

Inari Eklund

**AMMATTILAISSUKUPOLVET JA
PEDAGOGIIKAN PAINOTUKSET
VARHAISKASVATUKSESSA**

Katsaus vuosien 1973–2020 ohjaaviin asiakirjoihin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Tammikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Inari Eklund: Ammattilaissukupolvet ja pedagogiikan painotukset varhaiskasvatuksessa – Katsaus vuosien 1973–2020 ohjaaviin asiakirjoihin
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
Tammikuu 2021

Institutionaalisen kasvatuksen historia Suomessa juontaa juurensa 1890-luvun loppuun, Sörnäisten Kansanlastentarhaan. Tämän jälkeen varhaiskasvatuksen historia on kokenut erinäisiä muutoksia, keskeisimpänä vuoden 1973 päivähoitolaki. Viime vuosina muutoksia on tapahtunut paljon, niin asiakirjaohjauksessa kuin pedagogisessa ja ammattilaissukupolvienkin kulttuurissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvet sekä historian pedagogiset painotukset näkyvät eri aikakausien ohjaavissa asiakirjoissa. Usein ohjaavat asiakirjat voivat olla vaikeasti tulkittavissa oleva kokoelma irrallisia säädöksiä, jotka eivät juurikaan kerro konkreettisesta arjen työn sisällöstä. Asiakirjojen tunteminen ja ymmärtäminen on kuitenkin tärkeää, sillä ne määrittävät toiminnan sisältöä ja sitä, kuinka lapset arjessa kohdataan. Tutkimuksen tavoitteen voisi myös tiivistää toteamukseen, että tunnettaessa historiaa, ymmärtää paremmin nykyisyyttä.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin tarkastelemalla vuosien 1973–2020 päivähoitoa ja varhaiskasvatusta ohjaavia keskeisiä asiakirjoja, joita ovat esimerkiksi Laki lasten päivähoitosta (36/1973), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2018 sekä uusin Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Asiakirjojen sisältöjä vertailtiin teoreettiseen viitekehykseen, keskeisimpänä Kirsti Karilan ammattilaissukupolviin.

Tulosten mukaan asiakirjaohjauksen ja ammattilaissukupolvien sekä pedagogisten painopistealueiden yhtäläisyydet olivat suurimpia lakien ilmestymistä seuraavina lähivuosina. Mitä pidempään lakien ilmestymisestä oli aikaa, sitä suuremmaksi eroavaisuudet kasvoivat. Suurimpia eroavaisuudet asiakirjojen ja käytännön työn kehittymisen välillä olivat 90-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa, kun lainsäädäntöä ei ollut vielä uudistettu, vaikka käsitys lapsen roolista ja pedagogisesta toiminnasta oli alkanut jo muuttua. Vasta vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet alkoivat tuoda muutosta asiakirjaohjaukseen, kun tätä ennen toiminnan tavoitteita oli määrittänyt jopa 40 vuotta vanhat asiakirjat. Yhteiskunnalliset muutokset ja asiakirjaohjaus eivät siis aina seuranneet toisiaan.

Avainsanat: varhaiskasvatus, päivähoito, ammattilaissukupolvet, päivähoitolaki, varhaiskasvatuslaki, pedagoginen painopiste

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Ammattilaissukupolvet	7
2.1.1	<i>Rakentamisen sukupolvi</i>	7
2.1.2	<i>Laajenemisen sukupolvi</i>	8
2.1.3	<i>Varhaiskasvatuksen sukupolvi</i>	9
2.1.4	<i>Uusi sukupolvi</i>	10
2.2	Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutokset.....	12
2.3	Pedagogiikan keskeiset painotukset varhaiskasvatuksen lähihistoriassa	15
2.3.1	<i>Tuokiokeskeisyyden vaihe</i>	15
2.3.2	<i>Pedagogisen hämmennyksen vaihe</i>	16
2.3.3	<i>Lapsikeskeisyyden renessanssi</i>	16
2.3.4	<i>Varhaiskasvatuksen aika</i>	17
3	TUTKIMUSPROSESSI	19
3.1	Tutkimuksen tavoite, tutkimusongelma ja lähestymistapa.....	19
3.2	Tutkimuksen kulku	20
3.3	Empiirisen aineiston kuvailu.....	21
3.4	Analyysin kuvailu.....	23
4	TULOKSET	24
4.1	Uudenmuotoinen päivähoitolaki.....	24
4.2	Kasvatustavoitteiden ja sosiaalihuollon ristiriita	26
4.3	Kohti varhaiskasvatusta	28
4.4	Varhaiskasvatuksen vuodet	29
5	POHDINTA	32
6	LOPUKSI	34
	LÄHTEET	36
	AINEISTOLÄHTEET	39

1 JOHDANTO

Suomalaisen institutionaalisen kasvatuksen historia juontaa juurensa vuoteen 1890 ja Sörnäisten kansanlastentarhaan (Eerola-Pennanen 2009, 31). Tämän jälkeen kenttä on kokenut muutoksia lastentarhoista päivähoidon aikaan ja lopulta varhaiskasvatukseen. Keskeinen muutos päivähoidon historiassa on ollut vuoden 1973 laki lasten päivähoidosta, joka määritteli sen kehittymistä pitkälti vuoden 2018 uuteen varhaiskasvatukseen asti. (Kinos & Niiranen 2001, 58 & Finlex, luettu 8.10.2020.)

Kaikki vuosien aikana tapahtuneet muutokset ovat osaltaan vaikuttaneet päivähoiton arkeen ja toteutettuun pedagogiikkaan, jonka lisäksi ne ovat heijastuneet kasvattajina toimineeseen henkilöstöön. Muutokset ovat peilanneet sen ajan yhteiskunnallisia kasvatussuuntauksia, sekä ajatuksia oikeanlaisesta pedagogiikasta. Koska muutoksia on tapahtunut, on myös henkilöstörakenne vaatinut uudistamista ajan tarpeiden mukaiseksi.

Kirsti Karila on kuvannut henkilöstön rakennemuutoksia ammattilaissukupolvien käsitteellä, joka on tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen perusta. Varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvien käsite sisältää aikavälin 1973–2010 henkilöstörakenteen, pedagogiikan ja järjestämisen tavoitteiden painopistealueet sekä päivähoiton ja varhaiskasvatuksen historian käännekohtat. Ammattilaissukupolvien käsitteen lisäksi tutkielmassa avataan vielä tarkemmin institutionaalisen kasvatuksen henkilöstörakenteen muutoksia sekä historiallisia pedagogiikan painopisteitä.

Henkilöstörakenteen muutoksia pohdittaessa tutkielmassa selkiytetään myös termien päivähoito ja varhaiskasvatus eroja, sillä varhaiskasvatustermiä käytetään tämän tutkielman aineiston analyysissä puhuttaessa kaikesta institutionaalisesta kasvatuksesta, vaikka termistö on historian aikana vaihdellutkin. Varhaiskasvatuksen käsitteen avaamisella tarkennetaan myös järjestämisen tavoitteita, ja tehdään ero edelleen puhekielessä vallalla olevaan päivähoitokäsitteeseen.

Tutkielma on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka empiirisenä aineistona olevia ohjaavia asiakirjoja analysoidaan sisällönanalyysin keinoin. Työn tavoitteena on selvittää kuinka ammattilaissukupolvet ja pedagogiset painotukset näkyvät eri aikakausien ohjaavissa asiakirjoissa. Vaikka ohjaavat asiakirjat käsittelevät muitakin lasten hoitomuotoja kuin päiväkotikontekstin, keskitytään tässä tutkimuksessa nimenomaan institutionaaliseen kasvatukseen.

