivaiheeseen liittyy aina Tuomen & Sarajärven (2018, 103) mukaan jollakin tapaa sisällönanalyysi. Tutkimukseni analyysi sijoittuu Jokisen & Juhilan (2016, 280–281) esittämän diskurssianalyysin tutkimuksen kartan merkitysten ja merkityksien tuottamisen tapojen janelle. Heidän (emt.) mukaansa merkityksien tuottamisen tapojen tarkastelu johtaa useimmiten miten-kysymysten muotoutumiseen kielellisessä tarkastelussa. Merkityksien tuottamisen tapojen alle nivoutuu diskurssianalyttisessä tutkimuksessa useita käsitteitä (emt.), mutta tässä tutkimuksessa etsin aineistosta vain puheentuottamisen tapoja eli diskursseja. Merkityssysteemin alle lukeutuvat diskurssin käsite ja tulkintarepertuaari (emt.) Merkityssysteemiä olen taustoittanut aikaisemmin luvussa Kieli todellisuuden rakentajana.

8.1 Aineiston analysoinnista

Vaikka tutkimukseni metodologinen luonne on diskurssianalyttinen, olen analysoinut aineistoa sisällönanalyysiä hyödyntäen. Diskurssianalyysi kuten myös sisällönanalyysi ovat molemmat tekstitutkimusta. Sisällönanalyysi tarkoittaa aineiston kuvailemista sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Tämän tutkimuksen aikarajan puitteissa koin sisällönanalyysin tekemisen diskurssianalyysiin mukautettuna sopivana vaihtoehtona. Päätös syntyi osittain kesken tutkimusprosessin. Tuomen & Sarajärven (2018, 117) mukaan sisällönanalyysissa painottuu pelkkien merkitysten etsiminen tekstistä, kun taas diskurssianalyysissa painoarvo on siinä, miten näitä merkityksiä tuotetaan. Oleellista on huomioida, että sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi eivät tuota samankaltaista tietoa, jolloin niiden yhteensovittamien on haparoivaa, mutta menetelmien sisällä voidaan lainata ja yhdistellä tietoa vapaasti (emt. 117). Jari Eskola & Juha Suoranta (1998, 153) toteavatkin, että diskurssianalyysin aineiston analysoimiseen ei ole olemassa valmista runkoa. Aineistosta etsitään eroja, samankaltaisuuksia ja hypoteeseja (emt. 199). Tutkimukseni nojaa deduktiiviseen päättelyn logiikkaan, jolloin sisällönanalyysi on teorialähtöistä. Tutkimukseni teoria siis ohjaa analyysin tekemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

Diskurssianalyysin analysointitavoissa on eroja verrattuna sisällönanalyysin, on tämä tutkimus kuitenkin hyödyntänyt niitä molempia. Tämä valinta on tietoinen metodologinen poissulku, ja tiedostan sen puutteet ja mahdolliset vaikutukset tutkimukseni tuloksiin. Katson kuitenkin, että diskurssianalyysi, kuten edellä todettu on hyvin joustava metodologiselta pohjaltaan, joten sen vuoksi valintani on myös perusteltu tämän tutkimuksen viitekehyksen sisällä. Esimerkiksi Tuija Turunen (2008) on diskurssianalyttisesti tehdyssä väitöskirjassaan *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty?* hyödyntänyt analyysissaan sisällönanalyysiä. Diskurssianalyttinen tämä tutkimus on sen perusteella, miten kieli rakentaa todellisuutta ja merkityskokonaisuuksia – eli millaisia puheen tuottamisen tapoja lapsilähtöisyyteen liitetään. Sisällönanalyysi näyttäytyy enemmän aineiston konstruoinnissa ja analyysin esittämisessä.

Olen useamman aineiston lukukerran jälkeen päätenyt sisällönanalyysiä hyödyntäen esittämään erilaisia tekstissä esiintyviä diskursseja. Aiemmin esittämäni tutkimuskysymyksen taustalle olen esittänyt aineistolle kysymyksiä, joiden pohjalta yritän löytää tekstissä esiintyviä diskursseja.

1. Lapsilähtöisyyttä lähdän aineistosta etsimään kysymällä; miten lapsilähtöisyys näyttäytyy aineistossa?
2. Kasvatusta ideologisena toimintana ohjaa kysymys; millaisiin tekijöihin hyvä kasvatusta rakentuu aineistossa?
3. Kasvatussuhdetta lähdän tarkastelemaan kysymällä; minkälainen on hyvä kasvattaja, ja millainen on kasvattajan ja kasvatettavan suhde aineistossa?

Kysymyksenasetteluni myötä pääsin kiinni jäsentämään aineistoa tarkemmin. Näin minulla oli jonkinlainen kartta analyysin etenemiselle. Aineistolle esitetyt kysymykset ovat enemmän sisällönanalyysin kuuluva menetelmä, mutta kysymyksiin vastaamisen oli tarkoitus löytää diskursiivisia puhetapoja. Puhetapa käsite jäsentää niitä merkityksentuottamisen tapoja, joita lapsilähtöisyyteen liitetään, jolloin ne ovat osa hyvän kasvatuksen ideaalia. Ennen aineistolle esittämiäni kysymyksiä olin jo lukenut aineiston useampaan kertaan. Tarkastelin ensin, miten lapsilähtöisyys aineistossa nousi esille, millaisin tavoin siitä puhuttiin. Samanlailla etenin muiden kysymysten kohdalla. En kuitenkaan pyrkinyt sulkemaan silmiäni keskittymällä vain yhden kysymykseen vastaamiseen. Pyrin olemaan mahdollisimman avoin jokaisella lukukerralla diskursseja hahmotellessa. Jokainen lukukerta kuitenkin vahvisti diskurssien tunnistamista.

Aineisto koostui hyvinkin erityyppisistä osa-alueista, mutta niiden heterogeenisyydestä huolimatta esimerkiksi lapsilähtöisyys, ja sen alle liittämäni osallisuuspuhe oli nähtävissä monessa asiakirjan osa-alueessa, jolloin päädyin liittämään osallisuuspuheen osaksi lapsilähtöisyyteen liitettäviä diskursseja. Samanlailla kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta muodostui ”kasvamaan saattamisen” diskurssi. Paikansin tämän puhettavan monien asiakirjan osa-alueiden välistä. Kaikissa analyyseissä paikantuu kuitenkin lapsilähtöisyyden

ihanne. Erityistä huomioita täytyi kiinnittää siihen, että aineistosta nousseet diskurssit eivät avautuneet ensimmäisillä lukukerroilla. Toinen toistaan seuraava lukukerta oli aina valikoivampaa ja tarkempaa, säilytin kuitenkin koko ajan avoimen mielen. En pyrkinyt ”lyömään lukkoon” mitään puhetapoja etukäteen, vaikka jo tutkimukseni aihe sitä hyvin määrittelikin. Lukiessani tekstiä kirjoitin välillä joitakin keskeisiä sanoja tai mieleeni jääneitä asioita ylös paperille. Se oli apukeino pitää iso tekstiaineisto ymmärrettävänä. Tällöin kokonaisuus alkoi hahmottua, ja puhetavat alkoivat vähitellen muodostua hallitsevimiksi. Sisällöllisesti tutkimusaineisto oli moniulotteinen, siksi sen rajaaminen, miten lopulta päädyin valitsemaan ja nimeään jonkin merkityskokonaisuuden diskurssiksi oli haastavaa. Lopulta yksi havainto nivoutui toisiin, ja pitkän konstruoinnin kautta sain muodostettua diskursiiviset puhetavat analyysin tuloksiksi.

Tässä kohtaa tutkimus etenee aineistolähtöisesti. Tarkoitukseni on kuvata teemoittelun ja luokittelun tulokset, jotka olen nimennyt diskursseiksi. Analyysin ja tutkimuksen luotettavuuden tueksi olen ottanut aineistosta lainauksia, jotka on sisennetty erikseen tekstissä.

Tarkastelen seuraavaksi aineistosta esiin nousseita diskursseja. On hyvä pitää mielessä, että diskurssit ovat tutkijan omia luomia monisäikeisiä merkityssuhteiden kimppuja, minkä vuoksi jotkut tekstistä paikannettavat diskurssit jäävät tämän tarkastelun ulkopuolelle. Tutkijan tekemät tulkinnat ohjaavat merkityksien syntymistä. Diskurssit limittyvät myös keskenään, ja täten ne eivät ole toisilleen vastakkaisia (Jokinen & Juhila 2016, 96, 103.) Jokinen & Juhila (2016, 103–104) puhuvat kuitenkin siitä, että tutkijan kannattaa seisoa omien esiin nostamiensa tulkintojen rinnalla, vaikka diskurssianalyysissä usein tulkintojen esitetään olevan vain tutkijan luomia satunnaisia merkityksiä. Tarkoitukseni on ensisijaisesti etsiä vastausta tutkimuskysymykseeni, mikä on johtanut tiettyjen diskurssien muotoutumiseen. Näin ollen esittämäni analyysit ja tutkimuksen tulokset eivät ole ulottuneet tyhjentämään aineistoa.

8.2 Lapsilähtöisyyteen liittyvät diskurssit

Ensimmäisenä olen jäsentänyt lapsilähtöisyyteen liitettäviä diskursseja. Lapsilähtöisyys käsite näyttäytyi vahvana diskursiivisena puhetapana jo ensimmäisellä aineiston lukukerralla. Myöhempien lukukertojen jälkeen lapsilähtöisyys jäsenyi tarkemmin eri diskursseiksi. Ne olivat haasteellisia konstruoida, sillä ne limittyivät myös muiden diskurssien alle. Lapsilähtöisyyteen liittyvät diskurssit olen nimennyt seuraavanlaisesti: Lapsen etu, Osallisuuspuhe, Lapsuuden tunnistaminen ja Lapsi yksilöllisenä toimijana.

8.2.1 Lapsen etu

Lapsilähtöisyyttä rakentaa lapsen edun diskurssi. Lapsen etu diskurssi läpäisee koko *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* asiakirjan systemaattisesti. Lapsen etu ohjaa koko varhaiskasvatuksen toimintaa, ja se pohjautuu useiden lakien määräyksiin. Se tulee aineistossa esille lukemattomia kertoja. Lapsen edun tunnistaminen on olennainen pohja lapsilähtöiselle kasvatukselle.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustan yleisperiaatteina ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjäntäkielto YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen⁷¹, varhaiskasvatustlain⁷² ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisesti⁷³. (20)

Tukeudun lapsen edun diskurssin hahmottamisessa Juhilan (2016, 165) sosiaalisiin normeihin tukeutuvaan faktuaalistamisen strategiaan. Keskeistä puheessa on, että se tukeutuu yleisiin jaettuihin sosiaalisiin normeihin (emt.) kuten näkemykseen lapsen ensisijaisesta ihmisarvon kunnioittamisesta. Edellisessä katkelmassa puhe siis rakentuu yleisten normien pohjalle, joiden kyseenalaistaminen ei ole sosiaalisesti suotavaa. Katkelmassa puhuja ei ole varsinaisesti varhaiskasvatuksen toimija, jolloin puhujan tuottama informaatio vetoaa lakeihin eli ylempiin moraaliperiaatteisiin. Puhe esimerkiksi oikeuksista ja tasa-arvosta tukevat käsitystä lapsen ihmisarvon lähtökohtaisesta kunnioittamisesta, jolle koko varhaiskasvatuksen toiminta rakentuu. Lapsen etu on myös jotakin sellaista, jonka tietäminen on valjastettu joillekin lapsen ulkopuolisille toimijoille eli aikuisille.

Lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on. Jokaisella lapsella on oikeus hyvään opetukseen, huolenpitoon ja kannustavaan palautteeseen. (21)

Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa. (26)

Ensimmäisen kappaleen pohjalta yksinkertaistettuna lapsella näyttäytyy olevan paljon oikeuksia lapsen edun turvaamiseen ja takaamiseen. Oikeuksien oletetaan toteutuvan abstraktissa tilassa, jossa ei ole määritelty aktiivista toimijaa ja etujen täytöntöön panijaa. Lapsen etu ja oikeus näyttäytyvät absoluuttisina totuuksina, johon kasvattajan ei tule ainoastaan pyrkiä, vaan ne ovat jo olemassa olevia konstruktioita.

8.2.2 Osallisuuspuhe

Lasten osallisuus herättää kysymyksiä, missä suhteessa lapsi tulisi nähdä autonomisena yksilönä, ja mikä suhde aikuisella tulisi olla hoivaajan ja suojelijan roolissa. Erityisesti pienimmät lapset tarvitsevat automaattisesti enemmän aikuisen läsnäoloa ja tukea, mutta vaarana on, että lapsen ääni jää kuitenkin ohueksi. (Turja 2010, 24.) Lapsilähtöisyyttä määrittää osallisuusdiskurssi. Lapsilähtöinen kasvatusta ei toteudu ilman lapsen osallistumista ja vaikuttamista. Koko *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2018* leimaa vahva lapsesta lähtevä osallisuusdiskurssi, joka näkyy pedagogisessa toiminnan suunnittelussa ja kasvatuksen arvoperiaatteissa. Leena Turjan (2010, 24) mukaan lasten näkökulman huomioiminen, ja heidän osallisuutensa ovat osa nykypäivän yhteiskunnallista keskustelua, joka on huomioitu esimerkiksi opetussuunnitelmassa. Tätä myötä lapsilähtöisyys tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta myönteisen osallisuuspuheen kautta. Bardy (1996, 18) on kuitenkin sitä mieltä, että kasvatustutkimukset eivät tavoita lapsen maailmaa, sillä ne on rakennettu aikuisen näkökulmasta käsin. Tämäkin vastääni tulee usein esille puhuttaessa lapsilähtöisyydestä.

Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat. (27)

Lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa. (27)

Ensimmäisessä katkelmassa puhe suuntautuu osallistumispuheen kautta vakuuttamaan, että osallistuminen vaikuttaa kokonaisvaltaisesti lapsen itsetuntoon ja vuorovaikutustaitoihin. Toinen katkelma paljastaa, että lapset ovat tärkeitä aloitteellisia subjekteja varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa. Puhujan positio asettuu puhumaan lapsesta aktiivisena vuorovaikutteisena toimijana. Katkelmassa lapsi on lauseessa pääsubjekti, eikä esimerkiksi varhaiskasvattaja, mikä osaltaan lisää osallisuuspuheen painoarvoa. Vahvan osallisuusdiskurssin kaiun vastineeksi on myös syytä pohtia, onko lasten osallisuutta mahdollista toteuttaa niin selvärajaisesti kuin aineisto antaa ymmärtää. Osallisuuden toteutuminen vaatii resursseja, joihin yksittäinen kasvattaja ei voi mahdottomasti vaikuttaa.

Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa. Varhaiskasvatuksessa kunnioitetaan näitä demokratian toteutumisen keskeisiä periaatteita. Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen. (26)

Demokraattisen ympäristön luominen sallii lapsille mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa. Lapsilähtöinen kasvatus ottaa huomioon lapsen kokonaisvaltaisen osallisuuden ja osallistumisen häntä koskevissa asioissa. Aikuinen on kuitenkin se, joka määrittelee, miten suuri lapsen osallisuusavaruus voi olla.

Leena Turja (2010, 26) perustelee artikkelissaan lasten osallisuuden huomioimisen kehittävän kasvattajan omaa ammattitaitoa; lasten näkemykset toimivat ikään kuin heijastuspintana ja uusien näkökulmien esilletuojina. Seuraava katkelma kuvaakin oppivan yhteisön näkökulman kautta osallisuuden näkymistä varhaiskasvatuksessa:

Varhaiskasvatuksessa toimitaan yhteisönä, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan. Oppivassa yhteisössä on tilaa erilaisille mielipiteille ja tunteille. Lapsia ja henkilöstöä kannustetaan rohkeasti jakamaan ajatuksiaan ja kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja. (29)

Lapsen täysvaltainen osallisuus näyttäisi kuitenkin vaativan aikuisen ja lapsen välisen dialogin. Edellisessä katkelmassa oppivan yhteisön näkökulma pitää huolta siitä, että lapset ovat osa varhaiskasvatuksen kulttuurin rakentamista. Katkelman puhe luo ihanteellisen mielikuvan aikuisen ja lapsen sujuvasta yhteistyöstä, jossa oppiminen on tiivistetty vastavuoroiseksi toiminnaksi. Lapsilähtöisyys on aikuisen kiinnostusta lapsen toimintaa kohtaan.

Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. (14)

Edellinen lause kertoo siitä, että varhaiskasvatuksen toiminnan tavoitteiden sisälle on rakennettu *aktiivisen kansalaisen diskurssi*. Kasvatustoiminnan ihanteena näyttäytyy aktiivinen kansalainen, jolloin puhe ohjautuu ilmentämään osallisuusdiskurssin kautta yhteiskunnan kehittämisen ja palvelemisen funktioita. On kuitenkin vaikeaa arvioida, mitä aktiivisella toimijuudella käytännössä tarkoitetaan. Onko se lapsen osallisuutta nyt ja tulevaisuudessa yhteiskuntapoliittisiin päätöksiin? Tuija-Leena Saikkonen & Soile Väänänen (2000, 273) ottavat yhdeksi tulokulmakseen artikkelissaan kritiikin kohteeksi sen, kuinka lapsilähtöisyydestään tehdään osa koulun projektia. He nimeävät "koulun lapsi" diskurssiin sisältyvän näkemyksen, jossa lapsiin kohdistetut toiveet ja odotukset kääntyvät lopulta palvelemaan koulun tavoitteita. Lapsen toimijuus siis muuntuu koulun resurssiksi. (emt.)

Varhaiskasvatusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Kaikki lapset voivat osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen esimerkiksi tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta. (15)

Yhdenvertaisuuspuhe sisältyy osaksi *osallisuusdiskurssia* sisällytettynä inklusioperiaatteeseen. Juhilan (2016, 157) määrittelemä vaihtoehdottomuusstrategia sopii lähtökohdaksi edelliseen katkelmaan. Vaihtoehdottomuus näkyy siten, että kuulijat vakuutetaan uskomaan, että asialla on vain yksi oikea ratkaisu (emt). Puhe inklusioperiaatteista, ja kaikista lapsista yhdessä vakuuttaa kuulijat siitä, että ketään ei jätetä varhaiskasvatuksen toiminnan ulkopuolelle, ja että yhdessä toimiminen on kaikkien kannalta paras ratkaisu. Katkelman puhe tarjoaa romantisoidun mielikuvan kaikista lapsista toimimassa yhdessä, joka kuvataan positiivisena asiana. Toisaalta yksittäisen

lapsen ääni katoaa inkluusioperiaatteen alle, sillä yhdessä toimiminen ja oppiminen on asetettu hyvää tuottavaksi tekijäksi. Vasta-äänit eivät sovellu tämän diskurssin sisälle. Hyvä lapsilähtöisyys on täten myös inkluusivista kasvatusta.

Osallisuus ja osallisuuspuhe näyttäytyvät aineiston pohjalta myönteisenä koko kasvatustoimintaa määrittävänä diskurssina, ja lapsilähtöisyyden kulmakivenä. Osallisuuden tuomat myönteiset vaikutukset näyttäytyvät ulottuvan lapsen koko elämänkaarelle. Osallisuuspuhe tuottaa käsitystä lapsesta, joka on luonnostaan aktiivinen ja haluaa osallistua. Osallisuus on siis jotakin tavoittelemisen arvoista, ja sen ajatellaan kuuluvan lapselle. Osallistuttamisen ja osallisuuden taustalla näkyy ihanne yhteiskunnallisesti aktiivisesta kansalaisesta. Lapsilähtöinen kasvatusta luo pohjan lapsen monenlaiselle osallistumiselle.

8.2.3 Lapsuuden tunnistaminen

Lapsuuden tunnistamisen diskurssissa korostuu romanttisen ideologian painotus nähdä lapsi ja lapsuus arvokkaana elämän vaiheena. Lapsilähtöisyys tuottaa tietynlaista representaatioita hyvästä lapsuudesta. Diskurssi sisältää näkökulman, jossa lapsuus ja aikuisuus nähdään erillisinä vaiheina toisistaan, ja aikuisen tulee ymmärtää lapsuuden vaiheen ainutlaatuisuus. Lasten aseman tutkiminen yhteiskunnassa on valottanut näkemyksiä siihen suuntaan, että lapset ja aikuiset tarkastelevat maailmaa eri lailla (Bardy 1992, 192). Lapsuuden tunnistaminen ja kunnioittaminen piirtävät kuvaa hyvästä lapsilähtöisyydestä aineistossa. Aineistosta nouseva lapsuudenkuva kuitenkin tyypistää lapsuuden olemuksen kaikille lapsille samanlaiseksi.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on suojella ja edistää lasten oikeutta *hyvään ja turvalliseen lapsuuteen*. Varhaiskasvatus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä. (20)

Asiakirjassa on erikseen mainittu, että varhaiskasvatus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta. Lapsuuden itseisarvo tukeutuu edellä esitettyyn Juhilan (2016) sosiaalisen normien faktuaalistamisen strategiaan. Sanavalinnat kuten

jokainen ja *arvokas* vahvistavat sosiaalsiin normeihin tukeutumista. Katkelmasta voidaan tunnistaa myös asiantuntijuusstrategia (emt. 170), sillä puhujana toimii tässä katkelmassa institutionaalinen varhaiskasvatus, joka nojaa erityiseen asiantuntijatietoon lapsista ja lapsuudesta. Hyvä ja turvallinen lapsuus on kulttuurisesti ja yhteisesti jaettu representaatio, siitä mitä lapsen oikeuksiin kuuluu, ja sen tarjoaminen on osa varhaiskasvatuksen tehtävää. Hyvä näyttäisi pääsääntöisesti rakentuvan asiakirjassa humanististen arvojen pohjalle. Puhe ei kuitenkaan tuossa katkelmassa paljasta, mitä hyvällä lapsuudella tarkoitetaan. Asiakirjassa hyvä lapsuus rakentuu ainakin lapsilähtöisen kasvatustapojen käyttämisestä ja lapsuuden itseisarvon ja lapsen yksilöllisestä kunnioittamisesta.

Lapsuuden merkityksen ymmärtäminen sekä tietämys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta ovat pedagogisen toiminnan perustaa. Yhtä tärkeää on tuntea jokainen lapsi ja ottaa huomioon hänen yksilöllinen kehityksensä. (19)

Edellisessä puheessa vedotaan kasvatustiedon holistisuuteen, ja lapsen *yksilölliseen* huomioiseen. Teoreettisen kokonaisvaltaisen tiedon katsotaan ohjaavan kasvatustoimintaa. Lapsilähtöinen kasvatuspuhe linkittyy kasvattajan teoreettiseen osaamiseen ja tietämykseen lapsuudesta. Lisäksi siinä on otettu huomioon lapsen yksilöllisyys, joka pohjautuu lapsuuden merkityksen ymmärtämiseen.