Kuten edellä on todettu, varhaiskasvatuksen kenttä on kokenut viime vuosina paljon muutoksia, etenkin terminologian osalta. Entinen päivähoito on muuttunut tavoitteelliseksi varhaiskasvatukseksi, mutta usein näiden eroa ei juurikaan hahmoteta. Arkikielessä termejä tarha tai päivähoito saatetaan edelleen käyttää varhaiskasvatuksen rinnalla, ja myös henkilöstön nimikkeet ilmenevät usein puhekielessä monin eri tavoin. Terminologian sekavuus voi hankaloittaa varhaiskasvatuksen tehtävän hahmottamista. Viime vuosien muutoksista vuonna 2017 ilmestynyt Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta (Karila, Kosonen & Järvenkallas) on ajankohtainen esimerkki henkilöstörakenteen muutostarpeista, lisäksi uusin varhaiskasvatuslaki (540/2018) tekee tutkielman aiheena olevasta asiakirjojen tarkastelusta ajankohtaisen.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Suomalaisen varhaiskasvatuksen historia ulottuu lastentarhojen aikaan 1800-luvun lopulle, ja sen alkuna pidetään Hanna Rothmanin kansanlastentarhaa. Tätä ennen Suomessa oli ollut jo muutamia Uno Cygnaeuksen aikaansaamia lastentarhoja. (Eerola-Pennanen 2009, 31, Kinos & Niiranen 2001, 62.) Näistä ajoista on tultu pitkä matka, ensin vuoden 1973 päivähoitolakiin, ja siitä kohti 2000-lukua ja varhaiskasvatuksen aikaa. Pitkähkö historiallinen ajanjakso merkitsee monia uudistuksia ja muutoksia, joita avataan tämän tutkielman tässä luvussa.

Keskeisiä käsitteitä tutkielmassa ovat varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvet sekä varhaiskasvatuksen historiaan liittyvät käsitteet, kuten tuokiokeskeisyyden- ja pedagogisen hämmennyksen vaihe. Kirsti Karila on luokitellut ammattilaissukupolvet kolmeen eri luokkaan, jotka käydään yksitellen läpi. Kunkin sukupolven kuvauksessa keskitytään koulutustaustaan, pedagogisiin painotuksiin sekä kasvatustyön yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Historiaa avataan 1970-luvulta alkaen.

Kuten edellä on mainittu, etenkin Kirsti Karila on tuonut ammattilaissukupolvien käsitettä kasvatustieteellisen tutkimuksen tietoisuuteen. Hänen aiempia tutkimuksiaan on julkaistu esimerkiksi artikkelissa ”Ammattilaissukupolvet pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä” (2013). Ammattilaissukupolviin ja varhaiskasvatuksen muutoksiin liittyvää tuoretta tutkimusta on tehnyt Laura Kaarna Pro gradu -tutkielmassaan ”Varhaiskasvatuksen pedagoginen ammattilaissukupolvi muutosten toteuttajana” (2019). Tutkimus selvitti, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokivat tapahtuvat ajankohtaiset muutokset varhaiskasvatuksen kentällä, lisäksi pohdittiin uusimman ammattilaissukupolven muotoutumista. Myös tässä tutkielmassa pohditaan Kaarnan tutkimuksen pohjalta uusinta syntyvää sukupolvea, mutta asiakirjakontekstissa.

2.1 Ammattilaissukupolvet

Henkilöstörakenteen ja varhaiskasvatuksen muutoksia ovat tutkineet esimerkiksi Kirsti Karila ja Marjatta Kalliala. Molemmat ovat korostaneet laadukkaan pedagogiikan merkitystä, sekä etenkin henkilökunnan merkitystä sen mahdollistajina. Karila kirjoittaa artikkelissa Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä (2013) kuinka julkisten kasvatusinstituutioiden toiminta määrittää varhaislapsuuden pedagogiikkaa. Myös näille instituutioille eri aikoina asetut tehtävät ovat osaltaan muovaamassa pedagogiikkaa. Eri aikakausina on määritelty se, ketkä näissä instituutioissa toimivat, mikä on rooli pedagogisessa toiminnassa ja millaista koulutusta henkilöstöltä tehtäviin vaaditaan. (Karila 2013, 9.)

Karila on jakanut kasvatusinstituutioissa työskentelevät kolmeen eri ammattilaissukupolveen. Näiden sukupolvien toimintaa ovat ohjanneet kulloisenkin aikakauden yhteiskunnalliset näkemykset lapsista, lapsuudesta sekä päivähoidon ja pedagogiikan merkityksestä. Tällä hetkellä ollaan tilanteessa, jossa varhaiskasvatuksen kentällä saattaa toimia kaikkien eri sukupolvien edustajia, jolloin myös työn tekemisen tapojen kirjo voi olla laaja samassakin yksikössä. (Karila 2013, 13–14.)

2.1.1 Rakentamisen sukupolvi

Ensimmäinen sukupolvi on rakentamisen sukupolvi, joka aloitti työuraansa vuoden 1973 päivähoitolain myötä. Lain voimaantulon aikaan oli päivähoidolla vielä vahvasti työvoima- ja sosiaalipoliittinen tehtävä. Päivähoitoon pääsy oli tarveharkintaista, eli vanhempien tulotaso tai lapsen mahdolliset sosiaaliset tai kasvatukselliset tarpeet määrittivät, keitä päivähoidon piiriin kuului. Päivähoidon henkilöstönä toimi opisto- tai seminaarikoulutetut lastentarhanopettajat, hoitajat, joilla oli terveydenhuollon alan koulutus sekä pienissä määrin sosiaalikasvattajat. Lisäksi päiväkodeissa toimi päiväkotiapulaisia sukupolven ajanjakson alkuvuosina. (Karila 2013, 14.) Alle 3-vuotiaiden ryhmissä painottui perushoiva pedagogiikan sijaan, henkilöstönä näissä ryhmissä toimivat hoitajat. 3–6-vuotiaiden ryhmissä painottui enemmän pedagogiikka, ja toiminnan vastuu sekä toteutus oli opettajilla. (Karila 2013, 14.)

Uusi päivähoitojärjestelmä oli suuri yhteiskunnallinen muutos, joka toi tarvetta myös lisähenkilöstölle. Työvoiman tarve loi muutoksia myös opettajien koulutuskenttään, joten muutamien yliopistojen yhteyteen perustettiin uudenmuotoisia lastentarhanopettajakoulutuksia. Koulutuspolkuja opettajuuteen oli siis kaksi, seminaariopettajat ja uudenmuotoisen lastentarhanopettajakoulutuksen käyneet opettajat. Tämä toi myös erilaisia pedagogisia painotuksia päivähoitoon, sillä opettajat toteuttivat aiheita oman koulutuksensa näkökulmista. Näihin koulutuksen tuomiin eroihin pyrittiin vastaamaan eri koulutusmuotojen kouluttajien vuotuisilla kokoontumisilla. Näissä tapahtuva opetussuunnitelmia ja kurssikirjallisuutta koskeva ohjaus alkoi pikkuhiljaa kaventaa koulutuspolkujen eroja. (Karila 2013, 15.)

2.1.2 Laajenemisen sukupolvi

Seuraava sukupolvi oli laajenemisen sukupolvi, joka aloitti työuraansa päivähoitoon jo vakiinnutettua asemaansa, eli 1980-luvun puolivälissä. Sukupolven katsotaan ajoittuvan noista ajoista 1990-luvun puoliväliin. Päivähoitossa näkyi edelleen työvoima- ja sosiaalipoliittinen tehtävä, lisäksi 90-luvun lama määritteli tuon ajan sukupolvikokemuksia. Huomiota alettiin kuitenkin kiinnittää myös kasvatuksellisiin ulottuvuuksiin, joita kuvastaa etenkin vuoden 1983 päivähoitoa koskevaan lainsäädäntöön lisätty kasvatustavoitepykälä. (Karila 2013, 18.)

Myös henkilökunnan koulutuksia uudistettiin päivähoitoon vakiinnuttua. Lastentarhanopettajien koulutus muuttui kolmivuotiseksi, ja lastenhoitajien koulutus korvattiin päivähoitajien koulutuksella. Pedagoginen vastuu oli edelleen opettajille, mutta myös päivähoitajat alkoivat osallistua pedagogiseen ohjaamiseen. Päiväkotiapulaisten tehtävää ei enää ollut, toinen isompi muutos oli se, että opettajat alkoivat työskennellä myös alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Henkilöstörakenteen muutosten ohella myös päivähoitoon saamisperusteet muuttuivat alle 3-vuotiaiden osalta tarveharkintaisesta subjektiiviseen oikeuteen. (Karila 2013, 18.)

Laajenemisen sukupolven ajanjaksolla yksi merkittävä tapahtuma oli vuoden 1980 Päivähoitoon kasvatustavoitepykälän mietintö, joka toimi pohjana myös vuoden -83 kasvatustavoitepykälälle. Mietintö ohjasi päivähoitoon pedagogisen

suunnittelun ja ajattelun suuntaviivoja. Kasvatuskomitea määritteli päivähoiton perustana olleet arvot, ja nosti esiin kasvatuksen tavoitteita. Mietintöä voisi verrata nykyisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, joskin se ei ollut perusteiden tapaan velvoittava asiakirja. 1980-luvulla sosiaalhallitus ohjasi vielä vahvasti päivähoiton toimintaa ja kehittämistä (Karila 2013, 19). Laajenemisen sukupolven aikana alkoi päivähoitossa näkyä myös aiempaa enemmän konflikteja henkilöstön välillä, sillä kasvatuskäytännöt erosivat eri ammattilaiskukupolvien kesken. Konfliktit heijastuivat myös toteutettuun pedagogiikkaan.

2.1.3 Varhaiskasvatuksen sukupolvi

Kolmannen eli varhaiskasvatuksen sukupolven ajanjakso ajoittuu 90-luvun lopulta 2010-luvulle. Tällä ajanjaksolla suuria muutoksia on ollut esimerkiksi subjektiivisen hoito-oikeuden ulottaminen kaikkiin alle kouluikäisiin lapsiin, sekä päivähoiton tehtävien painopisteen muuttuminen enemmän kasvatukselliseen sekä opetukselliseen suuntaan. Opetuksellista painopistettä lisäsi myös esiopetuksen rakentuminen osaksi koulutus- ja kasvatustieteen järjestelmää. (Karila 2013, 22.)

Subjektiivinen päivähoito on kuitenkin ollut erilaisten poliittisten näkemysten ristitulella, sillä ensin sitä rajattiin tarveperustaiseksi vuonna 2016, jonka jälkeen subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaus poistettiin jälleen vuonna 2020 (Hallituksen esitys/Eduskunta 2019, Opetus- & kulttuuriministeriö 2020). Varhaiskasvatuksen sukupolvi on siis työskennellyt ajanjaksona, joka on sisältänyt paljon ristiriitaisia näkemyksiä päivähoiton ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta roolista ja tehtävistä. (Karila 2013, 23).

Varhaiskasvatuksen sukupolven aikana myös henkilöstön koulutustaso on noussut, sillä lastentarhanopettajia on alettu kouluttaa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakouluista valmistuneita sosionomiopettajia toimii varhaiskasvatuksen kentällä yhä enenevässä määrin, kun taas yliopistokoulutuksen saaneista kasvatustieteen kandidaateista alkaa olla pulaa. (Kalliala 2012, 236, Karila 2013, 23.)

Koulutusmuutoksia on myös hoitajien koulutuksessa, sillä päivähoitajan koulutus on vaihtunut lähihoitajakoulutukseksi. Päiväkodeissa työskentelee

pääasiassa opettajia ja hoitajia. Sekä opettajien että hoitajien koulutustaustat voivat vaihdella hyvinkin paljon, sillä kentällä työskentelee edelleen opettajia esimerkiksi seminaari- tai yliopistokoulutuksella, ja hoitajia päivähoitajan tai lähihoitajan koulutuksella. (Karila 2013, 23, Kalliala 2012, 128.) Tämä tuo ymmärrettävästi myös hajaannusta siihen, miten pedagogiikkaa toteutetaan päiväkodin arjessa.

2.1.4 Uusi sukupolvi

Karilan ammattilaissukupolvien luokittelussa varhaiskasvatuksen sukupolven katsotaan ulottuvan 2010-luvulle. Kuten edellä on todettu, myös 2020-luvulle tultaessa erilaiset varhaiskasvatusta koskevat muutokset ovat edelleen arkipäivää. Rakentamisen sukupolven edustajat ovat pikkuhiljaa jäämässä pois työelämästä, ja uusista varhaiskasvattajista on pulaa, kuten esimerkiksi Marjatta Kalliala on todennut (Kalliala 2012, 236).

Uusi varhaiskasvatuslaki, muuttuneet varhaiskasvatuksen toimintatavat ja uusi vuosikymmen nykyaikaisine vaatimuksineen tuovat uudistumispainetta myös varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on viime vuosina joutunut luomaan uusia työkäytänteitä, ja kohdentamaan työn keskeisiä painotuksia uusien lakien ja asetusten vaatimiksi (Kaarna 2019, 20). Näistä muutoksista kerrotaan tarkemmin lisää luvussa *Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutokset*.

Laura Kaarna kuvaa Pro gradu -tutkielmassaan (2019) Z-sukupolvea Järvensivua lainaten suuren globaalin taloudellisen taantuman sukupolveksi, jonka katsotaan alkavan vuodesta 1991. Varhaiskasvatuksen uusimpaan sukupolveen voisi katsoa kuuluvan myös niin sanotun Y-sukupolven, eli vuosien 1980-1990 diginatiivien sukupolven, sillä nämä kaksi ikäluokkaa ovat viimeisimpiä työmarkkinoille tulleita sukupolvia. Kaarna kirjoittaa Järvensivua mukaillen työkuultuurien ja sukupolvien välisistä suhteista, että jokaisella sukupolvella on työelämästä omat kokemuksensa ja odotuksensa, jotka muovaavat työn tekemisestä omannäköistään. Sukupolvet ja työelämäkokemukset muuttuvat samassa suhteessa yhteiskunnan kanssa. (Kaarna 2019, 8–9.)

Siinä missä monet aiempien sukupolvien ammattilaiset ovat toimineet pitkissä vakituisissa työsuhteissa, aloittavat monet nykyiset vastavalmistuneet opettajat työuransa määräaikaishuutoilla. Vakituista työsuhdetta ei myöskään enää pidetä ainoana tavoiteltavana vaihtoehtona, ja työpaikkaa voidaan vaihtaa aiempaa herkemmin. Etenkin monet suuret kaupungit kärsivät työvoimapulasta. Osaltaan tähän on vaikuttanut se, ettei uusin ammattilaissukupolvi koe varhaiskasvattajan työtä enää varsinaisena kutsumuksena. (Kaarna 2019, 10–12, 21&39.) Aiemmin ammattilaiset siis pysyivät pidempään samassa työpaikassa, jolloin toimintakulttuurin muutokset eivät välttämättä olleet yhtä suuria kuin nykyisin. Opettajilla on valinnanvaraa työpaikoissa, jolloin erilaisia työyhteisöjä saatetaan kokeilla herkemmin. Voisi ajatella, että työpaikkojen ja ammattilaisten vaihtuvuus voivat myös hämmäntää työkulttuurien kenttää, ja tuoda yhteentörmäyksiä eri sukupolvien välille.

Kaarna tutki Pro gradussaan sitä, miten Z-sukupolven varhaiskasvatuksen opettajat näkevät itsensä ja työnsä. Tutkimus antaa kattavasti näkökulmia siihen, millaista nykypäivän varhaiskasvatustyö on, ja miten ammattilaiset kokevat muutosvaatimukseen vastaamisen. Monet haastatellut opettajat kuvasivat varhaiskasvatuksen laajaa työnkuvaa ja monipuolisia tehtäviä, jotka tuovat varhaiskasvattajien työhön sekä vaihtelevuutta että haasteita. Vastaajat painottivat, että työ sisältää paljon muutakin kuin perustehtävää lasten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta, mikä ei välttämättä ole positiivista. Kaarnan tutkimuksen vastauksissa korostui etenkin pedagogisen johtajuuden ulottuvuudet, jotka koettiin melko uutena osa-alueena varhaiskasvatuksen opettajan työssä. (Kaarna 2019, 45–47, 50.)