Varhaiskasvatuksessa tulee ymmärtää leikin itseisarvo lapselle sekä sen pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa. (22)

Leikin ymmärtäminen lapsen kehitystä tukevana toimintana korostaa lapsuuden ymmärtämisen tärkeyttä ja tukee käsitystä lapsuuden itseisarvosta, kuten edellisestä katkelmasta tuli ilmi.

8.2.4 Lapsi yksilöllisenä toimijana

Keskustelu lapsesta autonomisena yksilönä ja suojelua tarvitsevana olentona näkyy Bardyn (1996, 193) mukaan lainsäädännöissä, jotka koskevat lapsen oikeuksia. Sen rinnalle on toisaalta noussut näkemys lapsesta aktiivisena toimijana (emt). Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (2001, 153) nostavat

artikkelissaan esille yhteiskunnallis-kasvatuksellisen ajattelun käsitteen, joka liittyy uuteen tapaan nähdä sosialisatioprosessi. Kasvatusajattelun muotoutumiseen on vaikuttanut lapsuuden sosiologia, ja se miten lapsi nähdään, kuten lapsen yksilöllisyys, lasten oikeudet, lapsen ja aikuisen vastavuoroinen suhde, demokratia ja osallisuus ovat tulleet osaksi kasvatuskäytäntöjä (emt). Kokonaisuudessaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* ottaa huomioon kaikki edellä mainitut.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2018 on löydettävissä vahva lapsi yksilöllisenä toimijana diskurssi. Tämä diskurssi on ollut läsnä maamme opetussuunnitelmassa jo tovin. Paalasmaa (2014, 230) viittaa kriittiseen sävyyn Perusopetuksen 2020 asiakirjaan, jossa lapsilähtöisyys tarkoittaa useimmiten lapsen valinnanvapautta oman oppimisen sisällöstä. Paalasmaa (2014, 230) kiteyttää hyvin, kuinka uusliberalistinen individualismia huokuva koulutuspolitiikka on ohjannut oppilaiden valinnanvapautta, johon on sisällytetty esimerkiksi yksilölliset opinnot ja kouluviihtyvyys. Opetus ja kasvatus tulisi kuitenkin rakentaa teoriaan pohjautuvan tiedon perusteella, eikä oppilaiden mieltymysten mukaisesti (emt). Valinnan vapauden tematiikka on kokonaisvaltaisesti nähtävissä myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018*, jossa lapsen valinnanvapaus ja yksilöllisyys kietoutuvat toisiinsa.

On tulkinnallinen kysymys, nähdäänkö *lapsi yksilöllisen toimijana diskurssin* toteuttavan enemmän lapsen mielihalujen mukailua, vai onko kyse eettisesti perustellusta kasvatusvalinnasta. Päiväkodin vuorovaikutuskonteksteja analysoidessaan Holkeri-Rinkinen (2009, 227) ottaa hyvin puheeksi sen, miten lasten valtaistuminen tapahtuu hyvin pienillä asioilla päiväkodin arjessa, kuten lasten ideoiden huomioimisella ja niistä puhumisella. Holkeri-Rinkisen mukaan lasten valtaistuminen tapahtuu juurikin pienillä teoilla, eikä sillä, miten lapsilähtöisyydestä ja lapsen yksilöllisyydestä puhutaan (emt. 227).

Lapsen mielipide ja toiveet tulee selvittää ja huomioida lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa. (18)

Henkilöstön vastuulla on etsiä *sopivat keinot lapsen näkökulmien* selvittämiseksi. (10)

Lapsen mielipide, toiveet ja lapsen näkökulma korostavat lapsilähtöisyyden ihannoitua. Ensimmäisessä katkelmassa painotettu lapsilähtöisyys saa varhaiskasvatuksen toiminnan kuulostamaan jopa romantisoidulta. Toisaalta lapsen näkökulman painottaminen jää abstraktiksi. Miten lapsen toiveet ja näkökulma tulevat todella esille varhaiskasvatuksen suunnitelmassa, sillä yleiset ja viralliset oppimiseen liittyvät tavoitteet kuitenkin lopulta ohjaavat koko lapsen oppimisen ja kasvamisen prosessia (esim. Holkeri-Rinkinen 2009, 21). Vastuu on aikuisella; tosin aikuisen vastuulla näyttäisi olevan toisen katkelman mukaan vain *sopivien keinojen löytäminen*, mitä keinoilla sitten tarkoitetaan. Katkelmassa ei tule ilmi, miten lapselta saadaan tietoa, ja miten lapsi osallistuu käytännössä varhaiskasvatussuunnitelman tekoon. Puhujan tarjoama informaatio viestii lukijoille, että on yhteisesti jaettu kasvatuksellinen näkemys siitä, että lapsen näkökulman huomioiminen on tärkeää.

Liikuntakasvatuksen tulee olla säännöllistä, ja lapsilähtöistä, monipuolista ja tavoitteellista. (48)

Toiminta pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä edistää lasten ja henkilöstön keskittymistä sekä lapsilähtöistä toimintaa. (33)

Pedagogisen dokumentoinnin tarkoitus on toteuttaa varhaiskasvatusta lapsilähtöisesti. (37)

Edeltävät esimerkit kertovat lapsilähtöisestä toiminnasta. Pirkko Niiranen & Jarmo Kinos (2001, 73) määrittävät lapsikeskeisyyden renesanssin alkaneen 1990-luvulta päiväkodeissa. Lapsilähtöisyydestä puhutaan aineistossa muutamia kertoja, mutta lapsilähtöisyyttä ei kasvatustieteologiana kuitenkaan asiakirjassa virallisesti määritellä. Rivien välistä voi toki tulkita, että hyvä kasvatusta asettuu lapsilähtöisen kasvatuksen suuntaan.

Kasvatusta avulla ohjataan lapsia muodostamaan omia mielipiteitään ja arvioimaan kriittisesti vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja sekä toimimaan eettisesti kestäväällä tavalla. Kasvatusta sivistystehtävänä on ohjata tietoisesti lasten yksilöllisen identiteetin muotoutumista siten, että lapset oppivat havaitsemaan oman toimintansa vaikutukset toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä. Lasten kehitystä tuetaan niin, että he oppivat toimimaan sekä käyttämään osaamistaan myös toisten hyväksi. (23)

Kasvatusta tehtävän määrittely asiakirjassa aloitetaan lapsen yksilöllisyyden toimijuuden kehittämisen huomioimisella, mutta myös lapsen kriittisen ajattelun

taitoihin ja ekososiaalisen sivistyksen taso on otettu huomioon. Toinen lause asettaa kasvatuksen tehtävälle lapsen yksilöllisen identiteetin kehityksen huomioimisen, jonka kehittyminen ohjaa lapset huomioimaan itsensä ulkopuolella olevat toiset ja ympäristön. Kappaleen viimeisessä lauseessa lapsen itsensä kehittäminen katsotaan resurssiksi, joka lopulta kääntyy muiden hyväksi. Katkelmassa on paljon kaikuja luterilaisesta ihmiskäsityksestä. Hannele Niemi (1992, 20) luonnehtii kristilliseen ihmiskäsitykseen kuuluvan ihmisen vastuullisuuden, joka liittyy olennaisesti yksilön vastuuseen. Niemi kirjoittaa näin: "Meillä on henkilökohtainen vastuusuhte omasta itsestämme, lähimmäisestämme, luonnosta ja koko maailmasta Jumalalle, joka on elämän antaja." (emt). Vaikka varhaiskasvatus on aatteellisesti sitoutumatonta (s. 17) kristillisen ihmiskuvan eetoksen voi edelleen tunnistaa vaikuttavan siihen, mille hyvä kasvatusta rakentuu.

8.3 Hyvää kasvatusta rakentavat diskurssit

Hyvä kasvatusta on tutkimuksen analyysia jäsentävä toinen yläkäsite. Hyvän kasvatusta olen muodostanut rakentuvan seuraavien diskurssien pohjalta Kasvatuskumppanuus ja Konstruktiivisesti muotoutunut pedagoginen ymmärrys. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan aineistossa piirtynyttä kuvaa huoltajien ja varhaiskasvatuksessa toimivien työntekijöiden joustavasta yhteistyöstä. Kasvatuskumppanuus diskurssi oli löydettävissä monesta aineiston eri osa-alueista. Konstruktiivisesti muotoutunut pedagoginen ymmärrys diskurssi löytyi asiakirjan perusajatuksista, siitä, millaisiin kasvatuksellisiin päämääriin työntekijän tulee sitoutua.

8.3.1 Kasvatuskumppanuus

Huoltajien ja kasvattajien yhteistyö näyttäytyy varhaiskasvatuksessa yhtenä hyvän kasvatusta määrittelijänä. Olen nimennyt tämän diskurssin kasvatuskumppanuudeksi. Kasvatuskumppanuus on rakentunut huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kautta, kuten seuraava lainaus osoittaa:

Huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on tärkeä merkitys varhaiskasvatuksessa. Yhteistyön tavoitteena on huoltajien ja henkilöstön

yhteinen sitoutuminen lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Luottamuksen rakentaminen sekä tasa-arvoinen vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus tukevat kasvatusyhteistyötä. (32-33)

Ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatusnäkömyksiin luo edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle⁷⁵. Lasten *perheidentiteettiä* ja perhesuhteita tuetaan siten, että jokainen lapsi voi kokea *oman perheensä* arvokkaaksi. (21)

Edellä oleva katkelma kertoo, että kasvatuskumppanuus läpäisee myös “erilaiset perheet”. Puhuja puhuu ensimmäisessä lauseessa passiivissa, joka häivyttää puhujan kohteen. Puhujan käyttämät *Perheidentiteetti ja Oma perhe* tukevat perhekeskeistä näkökulmaa, jonka keskiössä lapsen ajatellaan kuuluvan johonkin perheeseen. Perhe nähdään asiaksi, jonka oletetaan olevan arvostuksen kohde. Aineistossa ei toisaalta käytetä sanoja äiti ja isä, vaan lapsen vanhemmista käytetään termiä huoltaja. Huoltaja termin käyttö viittaa siihen, että varhaiskasvatuksessa ei nähdä ydinperhettä ainoana vallitsevana perhemuotona. Huoltajatermin käytöstä kerrotaan heti asiakirjan alussa.