Suuri työtehtävien kirjo saattaa näkyä riittämättömyyden tunteena, kun työ ei olekaan sitä, mitä on kuvitellut (Kaarna 2019, 46). Z-sukupolven, ja osittain myös aiemman Y-sukupolven kasvattajat ovat toimineet muutosten leimaamalla aikakaudella, jolloin aiempien ammattilaissukupolvien toimintatavat voivat tuntua vääränlaisilta, tai ainakin vanhanaikaisilta. Kaiken kaikkiaan Kaarnan tutkimus toi esille, että Z-sukupolvi uskoi heillä olevan paljon annettavaa varhaiskasvatuksen kentälle, voiden tuoda paljon hyviä uusia käytäntöjä työpaikoille. Asiantuntija-asema on vain lunastettava työkokemuksen myötä. (Kaarna 2019, 48.)

2.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutokset

Henkilöstön kelpoisuuksissa ja nimikkeissä on ollut viime vuosina melko paljon muutoksia. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta julkaistiin vuonna 2017. Yksi osa tiekarttaa oli päiväkotien henkilöstörakenteen, osaamisen ja koulutuksen kehittäminen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Tiekartassa kirjoitettiin henkilökunnan vaikutuksesta varhaiskasvatuksen laatuun seuraavaa:

”Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen osaamisen tasoa pidetään yhtenä keskeisimmistä varhaiskasvatuksen laatutekijöistä. Henkilöstön korkealaatuisen osaamisen ajatellaan olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun ja sen kautta mahdollistavan hyvät edellytykset lasten, kehitykselle ja oppimiselle varhaiskasvatuksen piirissä.” (Karila ym. 2017, 68).

Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että monia varhaiskasvatuksen nimikkeitä ja kelpoisuuksia ehdotettiin uudistettavaksi, mikä tuo väistämättä muutoksia varhaiskasvatuksen kentälle. Tällä hetkellä tilanne on se, että sosiaali- ja terveysalan koulutustaustan omaavia henkilöitä toimii varhaiskasvatustyössä enemmän kuin kasvatusalan tutkinnon suorittaneita. Myös toisen asteen koulutuksen saaneita on enemmän, kuin korkeakoulutettuja. Kyseinen henkilöstörakenne ei vastaa nykyisiin varhaiskasvatuksen painopistealueisiin, eikä vaadittuihin osaamisvaatimuksiin. (Karila ym. 2017, 80.)

Myös Eeva-Leena Onnismaa, Marjatta Kalliala ja Leena Tahkokallio kirjoittavat Kasvatus & Aika- lehden artikkelissaan (11(3) 2017) tästä koulutuspoliittisesta paradoksista. Vaikka varhaiskasvatuksessa on painottunut vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteista alkaen vahvasti pedagoginen näkökulma, on suurimmalla osalla henkilöstöstä sosiaali- tai terveysalan koulutus. Syiksi tähän paradoksiin Onnismaa ym. esittävät muun muassa varhaiskasvatuksen historiaa sosiaalishallinnon alaisuudessa, ammattikorkeakoulujen suuria opiskelija- ja valmistuneiden määriä suhteessa yliopistokoulutettuihin sekä historiassa tapahtuneen pedagogiikan kyseenalaistamisen ja verkostotyön korostamisen. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017.)

Kuten tutkielman johdannossa on kirjoitettu, terminologia varhaiskasvatuksen kentällä on sekavaa, niin henkilöstön kuin rakenteidenkin osalta. Heinonen ym. kirjoittavat teoksessaan ”Lasten oikeudet ja aikuisten

velvollisuudet varhaiskasvatuksessa” kuinka ensimmäisen päivitetyn varhaiskasvatustilain ilmestyttyä 2015 tiedotusvälineet kuittasivat muutokset toteamalla, että päivähoito tarkoittaa nykyään varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatus nähtiin käsitteenä monin paikoin vain päivähoiton synonyyminä, ja epäselvyys näkyi myös vuoden 2015 laissa, jossa käsitteitä käytettiin monin paikoin rinnakkain. (Heinonen ym. 2016, 20–21.) Myös Marjatta Kalliala kirjoittaa tästä hämmennyksestä teoksessaan *Lapsuus hoidossa* (2012). Hän kirjoittaa, että varhaiskasvatuksen aikuisia kutsutaan eri nimityksillä niin mediassa kuin arkikielessäkin, ja myös puheen sävy vaihtelee.

Myös henkilöstön koulutuksen merkityksellä tuntuu olevan vähäinen merkitys. Vastuu varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja hoivasta on varhaiskasvatuksen opettajilla ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla. Nimikkeet eivät kuitenkaan aina takaa sitä, että henkilöstöllä olisi niihin pätevöittävä koulutus. (Kalliala 2012, 126–127.) Koulutustaustan hajanaisuuden lisäksi henkilöstöä leimaa se, että korkeimman koulutuksen saaneet henkilöt ovat vähemmistössä työyhteisöissä.

Jos vielä 80-luvulla ryhmässä toimi usein kaksi opettajaa, vuonna 1992 henkilöstön pätevyysvaatimuksia löyhennettiin niin, että vain yhdellä kolmesta tuli olla opettajan pätevyys. Lisäksi Kalliala kirjoittaa siitä, että lastentarhanopettajaksi (nyk. varhaiskasvatuksen opettaja) palkataan yhä useammin kasvatustieteen kandidaatin sijaan sosionomi (amk). Sosionomin tutkinto on sosiaali- ja terveysalan korkeakoulututkinto, joka antaa laajan sosiaalialan kelpoisuuden. Kaikki edellä mainitut yhdessä ovat aiheuttaneet sen, että varhaispedagoginen osaaminen on vähentynyt. (Kalliala 2012, 128–129.)

Niin Kirsti Karila kuin Marjatta Kallialakin ovat puhuneet paljon laadukkaan varhaiskasvatuksen ja osaavan henkilökunnan merkityksestä. Molemmat ovat puhuneet etenkin opettajien kelpoisuuksista ja siitä, ovatko sosionomitaustaiset opettajat riittävästi pedagogisesti orientoituneita. Syynä tähän on se, että sosionomin koulutus sisältää varhaiskasvatukseen painottuvia opintoja vain kolmanneksen varhaiskasvatuksen kandidaatin opinnoista. (Kalliala 2012, 236.) Niin Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan selvitysryhmä kuin Kallialakin esittävät kritiikkiä myös valloillaan olevaa ”kaikki tekevät kaikkea”- mentaliteettia kohtaan, ja peräänkuuluttavat työnjaon selkiinnyttämistä. Pedagogisen vastuun tulisi kuulua opettajille, kun taas hoitajilla on omat vastuu- ja osaamisalueensa.

Työnjaon selkeyttäminen tähtää laadukkaampaan pedagogiikkaan panostamiseen, ja tätä kautta lasten parhaaseen. (Kalliala 2012, 243–244, Karila ym. 2017, 80.)

Myös Tiekartassa puhutaan pedagogiikkaan panostamisesta, ja henkilöstön merkityksestä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Kehittämistyön lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että eri aikakausien näkemykset ja yhteiskunnalliset tendenssit koskien varhaiskasvatusta ovat määrittäneet myös asiakirjaohjausta ja henkilöstön osaamisvaatimuksia. Viime aikojen muutokset, kuten uusi varhaiskasvatuslaki, osoittavat tarpeen henkilöstön pedagogisen osaamisen painottamiseen. (Karila ym. 2017, 69.) Tämä muutos on nähtävissä myös aiemmin esitellyissä ammattilaissukupolvissa.

Viime vuosien varhaiskasvatuksen kehittäminen ja uudet velvoittavat ohjausasiakirjat ovat luoneet painetta rakenteiden muuttamisesta näitä velvoitteita vastaaviksi. Pedagogisten osaamisvaatimusten tarkentuessa, myös ammattilaishenkilöstön tulisi vastata näihin tarpeisiin. Selvitystyöryhmän tavoitteena oli pedagogiikan vahvistaminen lisäksi myös selkiyttää erilaisten koulutusten tuomaa ammatillista osaamista ja työnkuvaa. Ratkaisuksi riittävään pedagogiseen osaamiseen Tiekartta esittää niin koulutus- kuin henkilöstörakenteidenkin muutoksia. Selvitysryhmä esitti henkilöstön suhdelukua muutettavaksi niin, että enemmistö henkilökunnasta olisi korkeakoulun käyneitä, entisen toisen asteen enemmistön sijaan. (Karila ym. 2017, 85.)

Myös tehtävänimikkeet ja työnkuvat esitettiin uudistettaviksi. Lastentarhanopettajan nimike muuttuisi varhaiskasvatuksen opettajaksi, ja aiemmasta poiketen sosionomit eivät toimisi enää opettajanimikkeellä, vaan varhaiskasvatuksen sosionomeina. Myös johtajien, erityisopettajien ja lastenhoitajien nimikkeet muuttuisivat vastaamaan nykyistä varhaiskasvatuksen aikaa. (Karila ym. 2017, 88–90.) Sosionomit saisivat kuitenkin pitää pätevyyden entisiin lastentarhanopettajan tehtäviinsä, mutta voidakseen toimia myös esiopetuksessa he tarvitsisivat 25 opintopisteen täydennyskoulutuksen. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin vanhanmallinen tutkinto käy sellaisenaan. (Karila ym. 2017, 91.) Tiekartassa mainitut kelpoisuusmuutokset tulivat voimaan uuden varhaiskasvatuslain myötä vuonna 2018 (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, luku 7).

2.3 *Pedagogiikan keskeiset painotukset varhaiskasvatuksen lähihistoriassa*

Seuraavissa kappaleissa avataan suomalaisen päiväkotisekä varhaiskasvatuspedagogiikan lähihistorian painopistealueita ja käännekohtia. Nämä menneet aatesuuntaukset ja ajanjaksot ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, kuinka institutionaalisen varhaiskasvatuksen rooli ja tehtävät on nähty, ja miten nykytilanteeseen on tultu. Ajanjaksojen aatesuuntaukset liittyvät kiinteästi siihen, millaisiksi kunkin ammattilaissukupolven tavat tehdä työtä ovat muotoutuneet, eikä aatteita ja työtapoja ole syytä erottaa toisistaan.

2.3.1 Tuokiokeskeisyyden vaihe

Jarmo Kinos ja Pirkko Niiranen ovat luonnehtineet 1970-lukua tuokiokeskeisyyden vaiheeksi artikkelissaan ”Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä” (2001). Laki lasten päivähoidosta (36/1973) määritteli aikoinaan institutionaaliselle kasvatukselle sekä kasvatuksellisen että sosiaalisen merkityksen. Vallalla oli kuitenkin enemmän hoidollinen kuin kasvatuksellinen näkökulma. Käsitteet päiväkotisekä päiväkotipedagogiikka viittaavat aikaan vuoden -73 lain jälkeen, kun aiemmin oli puhuttu lastentarhoista ja lastentarhapedagogiikasta. Uudenmuotoiset päiväkodit muodostuivat lastentarhojen ja -seimien yhdistyttyä. (Kinos & Niiranen 2001, 58–59 & 67, Kinos & Palonen 2012, 232.)

Kuten ammattilaissukupolvia käsittelevässä kappaleessa jo mainittiin, henkilöstön koulutusta kehitettiin ja laki loi raameja toiminnalle. 1970-lukua on luonnehdittu päivähoidon kasvun kaudeksi. 1970-luvulla ilmestyivät myös ensimmäiset pedagogiset oppaat toiminnan tueksi. Ne laati toiminnasta vastaava sosiaalishallitus. Yksi oppaista oli ”Iloiset toimintatuokiot”, jossa annettiin keskusaiheita toiminnan pedagogiikan ytimeksi. Aiheiden kehittelyyn annettiin toimintavinkkejä, kuten liikunta ja luovat toiminnot. Koko päiväkotipäivää rytmittivät erilaiset toimintatuokiot, mutta aikaa varattiin myös erilaisiin perushoidollisiin toimiin, esimerkiksi ruokailuun ja lepoon. Tuokiot olivat pitkälti aikuisjohtoisia ja nojasivat lasten mielenkiinnonkohteiden sijaan aikuisten ajatus- ja kokemusmaailmaan. (Kinos & Niiranen 2001, 68–70.)

2.3.2 Pedagogisen hämmennyksen vaihe

1980-lukua Kinos ja Niiranen luonnehtivat pedagogisen hämmennyksen vaiheeksi. 1980-luvulla sosiaalihuolto ohjasi edelleen päivähoiton toteuttamista erilaisin oppain. Päivähoiton kasvatustavoitteiden mietintö ilmestyi vuonna 1980. Mietintö määritteli päivähoiton kasvatustavoitteita, ja vuonna 1983 sen pohjalta lisättiin päivähoitolakiin (36/1973) kasvatustavoitepykälä. Näitä tavoitteita varten jokaiselle ikäryhmälle luotiin opas, jolla jäsennettiin toimintaa. Päivähoito määriteltiin koostuvaksi leikistä, perushoidosta, työtehtävistä ja askareista, toimintatuokioista sekä ympäristöön tutustumisesta. Lisäksi oppaat sisälsivät kehityspsykologista tietoa. (Kinos & Niiranen 2001, 70.)

Vaikka tavoitteita annettiin ylhäältä käsin, ei niiden toteutuminen ollut kuitenkaan itsestään selvää. Kuten tässä tutkielmassa ammattilaiskuvaa läpi käydessä on huomattu, aiheuttivat eri sukupolvien toimiminen kentällä yhtäaikaista monenlaisia tapoja toimia, ja sitä myöden pedagogisia ristiriitoja. Myös Kinos ja Niiranen kirjoittavat siitä, kuinka tavoitteiden voidaan nähdä vahvistavan ammatti-identiteettiä, mutta samalla esimerkiksi henkilöstön koulutus ja personallisuus vaikuttavat niiden toteuttamiseen (Kinos & Niiranen 2001, 71). Kasvatustavoitteista huolimatta myös päivähoiton sosiaalipalvelullinen puoli korostui, ja päivähoitoa koskevat yleissäädet sisällytettiin 1984 sosiaalihuoltolakiin, päivähoitolain jäädessä erillislainsiksi. Vuosikymmenen loppupuoli oli pedagogisesti niin sanottua tyhjää aikaa, kun päivähoiton sosiaalihuollollinen tehtävä valtasi alaa kasvatustavoitteilta. Toiminta jatkui pitkälti tuokio- ja aikuiskeskeisenä. (Kinos & Niiranen 2001, 72.)

2.3.3 Lapsikeskeisyyden renessanssi

Kinos ja Niiranen kirjoittavat kahdesta 1990-luvun alun päiväkotikokeilusta (Käytäntöshokki ja Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa), joiden voidaan katsoa aloittaneen lapsikeskeisyyden renessanssin ajan. Näissä kokeiluissa pyrittiin muuttamaan päivähoitotoimintaa niin, että lasten aktiivisuudelle ja omille aloitteille olisi enemmän tilaa. Kokeilut saivat aikanaan paljon julkisuutta. Ennen kokeiluja päivähoitotoimintaa tutkittiin ja arvioitiin.

Toimintaa leimaaviksi piirteiksi huomattiin tuokiokeskeisyys, aikuisjohtoisuus, lasten vähäinen keskinäinen vuorovaikutus sekä samanaikaistettu koko ryhmän toiminta. Henkilökunnalta vaadittiin paljon ison ryhmän hallintaa sekä lasten toiminnan säätelyä. Vaikka havainnot olivat päiväkotikohtaisia, voitiin niiden olettaa koskevan päivähoitoa laajemminkin. 1990-luvulla alkoivat kuitenkin nousta esiin myös ajatukset lasten aktiivisesta oppimisesta, leikin merkityksestä ja aikuisjohtoisuuden vähenemisestä.