Lapset tuovat varhaiskasvatukseen mukanaan aiemman *elämäkokemuksensa*, jossa merkittävänä tekijänä ovat huoltajien ja lasten väliset vuorovaikutus- ja *kiintymyssuhteet*. Huoltajien ja henkilöstön välinen yhteistyö tuo lasten elämään jatkuvuutta ja turvallisuutta. Sovittaessa lapsen varhaiskasvatuksen tavoitteista avoin, arvostava ja tasavertainen kohtaaminen on tärkeää. Säännöllinen yhteistyö on oleellista, jotta perheiden ja henkilöstön yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden. s19

Kappale lähtee liikkeelle siitä, että lapsen kasvuympäristöllä varhaiskasvatuksen ulkopuolella on vaikutusta lapsen persoonaan, olemiseen ja käyttäytymiseen varhaiskasvatuksessa. *Elämäkokemus* viittaa kappaleessa enemmän lapsessa näkyviin merkkeihin oppimisen-, mielenterveyden-, ja käyttäytymisen ongelmista, kuin vaikkapa lapsen harrastushistoriasta tai kaksikielisyydestä. Huomio kiinnittyy kiintymyssuhde termin käyttöön, joka on teoreettisena käsitteenä melko hallitseva osa kappaletta, sillä muuten koko asiakirja on kirjoitettu yleispätevällä asiakielellä. *Kiintymyssuhde* positioi lukijan asemaan, jossa oletetaan psykologisen teorian tietämystä. Oikeastaan se ohjaa puheen kulkua siihen, että hyvällä kasvatuskumppanuuden rakentamisella ja huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan yhteisellä ymmärryksellä voidaan

ennaltaehkäistä lapsen ongelmia. Tämä sanotaan asiakirjassa suoraan sivulla 37. Kasvatuksen yleisenä lähtökohtana on, että kasvatuksen tulee olla lapselle mielekäästä.

Yhteistyössä huomioidaan perheiden moninaisuus, lasten yksilölliset tarpeet sekä huoltajuuteen ja vanhemmuuteen liittyvät kysymykset. (34)

Kasvatusyhteistyö näyttäytyy pohjautuvan lapsen asioiden ohella myös vanhemmuuteen liittyviin kysymyksiin. Edellisessä lainauksessa vanhemmuus ja huoltajuus on eroteltu toisistaan. Aineistossa mainitaan, että “vastuu on varhaiskasvatuksen järjestäjillä” (Vasu 2018, 33). Epäselvää on myös se, mitä vanhemmuuden kysymyksillä tarkoitetaan, ja kuinka paljon varhaiskasvatus osallistuu vanhemmuuden tukemiseen. Maarit Alasuutari (2003, 168) näkee asiantuntijan ja vanhemman yhteistyön kohteena olevan lapsen, eikä niinkään kasvatukseen tai vanhemmuuteen liittyvät kysymykset. Lapsikeskeisyys asettaa täten raamit yhteistyölle. Vanhemmuuden ja perheen kysymykset katsotaan puolestaan vanhempien näkökulmasta enemmän perheen sisäisiksi, yksityisiksi asioiksi. Tällöin vanhemmat näyttäytyvät oman vanhemmuutensa ja perheensä asiantuntijoina. (emt.)

Yhteistyössä myös huoltajilla on mahdollisuus osallistua, kuten seuraava lainaus osoittaa:

Lasten huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa. (34)

Lapset tulevat osaksi kasvatuskumppanuutta toiminnan suunnittelun ja kehittämisen agentteina. Toisaalta aineistossa ei mainita, miten lapset osallistuvat käytännössä kasvatustyön suunnitteluun. Aineistossa puhutaan kylläkin esimerkiksi siitä, miten henkilökunnan tulee vastata lapsen aloitteisiin, mutta käytännössä tämä toiminnan suunnittelu jää aineistossa hämärän peittoon. Kasvatustoiminta ei aineiston perusteella siis määriy varhaiskasvatuksessa ylhäältä alas, vaan vanhemmat ja kasvattajat toteuttavat yhdessä joustavaa kasvatuskumppanuutta, joka on myös kuvailtu aineistossa melko ristiriidattomasti. Lähtökohtana on yhteisesti jaettu oletus, että huoltajat voivat halutessaan hivuttautua vanhemmuuden roolin yli, ja tulla ammatillisen

kasvatustoiminnan rajapinnalle. Yhteistyö ja vanhempien osallistuminen näyttäytyy kodin ja varhaiskasvatuksen välillä aineistossa melko vaivattomana toimintana. Kodin ja varhaiskasvatuksen välinen yhteistyön ihannointi herättää kysymyksen, kuinka paljon varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelu lopulta kuuluu lapsille ja lasten vanhemmille. Missä menee ammatillisuuden ja ei - ammatillisuuden rajat? Lapsilähtöinen puhe saattaa kätkeä alleen ammatillisen vastuun rajojen hälventymisen. Tarkoitan tällä sitä, kun puhutaan lapsilähtöisestä kasvatuksesta, niin kuka määrittelee, mitä lapsilähtöisyys on. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* määrittelee sen lapsen edun kannalta tehtävänä pedagogisena toimintana, mutta miten vanhemmat sen näkevät?

Hyvä kasvatus ulottuu siis *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018* mukaisesti koskemaan myös vanhemmuuden osa-alueita. Vanhemmat ja kasvatuksen ammattilaiset rakentavat yhdessä hyvän kasvatuksen kulttuuria ja muodostavat samalla vastavuoroisen dialogin. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* puheesta puuttuu selkeä ammatilliseen kasvatukseen nojaava auktoriteetti, mikä jättää tilaa juurikin huoltajien mahdollisuuden osallistua ja vaikuttaa. Hyvässä kasvatuksessa huomioidaan lapsen perheen mielipiteet lasta koskevilla asioilla. Hyvä kasvatus aineiston pohjalta huomioi lapsen primaari- ja sekundaarisosialisaation (ks. Berger & Luckmann 1994) tasot.

8.3.2 Konstruktivisesti muotoutunut pedagoginen ymmärrys

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 oppimisessa keskiössä on aktiivinen lapsi. Kinoksen & Niiraseen (2001, 75) mukaan näkemys lapsesta aktiivisena toimijana perustuu pitkälti sosiokonstruktivismiin, jossa lapsen vertaissuhteilla ja sosiaalisella ympäristöllä nähdään keskeinen merkitys oppimisessa. Opetussuunnitelmassa painotetaan lapsen aktiivista roolia oppijana ja lapsen ikätasoisien kehitysvaiheiden huomioimista varhaiskasvatuksessa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen (2001, 175). Aineisto puhuu konstruktivisen oppimiskäsityksen puolesta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppimiskäsitys pohjautuu myös näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana. (21)

Pohjan hyvälle kasvatukselle ja opetukselle muodostaa varhaiskasvattajien tuntemus lapsen kehityksestä, lapsesta yksilönä ja pedagoginen asiantuntijuus. Pedagoginen ymmärrys tarkoittaa konstruktivisesti rakentunutta jaettua ymmärrystä siitä, että kasvatusta on jotakin tietynlaista toimintaa, jonka taustalla vaikuttavat oppimisen ja kasvatuksen teoriat ja näkemys lapsesta ja lapsuudesta jonkinlaisena. Jaettu pedagoginen ymmärrys on muodostunut sosiaalisesti yleisesti jaetuista käsityksistä, joka tarkoittaa sitä, että joidenkin käsitysten olemassaolo uupuu tässä opetussuunnitelmassa. Seuraava esimerkki kuvaa jaettua pedagogista ymmärrystä:

Pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatukseen kokonaisuudessa edellyttää pedagogista asiantuntemusta sekä sitä, että henkilöstöllä on *yhteinen ymmärrys* siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan parhaalla tavalla edistää⁷⁶. (22)

Yhteinen ymmärrys on metaforana jopa naiivi, koska kasvatustieteen ammattilaisilla jopa yhdessä päiväkodissa voi olla toisiaan risteäviä näkemyksiä esimerkiksi kasvatukseen liittyen. Yhteinen ymmärrys konstruktiona kätkee sisälleen toisaalta vallan aspektin. *Yhteinen ymmärrys* tarkoittaa ainakin konstruktivisen oppimiskäsityksen ja romanttisen kasvatustieteen jakamista ja näihin sitoutumista. Kenen yhteisestä ymmärryksestä on lopulta kyse? Itselläni on tarttumapintaa päiväkodin kasvatustieteen, ja tiedän, että näkemykset kasvatuksesta eivät läheskään aina ole samanlaisia henkilökunnan kesken.

Varhaiskasvatuksessa kaikkien työtapojen tulee tukea lapsen kehitystä ja oppimista. Ne tulee myös pystyä *pedagogisesti perustelemaan*. Henkilöstön on tärkeä tiedostaa, että heidän tapansa toimia ja olla vuorovaikutuksessa välittyy mallina lapsille, jotka omaksuvat varhaiskasvatustieteen *arvoja, asenteita ja tapoja*. (28)

Edellisessä katkelmassa jaettu pedagoginen asiantuntijuus tulee esille kasvatustoiminnan *pedagogisella perustelulla*. On huomioitavaa, että koko *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* on kirjoitettu yleisellä asiakiielellä, joka tekee tekstistä kontekstin ulkopuolisille lukijoille miellyttävämpää. Kuitenkin

tieteelliseen tietoon viittaamisen olemattomuus alentaa tiedon faktuaalisuutta. Kasvatustietoisuus tulee osaksi ammatillista toimijuutta, sillä miten kasvattaja välittää *arvoja, tapoja ja asenteita*. Puhuja painottaa näiden asioiden ”tärkeyttä”, joka tuo lauseeseen käskävän sävyn. Tekstissä nämä toimintamallit välittyvät lapselle, mutta lauseessa on myös kaikuja yleisesti siihen, että kasvattaja pysyy kulttuurisesti jaetun moraalikoodiston sisällä. Kasvattaja ei siis vain ole kasvattajan roolissa, vaan tuo kasvatussuhteeseen paloja itsestään ja henkilökohtaisesta minästänsä. Jatkuvasti itseään refleктоiva kasvattaja näyttäytyy aineiston pohjalta myös hyvänä työntekijänä.

Päiväkotien henkilöstön moniammatillisuus on laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavara, kun kaikkien osaaminen on käytössä sekä vastuut, tehtävät ja ammattiroolit toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla. (18)

Edellinen lause viittaa siihen, että hyvä kasvattaja on sitoutunut ammattiroolinsa. Hyvää kasvatusta ohjaa ammatillisessa raamissa pysyminen, vaikka moniammatillisuus tuo keskusteluun positiivisia vivahteita. Hyvää varhaiskasvatusta jäsentää se, että ammattiroolit ja niissä pysyminen varhaiskasvatuksessa ovat keskeisiä.

Opetuksen tarkoitus on edistää lasten oppimista ja auttaa lapsia luomaan merkityksiä itsestään, toisista ihmisistä sekä ympäröivästä maailmasta. Varhaiskasvatuksessa lapsia innostetaan ja motivoidaan opettelemaan uusia asioita sekä ohjataan käyttämään erilaisia oppimisen tapoja. Opetus tukee ja siinä hyödynnetään lasten luontaista uteliaisuutta ja *tutkimisen halua*. Opetuksessa otetaan huomioon lasten kehittyvät taidot, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja yksilölliset tuen tarpeet. (23)

Kasvattajat ovat edellisessä kappaleessa sitoutuneet yhdessä noudattamaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Se on määritelty hyväksi, sillä se ottaa esimerkiksi huomioon lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen. Kuitenkin tapa, jolla aineisto sulkeistaa lapsen uteliaaksi ”tutkijaksi” leikkaa pois sen, että kaikki lapset eivät ole luonnostaan uteliaita ja kaikille lapsille oppiminen ei ole välttämättä luontaisesti kiinnostava asia. *Tutkimisen halu* raottaa ovea käsitykseen, jossa lapsella nähdään olevan synnynnäisesti akateemisia valmiuksia. Tässä kohtaa on hyvä palata siihen, miten kieli todella tuottaa ja ylläpitää merkityksiä, kuten edellinen kappale osoittaa. Jokinen (2016 ym. 48) ottavat vertaiskuvallisesti

esimerkiksi sen, kuinka erilaiset neulakerät ja lankapuikot mahdollistavat erilaiset neuletyöt, samaan tapaan kielenkäyttö rakentaa todellisuutta avaamisen ja rajoittamisen kautta. Yhteen kasvatuskäsitykseen ja lapsikuvaan sitoutuminen rajaa toisenlaisten todellisuuksien olemassaolon, ja viranomaispuheen lailla opetussuunnitelma tekee kontekstissaan tiedosta totta.