Muutos on kuitenkin ollut hidasta. (Kinos & Niiranen 2001, 73–74.) 1990-luvulla pedagoginen hajaannus alkoi näkyä henkilöstön kesken vahvemmin. Kun aiempien sukupolvien ihanteena oli ollut ryhmänhallinta ja aikuisjohtoiset selkeät tuokiot, alkoi uudempi sukupolvi kannattaa enemmän lapsilähtöisyyttä ja havainnointia sekä kritisoida muita aiempia käytäntöjä. (Karila 2013, 21.) Tämä toi monenlaista murrosta päivähoiton 1990-luvun aikaan.

2.3.4 Varhaiskasvatuksen aika

2000-luvun yhtenä keskeisenä käännekohtana voidaan pitää vuoden 2003 hallinnonalan muutosta, jolloin sosiaalihuoltolain (155/2003) muutos antoi kunnille vapauden valita päivähoiton hallinnonalan. Tämän myötä moni kunta siirsi päivähoiton opetustoimen alaisuuteen, kokonaisuudessaan päivähoito siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013. Samana vuonna käynnistyi myös päivähoitolainsäädännön uudistus. Termin varhaiskasvatus käyttöönottoa ehdotettiin, ja painopisteeksi otettiin lapsen etu ja sen huomioiminen.

Hallitus ehdotti myös velvoittavan varhaiskasvatussuunnitelman laatimista. Uudistusten myötä lain nimeksi ehdotettiin varhaiskasvatustalakea, ja ensimmäinen versio, laki lasten päivähoitolaista annetun lain muuttamisesta (580/2015), tuli voimaan elokuussa 2015. Uusin varhaiskasvatustalake (540/2018) tuli puolestaan voimaan syyskuussa 2018. (Kinos & Palonen 2012, 245, Pihlaja & Viitala 2018, 23.) Keskeisiä painotuksia uusimmassa laissa ovat lapsen ja vanhempien osallisuus, lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä varhaiskasvatustyön arviointi (Pihlaja & Viitala 2018, 23).

Jo ennen kuin päivähoitolakea lähdettiin 2010-luvulla ajantasaistamaan, oli taustalla tapahtunut 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä paljon

muutoksia pedagogisissa painotuksissa, ja siinä kuinka päivähoidon tehtävä ja tavoitteet nähtiin. Päivähoidon sosiaalihuollollinen tehtävä alkoi väistyä, kun vuoden 1996 alusta kaikki alle kouluikäiset lapset kuuluivat subjektiivisen hoito-oikeuden piiriin ja tarveharkintaisuus poistui. Hoidon rinnalle alkoi nousta kasvatuksen ja opetuksen merkitys, osittain esiopetuksen vakiintumisen vaikutuksesta. (Karila, Kinos ja Palonen 2010, 230.)

Päivähoidon keskiöön alkoivat nousta yhä enenevässä määrin yksilöllinen lapsi tarpeineen ja toiveineen, sekä näiden kuuleminen. Lapsi alettiin nähdä enemmän osallisena ja itsellisenä toimijana, joka voi vaikuttaa itseään koskevan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Aiemmasta koko ryhmän hallinnoimisesta alettiin 2000-luvun alussa siirtyä pienryhmätoimintaan, jonka pohjalle päivittäispedagogiikkaa rakennetaan. (Karila 2013, 25–28.) Jos vielä 1970-luvulla hyvän kasvattajan merkki oli suuren ryhmän hallinta ja toimintaa määrittä aikuisjohtoisuus, ollaan nyt hyvin päinvastaisessa tilanteessa, lapsen ja pienryhmätoiminnan ollessa varhaiskasvatuksen toimintatapojen keskiössä.

3 TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimukseni on luonteeltaan tietoa kartoittava ja tiettyjen ilmiöiden selvittämiseen (ammattilaissukupolvet ja varhaiskasvatuksen asiakirjaohjaus) keskittyvä, joten se toteutettiin laadullisia menetelmiä käyttäen. Laadullisiin menetelmiin päädyin, sillä tutkimuksessa ei selvitetä selkeitä laskettavia arvoja, tai ole tarkoitus testata valmiita oletuksia, vaan perehtyä aineistoon tiettyjen ei-mitattavien käsitteiden kautta. Myös tekstimuodossa oleva empiirinen aineisto, eli erilaiset asiakirjat, puoltavat kvalitatiivisia menetelmiä. (Rantala 2015, 109, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 134.)

Kari Kiviniemi kirjoittaa teoksessa ”Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2” laadullisesta tutkimuksesta kuvaillen sitä ennakoimattomaksi prosessiksi, jonka aineistoa ja tutkimuskysymystä koskevat ratkaisut voivat kehittyä tutkimuksenteon kuluessa. Tutkimuksenteon eri vaiheet, kuten aineistonkeruu ja -analyysi tai teoreettisen viitekehyksen kasaaminen, voivat limittyä laadullisessa tutkimuksessa keskenään. (Kiviniemi 2015, 74–75.)

Tutkimusongelma ei ole välttämättä tutkimuksen alussa täysin selkeä, vaan se voi esiintyä enemmänkin eräänlaisena tutkimusta johdattelevana johtoajatuksena, jonka pohjalta eri ratkaisut tutkimusta koskien tehdään. Johtoajatus voi myös muovautua ja täsmentyä prosessin aikana. Edellä mainitut seikat eivät kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö tutkimus olisi luonteeltaan kvalitatiivinen, vaikka ne eivät kaikilta osin toteutuisikaan. Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on sen tiedostaminen, että tutkimuksen joustava luonne ei tarkoita etukäteissuunnittelun puutetta, tai sitä ettei aiheen rajaamista ole tapahtunut. (Kiviniemi 2015, 74–75, 77.)

3.1 Tutkimuksen tavoite, tutkimusongelma ja lähestymistapa

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvet sekä historialliset ja pedagogiset painopistealueet näkyvät

ohjaavissa asiakirjoissa. Ohjaavat asiakirjat voivat yksinään olla vaikeasti tulkittavissa, ja kokoelma irrallisia säädöksiä, jotka eivät juurikaan kerro konkreettisesta arjen työn sisällöstä. Historialliset ja yhteiskunnalliset painotukset sekä tavoitteet antavat näkökulmaa toiminnan sisältöön ja siihen, kuinka lapset arjessa kohdataan. Koska toiminnan toteuttaminen tapahtuu institutionaalisessa kasvatuksessa toimivan henkilöstön toimesta, ovat myös ammattilaissukupolvet olennainen osa asiakirjojen tulkintaa. Tutkimusongelma, johon tutkielmassa pyritään löytämään vastaus, on seuraavanlainen:

Miten varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvet sekä historialliset ja pedagogiset painotukset näkyvät eri aikakausien ohjaavissa asiakirjoissa?

Kun asiakirjoja on edellä mainittujen seikkojen valossa avattu, on säädöksiä tulkinta, kasvatus- ja opetuskontekstiin asettaminen sekä syvällisempi ymmärtäminen helpompaa. Tutkimusta voisi hyödyntää varhaiskasvatustyön tavoitteiden ja toiminnan kirkastamiseen, esimerkiksi henkilöstön kanssa teemoja läpikäyden. Tutkimuksen tavoitteen voisi tiivistää toteamukseen, että tunnettaessa historiaa, ymmärtää myös nykyisyyttä. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta (2017) puoltaa myös osaltaan tutkimusaiheen relevanttiutta. Tiekartassa todetaan, että osa varhaiskasvatuksen henkilöstön ydinosaamista on tietoisuus kulloinkin voimassa olevasta lainsäädännöstä ja muista ohjausasiakirjoista. Se auttaa arkipäivän työskentelyn kehittämistä normeja vastaavaksi. (Karila ym. 2017, 71.)

Koska tutkimuksen empiirinen aineisto on kokoelma erilaisia dokumentteja ja asiakirjoja, koin sisällönanalyysin olevan paras keino analyysin toteuttamiseen. Tarkennettuna analyysiä toteutettiin lähinnä teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin, sillä aineistoa avattiin edellä esitettyjen viitekehysten käsitteiden näkökulmasta. Analyysiä tehtiin kuitenkin myös aineistolähtöisenä analyysinä, sillä siinä verrattiin myös teoreettisten sisältöjen ja asiakirjojen eroja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.)

3.2 Tutkimuksen kulku

Kiviniemen esittelemistä laadullisen tutkimusprosessin ominaispiirteistä monet ilmenivät myös oman tutkimukseni prosessissa. Tutkimuksenteon alkuvaiheessa

oli johtoajatukseksi lähteä vertailemaan yksityisen ja julkisen varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavien asiakirjojen valossa. Aiheeseen liittyvää teoreettista kirjallisuutta läpikäydessä nousi ammattilaissukupolvien käsite monessa yhteydessä vahvasti esiin, jolloin siitä muotoutui ikään kuin huomaamatta tutkielman teoreettisen viitekehyksen ydinkäsite.

Tutkimuksen idean jalostuessa käsitteet lähtivät ohjaamaan niin aiheen rajaamista, kuin muutakin tutkimuksen kulkua. Myös alustava analyysivaihe alkoi melko varhaisessa vaiheessa, teoreettisen viitekehyksen muovaamisen rinnalla. Koska asiakirjat linkittyivät osittain myös teoriataustaan, oli teorian muovaamisen ja analyysin erontekeminen ajoittain melko haastavaa. Analyysiä siis lähti tapahtumaan kuin itsestään, heti tutkielmanteon alkuvaiheissa.

Kuten yllä on kirjoitettu, tutkielman ei ollut tarkoitus niinkään luoda uutta tietoa, tarkkoja kuvauksia tai toimintamalleja, vaan selvittää rajattua ilmiötä valmiista aineistosta. Kun teoreettinen viitekehys oli valmis, lähdin perehtymään institutionaalista kasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin tarkemmin. Aloitin asiakirjojen läpikäymisen sisällönanalyysin näkökulmasta. Sisällönanalyysi on perusmenetelmä kaikenlaiseen laadulliseen tutkimukseen. Se voi olla tarkka metodi tai väljempi kehys tutkimuksen teolle, jolloin sitä voidaan käyttää kuvaamaan kaikkea kuultujen, kirjoitettujen tai nähtyjen sisältöjen analyysinä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sisällönanalyysin keinoin voidaan erilaisia dokumentteja avata ja analysoida loogisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

3.3 Empiirisen aineiston kuvailu

Tutkielman empiirisenä osiona on valmis aineisto, jota lähdettiin avaamaan yllä kuvatuksi kaltaisesti sisällönanalyysin keinoin. Vaikka institutionaalisen kasvatuksen järjestämistä koskevia erilaisia ohjaavia ja normittavia asiakirjoja on useita, otettiin niistä tarkempaan tarkasteluun vain keskeisimmät. Aineistossa käsiteltäviä asiakirjoja ovat laki lasten päivähoitosta ja asetus lasten päivähoitosta vuodelta 1973 (36/1973, 239/1973), Kasvatustavoitepykälän lisäys vuodelta 1983 (304/1983), asetus lasten päivähoitosta annetun asetuksen muuttamisesta (486/1988), laki lasten päivähoitosta annetun lain väliaikaisesta muuttamisesta vuodelta 2003, laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta vuodelta 2015 (156/2003, 580/2015) sekä vuoden 2018

varhaiskasvatustalaki (540/2018). Perusteena edellä olevien lakien ja täydentävien asetusten valitsemiseen oli niiden sisältö tai laajuus.

Vuosien 1973 ja 2020 välillä päivähoitolakia on päivitetty useasti, lakeja lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta löytyy monia eri vuosilta. Esimerkiksi 1980-luvulla lakia on päivitetty yhteensä kuusi kertaa, kuten myös 1990-luvulla. Muutoksia on tehty muutamia myös 2000-luvulla, ennen kuin täysin uusi varhaiskasvatustalaki tuli voimaan. Vaikka uudistuksia on tehty useasti, ne ovat olleet lähinnä pientä hienosäätöä eri pykäliin, eikä suuria uudistuksia linjauksiin ole tehty. Uudistukset ovat koskeneet erityisen monta kertaa pykälää 11, joka koskee vanhempien oikeutta päivähoitoon sekä kuntien päivähoiton järjestämisvelvollisuutta. Lisäksi yksittäisten muutosten kohteena ovat olleet esimerkiksi asiakasmaksut, esiopetus tai päivähoiton hallinnonalan muutokset, varsinaisten toiminnan tavoitteiden ja lapsikäsitystä koskevien muutosten ollessa vähäisemmässä roolissa.

Muita tarkasteltavia varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevia olennaisia asiakirjoja ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuosilta 2005, 2016 ja 2018, lisäksi tarkastellaan Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekarttaa vuodelta 2017. Lakeja ja asetuksia löytyi alkuperäisinä lainsäädäntösivustolta finlex.fi, muita ohjaavia asiakirjoja löytyy esimerkiksi Opetushallituksen ja Opetusministeriön verkkosivuilta sekä Valtioneuvoston julkaisuarkistosta. Ennen vuotta 2008 julkaistut asiakirjat löytyivät Stakesin arkistosta Terveiden ja hyvinvoinnin verkkosivuilta.

Varhaiskasvatussuunnitelmia avattiin ja tulkittiin pedagogisten painopistealueiden ja järjestämisen tavoitteiden näkökulmista, kun taas Varhaiskasvatuksen tiekartta oli aineistossa mukana ammattilaissukupolvien näkökulman vuoksi. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta nojautuu monilta osin yhtenä kirjoittajana olleen Kirsti Karilan aiempaan tutkimukseen, josta on kerrottu tämän tutkielman ammattilaissukupolvia käsittelevässä kappaleessa. Katsoin tarkoituksenmukaiseksi ottaa sen mukaan myös aineistooni, sillä sen rooli varhaiskasvatuksen viime vuosien muutoskentässä ja normittamisessa on ollut merkittävä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat olleet vuodesta 2016 velvoittava asiakirja, vuoden 2005 version ollessa suositus. Vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oli hankalasti löydettävissä

kokonaisuudessaan, joten käytin sen osalta aineistona Stakesin ”Varhaiskasvatus – Tietoa pienten lasten vanhemmille” -opasta, missä tiivistetään vasun keskeiset sisällöt.

Ennen vuotta 2005 toimintaa ohjasivat pitkään esimerkiksi Iloiset toimintatuokit -opas vuodelta 1975 tai eri ikäkausien toimintasuunnitelmat, joista kerrotaan tarkemmin tämän tutkielman pedagogisia painotuksia käsitelleissä kappaleissa 2.3.1 ja 2.3.2. Valitettavasti näitä oppaita ei käsitellä tämän tutkimuksen analyysissä tarkemmin, sillä ne olivat erittäin rajallisesti saatavissa fyysisistä kirjastoista, eikä verkkoversioita löytynyt.

3.4 Analyysin kuvailu

Analyysin toteuttaminen aloitettiin tutkimalla aineistoa huolellisesti läpi, etsien kunkin sukupolven ja ajanjakson keskeisiä painotuksia sekä käsitteitä. Niitä koottiin eräänlaiselle aikajanelle, jolle asetettiin myös keskeisimmät ohjaavat asiakirjat, ja niiden käsitteistö. Aikajanelle asetettuja asiakirjoja ja aineiston edellä mainittuja painotuksia vertailtiin keskeisiin teorian painopistealueisiin, ja niistä etsittiin yhtenäisiä tekijöitä. Esiin pyrittiin nostamaan myös pieniä eroja, jotka poikkesivat teorian määritelmistä.