8.4 Aikuisen ja kasvatettavan suhdetta jäsentävät diskurssit

Aikuisen ja kasvatettavan suhdetta olen kuvannut ”kasvamaan saattamista” ja Lapsen ja aikuisen tasavertainen suhde diskursseilla, jotka ovat kolmas yläkäsité analyysissä. Lapsen ja aikuisen tasavertaisen suhteen painottaminen oli voimakas diskursiivinen puhetapa, joka on osa lapsilähtöisyyttä kasvatustajattelu, ja se tulee esille molemmissa diskursseissa. ”Kasvamaan saattaminen” kuvaa modernille kasvatukselle tyypillistä tapaa, jossa aikuinen on lapsen kasvuprosessin tukija ja lapsen kanssa tasavertainen yksilö. Toista diskurssia lapsen ja aikuisen tasavertainen suhde ohjaa näkemys lapsen ja aikuisen vastavuoroisesta toiminnasta ja heidän välillään vallitsevasta tasavertaisuudesta. Näissä molemmissa esittämistäni diskursseissa on keskeistä ottaa huomioon pedagogisen paradoksin jännite – eli miten ja missä suhteessa kasvattaja voi vaikuttaa lapsen kasvuprosessiin (ks. esim. Siljander 2014).

8.4.1 ”Kasvamaan saattamista”

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 hahmottuva kasvattajan rooli näyttäytyy sensitiivisenä aikuisena, kuka ennemminkin on lapsen kasvuprosessin- ja oppimisprosessin tutorina kuin auktoriteetin roolissa. Aineistossa puhutaan, että pedagoginen vastuu on aina varhaiskasvatuksen opettajalla, mutta selkeä puhe aikuisen tai kasvattajan roolista jää jollakin tapaa ohueksi. Paalasmaa (2014, 230) analysoi vapauden käsitettä kasvatuksessa ja toteaa sen olevan ”vaikea asia”. Paalasmaan mukaan lapsille saatetaan antaa turhan varhain liikaa vapautta, mutta toisaalta liiallinen ylisuojeleminen ja turvallisuusmääräykset rajoittavat lapsen vapautta (emt). Aineiston pohjalta näyttää siltä, että lapsella on suhteellisen paljon vapautta vaikuttaa ja tehdä

kasvatusprosessista oman näköistä, joka määräytyy yhtenä kasvatuksen ideaalina lapsilähtöisyydessä. Tahkokallio (2014, 40) puhuu siitä, kuinka asiakirjoilla on pyritty ohjaamaan lapsilähtöisen kasvatuksen toteutumista. Suomessa ison painoarvon on saanut lapsen vapaus (emt). Pysin seuraavaksi hahmottamaan, miten kasvamaan saattaminen tulee aineistossa esille. Aineistosta olen paikantanut kasvamaan saattamiseen diskurssin, jossa aikuinen toimii ikään kuin ponnahduslautana lapsen kasvatuskokemuksessa.

Henkilöstö tukee lasten kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys *totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen* sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Varhaiskasvatuksessa arvostetaan sivistystä, mikä ilmenee tavassa suhtautua itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein. Henkilöstö ohjaa lapsia toimimaan arvoperustan mukaisesti sekä keskustelemaan arvoista ja ihanteista. Varhaiskasvatuksessa kiusaamista, rasismia tai väkivaltaa ei hyväksytä missään muodossa eikä keneltäkään. (20)

Lasten taitoja jäsentää, nimetä ja kuvata ympäristöä ja sen ilmiöitä tuetaan lasten iän ja kehityksen mukaisesti. Lapsia rohkaistaan kysymään ja kyseenalaistamaan. Heidän kanssaan iloitaan onnistumisista ja opetellaan kannustamaan toisia. Lapsia kannustetaan myös sinnikkyuteen ja olemaan lannistumatta epäonnistumisista sekä keksimään ratkaisuja eri tilanteissa. Heitä ohjataan suuntaamaan ja ylläpitämään tarkkaavaisuuttaan. (24-25)

Ensimmäisessä katkelmassa ihmisyyteen kasvaminen tapahtuu kasvattajien tuen avulla, arvot määrittyvät humanististen lähtökohtien pohjalta. *Totuus, hyvyys ja kauneus* kuulostavat konstruktiolta, jotka ilmentävät varhaiskasvatuksessa olevan vahvoja idealistisia päämääriä. Ne ovat myös päämääriä, jotka kasvattajalla tulee olla ammatillisessa työpakissaan. Dialogin kautta tavoitellaan humanististen arvojen edistämistä ja toteutumista kasvatettavassa, jotka aktualisoituvat lapsessa kasvatussuhteen kautta. Dialogin kautta tavoitellaan myös antirasistista ja kiusaamisesta vapaata ympäristöä. Mukana on pyrkimystä kasvattaa lapsia kriittiseen ajatteluun. Kasvattajan rooli näyttäytyy vertaiskuvallisesti lapsen paimenena.

Toisessa kappaleessa kasvattajan rooli kasvamaan saattajana tulee esille aktiivisempana kuin edellisessä otteessa. Kasvamaan saattaminen aktualisoituu kasvattajan "rohkaisusta", "iloitsemisesta" ja "kannustamisesta". Henkilökunnan läsnäolo tulee esille passiivista käyttämällä. Katkelma kuvaa sitä, miten hyvä

kasvattaja on alituisesti läsnä lapsen arjen hetkellisyydessä ikään kuin sivustaseuraajana, mutta kuitenkin aktiivisena toimijana. Molemmissa kappaleissa on läsnä kasvamaan saattamisen idea, jossa kasvattajan rooli on aktiivinen lapsen rohkaisija.

8.4.2 Lapsen ja aikuisen tasavertainen suhde

Aikuisen ja kasvatettavan suhde näyttäytyy *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018* tasavertaisena. Aikuinen kuvataan henkilönä, joka vastaa lapsen kaikkiin tarpeisiin sensitiivisesti. Aikuinen ei ole aineiston perusteella hierarkisessa suhteessa lapseen, vaan aikuisen ja lapsen suhde rakentuu vastavuoroisena ihmissuhteena. Aikuiselle kuuluu kuitenkin lapsen tarpeista vastaavan huolehtijan positio. Lapsen rooli kuvataan romanttiselle ideologialle tyypillisenä, kuten lapsen kiinnostuksena ympäristöön, leikkiin ja luovaan toimintaan. Lapsi kuvataan luonteeltaan uteliaana ja avoimena.

Henkilöstöllä on keskeinen rooli lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelun ja kehittymisen tukemisessa. Lasten kanssa opetellaan tunnistamaan ja ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti. Häirintä-, kiusaamis- tai väkivaltatilanteista keskustellaan lasten huoltajien kanssa ja etsitään yhdessä ratkaisuja. (32)

Aineistossa aikuisen kasvatustoiminta ei sisällä vallan käyttöä. Toisaalta tulkitsemani aikuisen auktoriteetin ohuus aineistossa kiinnitti huomioita siihen, miten esimerkiksi lapset harjoittelevat pettymyksien kokemuksia, opettelevat kärsivällisyyttä, tai miten aikuinen puuttuu lapsen käytökseen. Aineistossa ei ollut mainintaa lapsen rajaamisesta, rajoittamisesta tai aikuisen selkeästä ohjaamisesta. Yleisesti aikuisen rajaaminen on kuvattu passiivista käyttäen demokraattisesta puheesta kumpuavana: "lasta ohjataan" tai "ei sallita". Kasvattajan oma mallintaminen näyttäisi toimivan pitkälti lapsen rajaamisen esikehikkona.

Pedagoginen toiminta toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Tämä näkyy muun muassa taitona havaita lasten aloitteita ja tunnetiloja sekä muuttaa ja suunnata omaa toimintaansa niiden mukaisesti. Pienempien lasten aloitteet ovat usein kehollisia ja sanattomia, joten niiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen

edellyttävät henkilöstöltä sensitiivistä läsnäoloa ja lapsen hyvää tuntemista.
(36)

Tämä katkelma puolestaan kuvaa ajallamme tyypillistä kasvatuspuhetta, jossa aikuisen ja lapsen suhde kuvataan intensiivisenä. Aikuisen vastuulle jää lasten tunteiden säätely ja tunnetaitojen ohjaaminen, sekä oman toiminnan kohdistaminen, reflektointi ja muuttaminen lapsen tarpeiden mukaan. Aikuisen virheille ja kehittymiselle kasvattajana ei ole aineistossa lokeroa. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018* puhe kasvattajasta ei resonoi siihen, että aikuisen tulisi päättää asioita lapsen puolesta; ennemminkin aikuisen tulee löytää kasvattajuuteensa aineksia lapsen maailmasta. Omien tulkintojeni mukaan aikuislähtöisyys on selkeästi kadonnut ainakin puheen tasolla.

9. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa käsittelen ensiksi tutkimukseni keskeisiä tuloksia ja peilaan niitä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen ja aiheen puitteisiin sopivaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tuon luvun lopuksi esille ideoita jatkotutkimusaiheisiin ensimmäisessä. Toisessa luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja pohdin tutkimusprosessini kulkua kokonaisuudessaan.

9.1 Diskussio

Tutkimukseni tarkoituksena oli etsiä vastausta tutkimuskysymykseen; miten lapsilähtöinen kasvatusta tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta. Tutkimuksessa lähtökohtana oli etsiä niitä puheen tuottamisen tapoja, mitä lapsilähtöisyyteen liitetään, ja miten ne lopulta tuottavat käsitystä hyvästä kasvatuksesta. Tässä luvussa on aika pohtia tutkimukseni tuloksia, ja peilata niitä suhteessa muuhun tutkimukseen. Tämän tutkimuksen kattokäsitteenä on sosiaalinen konstruktionismi, jolloin tutkijana teen rajauksen, että kasvatusta on sosiaalisesti rakentunutta toimintaa, sitä myötä aineistossa olevat kuvaukset kasvatuksesta ovat sosiaalisesti välittyneitä ja sidoksissa aikaan ja paikkaansa. Ne ovat myös tutkijan omia konstruoimia käsityksiä, joita peilaan tiedostamatta joihinkin lähtöoletuksiin.

Olin esittänyt aineistolle kysymyksiä, joiden tuloksena esitän seuraavat diskurssit:

- Lapsilähtöisyyttä rakentavat diskurssit; lapsen etu, lapsuuden tunnistaminen, osallisuuspuhe ja lapsi yksilöllisenä toimijana.
- Hyvä kasvatusta diskurssit; kasvatuskumppanuus ja konstruktiiivisesti rakentunut pedagoginen ymmärrys.
- Kasvattajan ja kasvatettavan suhteen diskurssit; ”kasvamaan saattaminen” ja lapsen ja aikuisen tasavertainen suhde.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 lapsilähtöisyys näyttäytyy hegemonisena diskurssina. Tulokset vahvistavat oletusta siitä, että lapsilähtöisyys tuottaa käsitystä hyvästä kasvatuksesta. Lapsilähtöisyys on siis tunnistettava merkityssysteemi, jonka alle kätkeytyy pitkä kulttuurinen ja historiallinen kertomus. On siis pidettävä mielessä, että lapsilähtöinen kasvatustamme kasvatuksessa ei ole mitenkään uusi tulokulma. Uudenlaisia painotuksia ja tulkintoja se on varmasti saanut. Esittäessäni lapsilähtöisyyteen liitettävät diskurssit huomataan, että ne kietoutuvat osittain ajallemme tyypilliseen postmoderniin yksilöllisyyttä ihannoivaan ja vaalivaan kulttuuriin.

Lapsilähtöisyys diskurssina tuottaa myönteisen kuvauksen kasvatuksesta. Lapsilähtöinen kasvatustamme on siis lapsen tarpeista lähtevää, lisäksi se on lapsen yksilöllisen kehityksen ja persoonan kokonaisvaltaista huomioimista. Se tarjoaa siis holistisen näkemyksen kasvatukseen, jossa korostuu lapsen osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuudet. Lapsilähtöisen kasvatuksen ihanne on autoritäärisen kasvatuksen vastakohta.

Tulokset puoltavat näkökulmaa, jossa lapsilähtöisyydellä on myös ideologisia päämääriä kuten demokratiaan pyrkiminen. Lapsesta lähtevän ja lasta huomioivan kasvatustoiminnan uskotaan tuottavan myös yhteisön kannalta hyvää. Mitä tulee demokratiakasvatukseen Biestan (2006, 124) mukaan kouluilla ja muilla kasvatustieteellisyksiköillä on tärkeä osallisuus siihen. Debatti koskee ennemminkin sitä; pitääkö koulun aktiivisesti edistää demokratiaa sen arvoihin sitoutumisen kautta, vai pitäisikö koulun keskittyä vain opettamaan taitoja, jolla demokratiaan voidaan päästä (emt).

Yksi tutkimukseni merkittävä tieteenfilosofinen lähtökohta on Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, joka toimii kattoteorianä ja näkemyksenä, siitä miten ihmisyyttä nähdään holistisesti rakentuvan. Ihmisyyttä rakentuu siis Rauhalan (2005) mukaan tajunnallisuudesta, kehollisuudesta ja situaatiosta, jotka resonovat keskenään. Näkemys ihmisen kasvusta ja kehityksestä perustuu *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018* kokonaisvaltaiselle oppimiselle. Katson teorian sopivan jäsentämään, sitä kuvaa, mikä ihmisyydestä aineiston perusteella rakentuu. Toki on huomioitava, että esittämäni näkemykset ovat

sovelluksia, ja kaikki osa-alueet eivät ole suoraviivaisesti paikannettavissa esittämistäni diskursseista. Jos tarkastellaan lasta varhaiskasvatuksessa tehtyjen tulkintojen ja diskurssien kautta tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisenä olentona, kaikki olemispuolet tulevat jollakin lailla esiin aineistossa.

Lapsi nähdään tajunnallisena (psykkis-henkinen olemassaolo) olentona, joka näkyy erityisesti siinä, miten lapsen yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus tulee esille aineistossa, esimerkiksi osallisuuspuheen ja lapsen etu diskurssin kautta. Lapsi nähdään siis yksilöllisenä autonomisena olentona, joka pystyy vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Lapsella nähdään siis olevan ”merkityssuhteita”, jotka voivat ilmentää esimerkiksi erilaisia tunteita, tietoa ja tahtoa, jotka näyttäytyvät ja heijastuvat lapsen maailmankuvassa. Tätä myötä varhaiskasvatuksen kasvatustoiminta aineiston pohjalta ymmärtää ja ottaa huomioon lapsen merkityssuhteiden olemassaolon, ja tukee niiden mahdollisuuksia eri tavoin.

Kehollisuus eli ihmisen orgaaninen olemassa-olo ei ollut niin hallitseva komponentti kuin tajunnallisuus ja situationaalisuus. En varsinaisesti paikantanut kehollisuutta esittämistäni diskursseissa, mutta se voidaan nähdä itsestään selvänä, kun tarkastellaan inhimillistä kasvatustoimintaa. Aineistossa esimerkiksi kasvatukseen liittyvät osa-alueet, kuten liikunta-, ruoka-, terveys- ja turvallisuuskasvatus voisi katsoa olevan kehollisuuteen liittyviä kasvatuksen osa-alueita, jotka ovat täten yhteydessä lapsen elämän muihinkin osa-alueisiin, myös tajunnallisuuteen ja situaatioon. Aineistossa esille tuotu perushoiva voidaan liittää erityisesti kuuluvaksi pienten lasten kasvatukseen, hoivaaminen liittyy aina kehollisuuteen. Tilanteissa tapahtuu aikuisen ja lapsen välistä tiivistä vuorovaikutusta. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018* kehollisuuden ajatusta voidaan ylipäättään soveltaa esimerkiksi lapsen oppimiseen ja kielen kehitykseen.

Situationaalisuus eli ihmisen suhde todellisuuteen oli Rauhalan teorian osista varmasti merkittävin osa-alue tutkimukseni kontekstissa. Esimerkiksi kasvatuskumppanuus diskurssissa oli nähtävissä varhaiskasvatuksen arvoihin sisäankirjoitettu näkemys erilaisten perheiden monimuotoisuuden kunnioittamisesta ja huomioimisesta. Se tarkoittaa siis sitä, että

varhaiskasvatuksen työntekijät osaavat asettua ja asettaa oman situaationsa suhteessa lapsen situaatioon ja situaation eri komponentteihin. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi ymmärrystä monikulttuuristen perheiden toimintavoista ja siitä, miten ne ovat yhteydessä lapsen toimintaan varhaiskasvatuksessa. Situaatio ohjaa täten myös lapsen tajunnallisuutta ja kehollisuutta. Situaatio liittyy myös olennaisesti kasvettavan ja kasvattajan suhteen diskursseihin. Kasvattajan situaatio ja siinä tapahtuvat muutokset ovat aina yhteydessä ja suhteessa kasvatettavan situaatioon.

Tutkimukseni nivoutuu osaksi opetussuunnitelmatutkimusta. Kun tarkastellaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2018* tutkimukseni tulosten valossa instrumentaalisemman Curriculum-perinteen näkyvyys ei ole läpinäkyvä. Bildung-perinteen vaikutukset opetussuunnitelmaan ovat selkeämmin esillä, näistä esimerkiksi esittämäni diskurssit kasvattajan ja kasvatettavan tasa-arvoisesta ja dialogisesta suhteesta kuvaavat hyvin Bildungin mukaista linjaa. Bildungista nouseva aineistossa näkyvä ihmiskuva on myöskin Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mallin suuntainen. Erityisesti Aution (2017) huomio Klafkin kriittis-konstruktivisesta didaktiikasta on keskeinen aineiston kuvauksissa kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta. Kriittis-konstruktivinen didaktiikka on yhteydessä Bildungin ideaan. Siinä korostuu nimenomaan ajatus ”kasvamaan saattamisesta”, jolla tarkoitetaan kasvatuksessa yksilön potentiaalin esille tulemistä, joka tapahtuu kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutussuhteessa.

Vaikka kasvatopsykologiaan perustuva Curriculum ei ole saavuttanut valtavirtaista asemaa suomalaisessa opetussuunnitelmassa on *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018* nähtävissä kuitenkin piirteitä sen vaikutuksesta. Myöskään varhaiskasvatuksen tavoitteet eivät niin ikään suoranaisesti painota tulosvastuuta samanlailla, kuin vaikkapa toisen ja kolmannen asteen koulutukset, joten sen näkyvyys on tässä tutkimuksessa siitakin syystä vähäisempi. Kuitenkin esimerkiksi osallisuuspuheen diskurssin voi tarkkaan tulkittuna nähdä eräänlaisena retorisena taktiikkana tukea hallinnollisia tavoitteita. Lasten osallisuus ja osallistuttaminen sisältävät ”aktiivisen kansalaisen diskurssin”, jonka voi myöhemmin tulkita palvelemaan yhteiskunnallisia tavoitteita. Ajatus osallistuvasta lapsesta on ehdottomasti

toivotumpi kuin passiivinen lapsi. Myöskin lapsen kohdistuvat ammattilaisten arvioinnit kuten varhaiskasvatussuunnitelma voidaan katsoa osaksi kasvatopsykologiaa ja Curriculumia. Lapsi yksilöllisenä toimijana diskurssi voi kätkeä alleen liiallisen yksilön valinnan painottamisen, joka helposti johtaa eriarvoistumisen kulttuuriin. Erityisesti lasten kohdalla, joille valinnan tekeminen voi olla vaikeampaa, ja ei niin itsestään selvää.

Kasvattajalta toivottu oman toimintansa arviointi ja reflektointi korostui erityisesti konstruktivisesti rakentunut pedagoginen ymmärrys diskurssissa. Curriculum painottaa arvioinnin merkitystä opetuksessa. Aineistosta piirtyi kasvattajan roolista tietynlainen ihanne jatkuvasti itsestään, kehittävästä ja reflektoivasta kasvattajasta. Se voidaan katsoa liittyvän osaltaan Curriculum perinteen painotukseen arvioinnoista ja mekanistisesta ihmiskuvasta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että hyvää kasvatusta rakentaa yhteisöllisyyden idea - kasvatuskumppanuus. Riitta Jallinoja (2006, 202) toteaa osuvasti tutkimusaineistoonsa viitaten, että yhteisöllisyyden tavoittelusta on tullut samankaltainen "taitolaji" kuin vanhemmuudesta. Molemmat vaativat täyspainoisen panostuksen (emt). Kasvatuskumppanuus linkittyy vahvasti famialistisiin arvoihin; perhe nähdään lapselle tärkeänä ensisijaisesti kiinnittymyksen kohteena, ja merkityksen kokemuksia luovana yksikkönä. Perheestä tuleva tieto lapsesta on arvokasta lapsen kanssa toimiville ulkopuolisille kasvattajille. Ammattikasvattajien ammatillinen toimijuus rakentuu perheestä tulevan tiedon ja kasvattajien omien merkitysten lapsesta luomien merkitysten ristipaineessa. Lapsilähtöinen kasvatusta edellyttää tuntemusta lapsen perheestä, kun lapsi on kodin ulkopuolella olevassa kasvatustoiminnassa. Kasvatuskumppanuus luonnehtii kasvatustiedon vastavuoroisesta liikehdinnästä. Dialogisuus on ajallemme tyypillinen tapa toimia vuorovaikutussuhteissa. Ammattikasvattajien tieto nähdään kodin kanssa joustavana.

Kasvatustoiminnan näkeminen eräänlaisena projektina tarjoaa Alasuutarin (2003, 164) mukaan enemmän tulokulmia myös yhteiskunnallisten kasvattajien mukaantuloon perheiden kasvatuksessa. Lapsilähtöisen kasvatuksen idea on valjastettu osaksi kasvatuksen projektiluontoisuutta. Alasuutari (emt.) nostaa esimerkiksi esille sen, kuinka vanhemmat luottavat ja uskovat institutionaalisen päivähoidon tukevan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Hyvä ja oikeanlainen kasvatusta vaatii ulkopuolisen kasvatustilanteen asiantuntijuutta, jolloin vanhemmat eivät ole yksin asettamassa raameja sille, mitä heille hyvä kasvatusta on (emt.). Juurikin asiantuntijatiedon lisääntyminen kasvatuksessa on vaikuttanut vanhempien käsitykseen oikeanlaisesta kasvatuksesta. Tutkimukseni tulokset kuitenkin puoltavat näkökulmaa, jossa vanhemmille tarjotaan hyvinkin paljon tilaa vaikuttaa lasta koskevissa asioissa. Voi kuitenkin olla, että asia jää monesti vain puheen tasolle.

Yhteisöllisyyden idea saa jatkumoa konstruktivisesti rakentuneeseen pedagogisen toiminnan diskurssin kautta. Hyvä kasvatusta kietoutuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Tätä voidaan tulkita myös yhdeksi lapsilähtöisen kasvatustilanteen pedagogiaan pohjateoriaksi, vaikka en ole sitä tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä avannut. On syytä huomioida, että varhaiskasvatusta on ammatillista kasvatustoimintaa, jolloin kasvattajan teoreettinen tietämys ja ammatillisuus ovat tärkeitä. Tulokset viittaavat kuitenkin siihen, että kasvattajien tulee sitoutua tiettyihin näkemyksiin esimerkiksi ihmisyydestä, lapsesta ja kasvatuksesta, joka puolestaan vahvistaa näkemystä siitä, että on olemassa tekijöitä, jotka määrittävät, mitä hyvä on. Yhteisiin päämääriin sitoutuminen rakentaa täten sitä, mitä on hyvä kasvatusta, ja samalla myös sitä, mitä se ei ole.

Hyvä kasvatusta saa toisaalta liikkuma-avaruutta aineistoa tulkittaessa. Lapsilähtöisyys näyttäytyy yhtenä hyvää kasvatusta määrittelevänä ihanteena. Aineistossa huomioidaan myös perheiden kasvatusta- ja kulttuurikäsityksien monimuotoisuus ja eroavaisuudet. Varhaiskasvatusta painottaa olevansa lähtökohdiltaan poliittisesti ja aatteellisesti sitoutumatonta. Avoimeksi jää kuitenkin edelleen se, tarkoittaako lapsilähtöisyys jokaiselle kasvattajalle ja perheelle samaa asiaa? On syytä myöskin kysyä, miten käsitys hyvästä

lapsilähtöisestä kasvatuksesta näyttäytyä ja toteutuu kasvatustoiminnan arjessa? Alasuutari (2003, 89) nostaa esille myös kysymyksen vanhemmuuden näkökulman kautta, siitä kuinka paljon varhaiskasvatuksen toiminnassa ja käytännössä on tilaa vaihtelevuudelle?

Kasvattajan auktoriteetin katoaminen on osa nykypäivän kasvatust keskustelua, ja juuri auktoriteetin katoaminen kiinnostaa minua erityisesti lapsilähtöisyyspuheessa. Tutkimukseni tulokset paljastavat sen, että ihanne siitä, mitä aikuisen ja lapsen suhteen tulisi olla on tasavertainen ja vastavuoroinen. Autoritäärisen aikuisen hahmo on selkeästi kadonnut, ja aineiston puhe tuottaa kuvaa sensitiivisestä, innostavasta ja lapsilähtöisestä kasvattajasta. On puhetta siitä, että kasvattajalta vaaditaan postmodernissa yhteiskunnassa paljon. Näkemys esimerkiksi vanhemmuuden intensiivisyydestä on johtanut siihen, että lapsen kasvatusta nähdään työläänä ja vaativana tehtävänä nykypäivän vanhemmille. Charlotte Faircloth (2014, 48–49) tuo esille näkemyksen intensiivisestä vanhemmuudesta. Se pohjautuu näkemykseen lapsen haavoittuvuudesta, jolloin vanhemmat katsotaan tärkeiksi toimijoiksi lapsen tulevaisuuden kannalta. Intensiivinen vanhemmuus näyttäisi olevan vielä pitkälti sidoksissa luokkaan, kulttuuriin ja sukupuoleen, mutta se katsotaan vanhemmuuden ihanteeksi, johon tulisi pyrkiä. Vanhemmuuden intensiivisyydellä voi olla negatiivisia seurauksia yleisesti yhteiskunnan kannalta, ensinnäkin lapseen kannustavan ylisitoutumisen vuoksi, ja myös vanhemmuuden kulttuurin yhdenmukaisuuteen kannustamisen seurauksena. (emt. 48–49.) Lapsilähtöisyydestä on tunnistettavissa intensiivisen kasvattajan ihanne, kuten tutkimukseni tulokset osoittavat; aikuisen tulee olla jatkuvasti saatavilla ja reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin.

Kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta jäi pohdintaan, että saako aikuinen olla enää lainkaan auktoriteetti. Aikuisen auktoriteetti käsitteenä on äärettömän herkkä aihe. Aikuisen vastuu kasvattajana jäi aineistossa tulkintojeni mukaan ohueksi, erityistä oli se, että lapsen rajaamisesta ei puhuttu lainkaan. Uskon, että “aikuinen rajaa lasta tarvittaessa” lause olisi ollut tarpeellinen aineistossa.

Kasvatuksen keskusteluja on leimannut jo jonkin aikaa "huoliajattelu". Puhutaan lasten ja nuorten kasvavasta pahoinvoinnista, erityisesti psyykkiset ongelmat ovat olleet jatkuvasti esillä. Ne koskettavat täten sekä kasvattajia, ja niitä ympäristöjä, joissa lapset ja nuoret elävät ja vaikuttavat. Selkeästi jostakin isommasta huolesta on kyse. Miten lapsilähtöinen kasvatusajattelu tulee osaksi tätä keskustelua? Mitkä ovat kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat? Tutkimukseni tulokset osoittavat, että lapsilähtöinen kasvatus esitetään yhtenä hyvän kasvatuksen ideaalina, vaikka se käsitteenä jääkin itselleni edelleen tutkimuksen tekemisen jälkeen monitulkintaiseksi.

Jatkossa voisi tehdä vertailevaa tutkimusta eri opetussuunnitelmissa olevista käsityksiä lapsilähtöisyydestä. Mukana aineistoissa voisi olla myös peruskoulun opetussuunnitelma, jolloin tutkimus olisi aineiston osalta hedelmällisempi. Toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe voisi olla tutkia laadullisella haastattelututkimuksella, miten vanhemmat kokevat lapsilähtöisen kasvatuksen. Itseäni kiinnostava tutkimusaihe tällä hetkellä on erityisesti äitejä koskeva vaatimus intensiivisen vanhemmuuden toteuttamisesta.

9.2 Tutkimukseni arviointia

Diskurssianalyysin luotettavuus ja käyttökelpoisuus tutkimusmetodina on ollut epäilyjen ja kiitosten kohteena (Juhila & Suoninen 2016, 445). Termit validiteetti ja reliabiliteetti ovat perinteisesti määrällisen tutkimuksen mittareita, joilla on mitattu tutkimuksen luotettavuutta. Validiteetti kertoo, onko tutkimuksessa mitattu sitä, mitä on luvattu ja reliabiliteetti taas tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, jolloin niiden soveltaminen tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole tähdellistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160.)

Norman Faircloughin (1995, 128) mukaan tekstin merkityspotentiaali avautuu useampien lukukertojen kautta ja tavat, joilla tekstiä tulkitaan riippuvat lukijoiden subjektiviteeteistä. Eskola & Suoranta (1998, 211) toteavat, että laadullinen tutkimus sisältää lähtöoletuksen; tutkijan läpinäkyvyys ja tutkija itse ovat tutkimuksessa tärkeimmät osatekijät. Tutkijana suhteeni tutkimusaiheeseen on asiantuntijaposition kaltainen, jolloin lähtökohtaisesti aineisto on näyttäytynyt

minulle kasvatustieteellisesti merkittävänä asiakirjana. Sanottava on kuitenkin, että en ole aikaisemmin perehtynyt varhaiskasvatussuunnitelmien perusteisiin, joten tässä suhteessa olen tarkastellut aineistoa niin objektiivisesti kuin laadullinen tutkimus mahdollistaa. Minun on kuitenkin tutkijana hyvä tunnistaa omaa suhteeni kasvatustyöhön, mikä on voinut vaikuttaa diskurssien esittämiseen, sillä tutkijan omaa position vaikutusta on lähes mahdotonta eliminoida.

Panu Raatikainen (2004, 13) kysyy, onko objektiivisen tiedon saavuttaminen erityisesti ihmistä tutkivissa tieteissä edes mahdollista? Objektiivisen tiedon saavuttaminen on kuitenkin ollut tavoiteltu ihanne ihmistieteissä (emt. 152). Vastaan edellä esitettyyn kysymykseen kielteisesti, mutta katson, että on kohtuullista esittää joitakin tutkimuksen luotettavuutta ohjaavia tekijöitä. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa Burr (1995, 180) haluaa korostaa diskurssianalyysin menetelmän joustavuutta ja relativismia, jonka vuoksi diskurssianalyysin ei voi olettaa paljastavan tekstissä esiintyviä "totuuksia". Tutkijan esittämät tulokset aineistosta avaavat täten rinnalleen lukuisia muita samanarvoisia tulkintoja (emt). Toinen Burrin (1995, 182–183) mielestä keskeinen ongelma koskee diskurssianalyytikon tapaa, miten tutkija on prosessissaan diskurssit muodostanut. Usein tyydyttävän tutkimusprosessin rinnalta jää puuttumaan tarkka tutkimuksen prosessin raportointi, esimerkiksi siitä, millä tavoin ja miten tekstiä on analysoitu (emt). Varsinainen diskurssianalyysin prosessin raportointi jäi ohueksi, mutta koen, että esittämäni diskurssit vastasivat tutkimuskysymykseeni. Diskurssianalyysin toteuttaminen eli diskurssien konstruoiminen tekstistä osoittautui juurikin aineiston analyysivaiheessa hankalaksi prosessiksi.

Lähdekirjallisuuteni on ollut tieteenaloja leikkaava, ja lähteisiin sekä eri tieteenfilosofisiin lähtökotiin tutustuminen on ollut isossa osassa tutkimustani. Laaja-alainen lähdeaineiston käyttäminen on ollut haastavaa, mutta koen valitsemani esitellyt teoreettiset lähtökohdat perustelluiksi tutkimukseni aiheen kannalta. Kasvatustieteilijöiden näkökulmien ohella hain tukea myös varhaiskasvatuksen kirjallisuudesta, joka on ollut itselleni uusi tulokulma.

Lapsilähtöisyydestä on olemassa erilaisia tulkintoja ja näkökulmia, mikä osaltaan hankaloitti lapsilähtöisyyden filosofisen idean saattamista teorian muotoon tähän tutkimukseen sopivaksi. Esimerkiksi lapsuuden sosiologia ja kasvatustiede lähtevät tarkastelemaan lapsilähtöisyyttä eri näkökulmista.

Tutkimukseni yhdeksi käännekohtaksi muodostui se, että tutkimuksen tulokset osoittautuivat kriittiseksi puheenvuoroksi, mikä ei ollut alun perin tämän tutkimuksen tarkoitus. Tästä syystä olisin voinut ottaa tulokulmakseni kriittisen diskurssianalyysin, jolloin tutkimuksellani olisi ollut selkeä lähtökohta ja kehys diskurssianalyysin tekemiseen. Tämän tutkimuksen ilmiselvä heikkous oli diskurssianalyysin käyttäminen väljänä metodologisenä viitekehysenä, sillä tutkimus yhdisti myös laadullisen sisällönanalyysin piirteitä aineiston analyysissä. On siis sanomattakin selvää, että diskurssianalyysin parempi metodologinen hallinta olisi kääntynyt edukseen. On syytä kuitenkin pitää mielessä, että diskurssianalyttistä tutkimusotetta sovelletaan monella tavalla, ja se on väljä metodologinen viitekehys.

Toivon tutkimukseni tuloksilla osoittavan sen, miten diskurssit ylläpitävät ja rakentavat sosiaalista todellisuutta. Toivottavasti tämä tutkimus auttoi ymmärtämään sen, että kasvatustiedolla on valtaa pitävä funktio. Viranomaispuheen tuottamaa tietoa ei aina kyseenalaisteta helposti, ja tutkijana onnistuin mielestäni esittämään oman visioni asiasta. Tutkimukseni aineisto avasi lapsilähtöisyyteen liitettäviä puhetapoja, mutta toisaalta monipuolisemman aineiston käyttö olisi voinut tarjota enemmän aineksia tutkimuskysymykseni vastaamiseen. Olisin voinut käyttää aineistona vaikkapa terveydenhuollon kasvatustiedon opetussuunnitelman lisäksi. Se olisi kuitenkin ohjannut tutkimuksen teoreettista viitekehystä eri suuntaan.

Aineiston merkittävyys on suhteellista, ennakko-oletuksia ei ole helppo asettaa aineistoille, mutta tutkijan on varauduttava puolustamaan kuitenkin sen merkittävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 215). Tutkimuksella olisi hyvä olla käytännöllistä soveltavuutta. Kielellisten tekojen esille nostaminen on tutkimukselliselta arvoltaan perustutkimusta. Itseisarvo diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on sidoksissa siihen, miten ihmiset kielellisten tekojen kautta

tuottavat jaettua sosiaalista todellisuutta. Uudempi tutkimuksellinen tieto nivoutuu aina osaksi aiempia tutkimuksia, ja tätä myötä diskurssianalyysi ottaa oman paikkansa tutkimuksen kentässä. (Juhila & Suoninen, 2016, 455–456.) On ilmiselvää, että tutkimukseni tulokset eivät ole siirrettävissä sellaisenaan käytännön kasvatustoimintaan, siihen en ole myöskään pyrkinyt. Jo kasvatustilafilosofinen ote ja diskurssianalyysi asettavat lähtökohdiksi sen, että tulokset herättävät pikemminkin ajatuksia kuin pyrkivät objektiivisen totuuden paljastamiseen. Tutkimukselleni ja sen esittämille tuloksille on kuitenkin oma paikkansa; hyvään kasvatukseen ja kasvatussuhteisiin liittyvät tematiikat tulevat entistä ajankohtaisemmiksi alati muuttuvassa kasvatuksen ja koulutuksen kentässä. Erityisesti muuttuminen koskettaa kasvattajan roolia tulevaisuudessa. Esimerkiksi opettajien äänen katoaminen omassa ammatillisessa identiteetissä on pakottanut opettajat perustelemaan omia kasvatukseen ja opetukseen liittyviä päätöksiä esimerkiksi vanhemmille ja muille hallinnon tahoille (Lindén 2002, 124). Opettajiin kohdistunut diskursiivinen muutospuhe on vain vuosien varrella voimistunut.

Tämä tutkimusprosessi on pyrkinyt olemaan puheenvuoro, jossa on tuotu esille hyvän kasvatuksen tematiikkaa, ja toisaalta myös kyseenalaistettu sitä. Tutkimukseni on ottanut kantaa siihen, miten kasvatukseen liitettävät ihanteet helposti yhdenmukaistetaan. Toisaalta tämä tutkimus on osoittanut sen, miten kasvatustoiminta ja kasvatuksen julkilausutut periaatteet ovat sidoksissa laajempiin yhteiskunnan kannalta toivottuihin päämääriin kuten siihen, millainen on hyvän ihmisen ideaali. Lapsilähtöisyys tutkimukseni kontekstissa on osoittautunut olemaan yksi hyvän kasvatuksen lähtökohdista, ja samalla se koskettaa myös ihmiseksi kasvamista.

Kun viime syksyllä graduprosessi käynnistyi, en osannut lainkaan odottaa minkälaiseen lopputulemaan päädyttäisiin. Tämä prosessi on ollut itsessään hyvin raskas, mutta mielenkiintoinen. Monien teoreettisten viitekehysten karsiminen ja metodologiaan tutustuminen on ollut äärettömän työlästä, kun vertaan kandidaatin tutkielman tekemiseen. Myöskin pelkästään tekstiaineiston käyttö tutkimusmateriaalina oli uusi kokemus. Vaikeinta oli se, miten tekstistä oli löydettävissä monenlaisia merkityssuhteita, ja kuitenkin vain osa niistä tuli valita

diskurssinanalyysin kohteeksi. Aineiston koon laajuus hankaloitti myös diskurssien löytämistä. Työn imu parani selkeästi loppua kohden, mikä näkyy toivottavasti tekstini ilmaisussa. Voisi sanoa, että gradun tekeminen on ollut vielä oppimista, mutta tutkijan alkuna onnistuin mielestäni ottamaan itselleni puhuttavaan aiheeseen kantaa. Tutkimisen halua tämä tutkimus ei minusta poistanut, päinvastoin tämä tutkimus oli yksi puheenvuoro kasvatuksen keskustelujen moniäänisessä kentässä.

Lopuksi tahdon vielä kiittää ohjaajaani Veli-Matti Värriä ja kaikkia niitä, jotka ovat olleet tämän tutkimusprosessin tukena!

LÄHTEET:

Aineisto: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. Helsinki.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.

Autio, T. 2003. Postmodern paradoxes in Finland: The Confinements of Rationality in Curriculum Studies. Teoksessa Pinar, W. F. (toim.) International Handbook of Curriculum Research. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 301–328.

Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society: Between and beyond German Didaktik and Anglo-American curriculum studies. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Autio, T. 2017. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University press, 17–58.

Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus - kohtaamispaikkana Émile. Helsinki: Stakes.

Bardy, M. 2001. Rousseau'n Émile ja kantavat kysymykset ihmiseksi kasvamisessa. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 133–154.

- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Baumrind, D. 1989. Rearing competent children. Teoksessa Damon, W. (toim.) Child Development Today and Tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass, 349–378.
- Berger, P. L., Luckmann, T. & Raiskila, V. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Biesta, G. J. J. 2006. Beyond learning: Democratic education for a human future. Boulder, Colo.: Paradigm.
- Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Helsingissä: Otava.
- Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. London: Routledge.
- Corsaro, W. A. 2018. The sociology of childhood. International student edition. Fifth edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Côté, J. E. 2014. Youth studies: Fundamental issues and debates. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Darling, J. 1994. Child-centred education and its critics. London: Paul Chapman.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Faircloth, C. 2014. Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. Teoksessa E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (toim.) Parenting Culture Studies. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 25–50.
- Fairclough, N. 1995. Critical discourse analysis: The critical study of language. London: Longman.

- Heidegger, M. & Kupiainen, R. 2000. Oleminen ja aika. Tampere: Vastapaino.
- Hilpelä, J. 1984. Kasvatuksen tehtävä ja kasvatustieteen vaihtoehdot. Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus, 152–174.
- Hilpelä, J. 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? Aikuiskasvatus 22 (2). 133–141.
- Hirsjärvi, S. 1977. Kasvatustiede ja sen filosofiset perusteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset: Teoreettinen tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, K. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.

Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. Helsinki: WSOY.

Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisku: Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.

Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 249–265.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 76–104.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 267–310.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 29–50.

Juhila, K. 2016. Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 145–178.

Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 445–463.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.

Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen: Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.

Kempainen, J. 2001. Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, K. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–157.

Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta Pedagogisen Toiminnan Teoriaan. Oulu: Oulun yliopisto.

Knuutila, S. 2001. Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 29–40.

Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. Kasvatus 45 (2), 127–139.

Niinivirta, M. 2014. Fronesis opettajakoulutuksen taustafilosofiassa. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskriittinä. Tampere: Tampere University Press, 285–321.

Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit: Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Niemi, H. 1992. Kristillinen ihmiskäsitys koulun arkipäivässä. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 18–28.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, K. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–80.

Ojakangas, M. 2001. Pietas: Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti: Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.

Ojansuu, J. 2014. Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta – Kasvatustieteiden aikalaismetodiikkina. Tampere: Tampere University Press, 125–151.

Pamppunen, S. 2014. Pedagogiset paradoksit kysymyksenä kasvun ja kasvatuksen perusteista. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta – Kasvatustieteiden aikalaismetodiikkina. Tampere: Tampere University Press, 152–187.

Pikkarainen, E. 2018. Kuinka kasvattaminen vastuullisuuteen voi olla mahdollista? Ontologista ja semioottista analyysia. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23-43.

Pitkänen, P. 2001. Platon ja nykyaika. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13–27.

Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia: Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Pulkkinen, L. 1996. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena.

Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Helsinki: Kirjayhtymä.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. [Uud. laitos]. Helsinki: Yliopistopaino.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampere University Press.

Rousseau, J. J. 1933. Èmile eli kasvatuksesta. Porvoo: WSOY.

Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus-- Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University press, 61–82.

Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri V-M. 2017 Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus-- Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University press, 83–108.

Saikkonen, T-L. & Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: Lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. Kasvatus 31 (3), 266–279.

Salmela, S. 2014. Vapauden metafysiikasta ja varhaisesta suomalaisesta kasvatusfilosofiasta. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan

kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 188–216.

Salminen, J. 1984. Didaktiikka Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus, 75–99.

Siljander, P. 2001. Johan Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona - hallinta, kasvattava opetus, kuri. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 277–294.

Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. [Uud. p.]. Tampere: Vastapaino.

Simula, P. 1992. Kasvu inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 29–41.

Sutinen, A. 2001 John Deweyn ja George H. Meadin kasvatusfilosofinen ajattelu symmetria- ja asymmetriakeskustelun valossa – alustavia huomioita kasvatuksen transformaatio-luonteesta. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 353–369.

Suoninen, E. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 51–74.

Suoninen, E. 2016. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi - Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 229–248.

Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty?: Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia: Kasvatustieteiden ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Uljens, M. 2007. J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 38 (2007): 1, 7–16.

Uljens, M. 2008. Mitä on (suomalainen) kasvatustieteiden filosofia. Teoksessa Siljander, Pauli & Kivelä Ari (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Turku: Painosalama Oy, 267–287.

Paalasmaa, J. 2014. Vapaus kasvatustieteiden ydinkysymyksenä-Rudolf Steinerin käsitys eettisestä vapaudesta ja inhimillisestä kasvatuksesta. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatustiede – Kasvatustieteiden filosofia aikalaistieteidenä. Tampere: Tampere University Press, 217–239.

Paalasmaa, J. 2016. Maailman parhaat kasvatustieteet. Helsinki: Into Kustannus.

Turja, L. 2011. Lapset osallisina - kohti uutta varhaiskasvatustieteitä. Suomen Varhaiskasvatustieteiden verkkolehti. Toukokuu 2011, 24–35.

Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatustiede — kasvatustiede hyvään: Dialogisen kasvatustieteen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/10024/101122/1/varri_hyva_kasvatus_kasvatus_hyvaan.pdf

Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot: Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.