Kun asiakirjojen sisältöä ja käsitteitä oli järjestelty aikajanelle, ryhdyttiin samaan teemaan tai teoreettiseen käsitteeseen liittyviä keskeisiä asioita kokoamaan eri otsikoiden alle, analyysissä siis toteutettiin eräänlaista sisällön erittelyä teemoitellen (Hirsjärvi ym. 2007, 218). Käsitteiden kokoamisessa ja teemoittelussa huomiota tuli kiinnittää siihen, että asiakirjat ja aikakaudet vastasivat toisiaan, joskin vuosilukuihin ei voinut täysin kiinnittyä.

Yläotsikkoina teemoittelussa käytettiin kunkin aikakauden keskeisiä asiakirjoja vuosilukuineen. Näiden alle kasattiin aluksi kunkin asiakirjan keskeiset painotukset koskien henkilöstörakennetta, päivähoidon/varhaiskasvatuksen järjestämisen tavoitteita sekä pedagogisia suuntauksia. Sen jälkeen teoreettisesta viitekehuksesta etsittiin kunkin ajanjakson vastaavat teemat. Asiakirjoista ja teoreettisesta viitekehuksesta löytyneitä merkityksiä vertailtiin toisiinsa, jonka jälkeen alkoi johtopäätösten muodostaminen.

4 TULOKSET

Asiakirjoja avattaessa ja sisältöjä analysoitaessa kävi nopeasti selväksi, että etenkin varhaisvuosien lait eivät olleet parhaita mahdollisia aineistoja toiminnan tavoitteiden ja pedagogisten painotusten selvittämiseen. Vuoden 1973 päivähoitolaki ja -asetus keskittyivät lähinnä rakenteiden, kuten puitteiden ja järjestämisvelvollisuuden jäsentämiseen, tavoitteiden jäädessä sivuhuomautuksiksi. Vasta vuoden 1983 lakiin lisätty kasvatustavoitepykälä tarkensi päivähoiton järjestämisen tavoitteita. Kasvatustavoitepykälää onkin nimitetty varhaiskasvatussuunnitelmien esiasteeksi hyvästä syystä. Varsinaista järjestämisen tavoitteiden normiohjausta alkoi tapahtua vasta 2000-luvun asiakirjoissa, toiminnan tavoitteiden raamien ollessa siihen saakka melko löyhät.

4.1 Uudenmuotoinen päivähoitolaki

Tarkasteltaessa aineistosta käsin kymmenen vuoden ajanjaksoa vuodesta 1973 eteenpäin, sille sijoittuvat asiakirjoista alkuperäinen laki lasten päivähoidosta sekä alkuperäinen asetukset lasten päivähoidosta. Noiden lakien ja asetusten aikaan sijoittuvat ammattilaissukupolvista rakentamisen, ja osittain myös laajenemisen sukupolvi sekä pedagogisista aikakausista tuokiokeskeisyyden ja pedagogisen hämmennyksen vaiheet. Ajanjaksolle oli tyypillistä päivähoiton voimakas laajeneminen ja monet muutokset niin toiminnassa kuin henkilöstössäkin (Karila 2013, Kinos & Niiranen 2001). Päivähoitolaki määritteli päivähoiton seuraavanlaisesti:

”Lasten päivähoidolla tarkoitetaan tässä laissa: 1) lapsen hoitoa tätä tarkoitusta varten perustetussa laitoksessa, josta jäljempänä käytetään nimitystä päiväkotito –” (Laki lasten päivähoidosta 36/1973, 1§).

Vertailtaessa Karilan (2013) rakentamisen sukupolven ja Kinos & Niirasen (2001) esittelemien tuokiokeskeisyyden vaiheen keskeisiä piirteitä päivähoitolakiin, huomaa nopeasti, että ne noudattelevat lakia tarkasti, eikä eroavaisuuksia

juurikaan löydy. Laki korostaa moneen otteeseen päivähoidon sosiaalipoliittista aspektia, kuten esimerkiksi lain kahdeksas pykälä ”Lasten päivähoidon yleinen johto, ohjaus ja valvonta kuuluu sosiaalihallitukselle” (36/1973, 8§) osoittaa. Tämä näkyy myös ammattilaissukupolven kuvauksessa sekä painotuksista puhuttaessa. Toinen vahva yhtäläisyys koskee päivähoitoa nimenomaan hoidollisena palveluna, mikä kohdentuu ennemminkin vanhempien tarpeisiin kuin lasten oikeuksiin. Etenkin alle 3-vuotiaiden ryhmät olivat hoivaan keskittyviä, 3–6-vuotiaiden ryhmissä painottui myös pedagogiikka hoivan ohessa (Karila 2013, Kinos & Niiranen 2001.)

Laissa mainitaan myös sopivat tilat ja toimintavälineet, mutta näitä ei eritellä tarkemmin (36/1973, 4§). Ammattilaissukupolvista ja pedagogiikasta puhuttaessa korostuu aikuisjohtoinen toiminta sekä toiminnan keskittyminen tuokioihin (Karila 2013, Kinos & Niiranen 2001). Suurin ero löytyy henkilöstön kelpoisuuksista puhuttaessa. Laissa puhutaan neljännessä pykälässä tilojen ja toimintavälineiden lisäksi tehtävään soveltuvasta henkilökunnasta, mutta ei eritellä sitä erikseen. Rakentamisen sukupolvi kuitenkin esittelee seminaari- tai opistotaustaiset opettajat, lastenhoitajat, sosiaalikasvattajat sekä päiväkotiapulaiset (Karila 2013).

Henkilöstön kelpoisuuksien puuttuminen laista aiheutti pientä hämmennystä aineistoa analysoitaessa. Lain lisäksi on kuitenkin tehty myös tarkentava Asetus lasten päivähoidosta. Tässä asetuksessa päivähoitoa eriteltiin tarkemmin, etenkin henkilöstön osalta, kuten seuraavat pykälän seitsemän momentit osoittavat.

” 1) päiväkodin johtajalta ja perhepäivähoidon ohjaajalta lastentarhanopettajan, sosiaalikasvattajan tai muu tehtävään soveltuva, sosiaalihallituksen hyväksymä tutkinto sekä käytännön kokemusta lasten hoidossa ja kasvatuksessa;

2) päiväkodin muissa lasten hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalta henkilöltä 1 kohdassa tarkoitettu tutkinto tai sellainen lastenhoitajan tutkinto, jonka suorittaminen on edellytyksen henkilön merkitsemiselle lastenhoitajana lääkintöhallituksen sairaanhoitotoimen harjoittajista pitämään luetteloon, tahi muu tehtävän soveltuva, sosiaalihallituksen hyväksymä tutkinto.” (Asetus lasten päivähoidosta 239/1973, 7§.)

Asetuksessa on mainittuna tarkennuksia myös päivähoiton ja kasvatuksen tarveharkinnasta, etusijalla sosiaaliset perusteet.

”Lapsia päivähoitoon otettaessa on etusija annettava sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä päivähoitoa tarvitseville lapsille.” (Asetus lasten päivähoidosta 239/1973, 2§).

Sama vahva sosiaalinen ja hoidollinen tarve korostuu myös pedagogiikasta ja ammattilaissukupolvista puhuttaessa, vaikka opettajuus mainittiinkin pedagogiikan yhteydessä (Karila 2013, Kinos & Niiranen 2001).

Asetus esittelee lastentarhanopettajan, lastenhoitajan ja sosiaalikasvattajan nimikkeet, sivuhuomautuksella ”tai muu vastaava tutkinto”. Asetus siis antaa melko löyhät rajat sille, keitä päivähoidossa työskentelee. Mielenkiintoisena erillishuomautuksena mainittiin myös käytännön kokemus lastenhoitotyöstä. Jokaisessa ryhmässä tuli olla vähintään yksi kelpoisuuden omaava työntekijä, mutta sitä ei määritelty erikseen, tarvittiinko ryhmään opettajaa vai ei. (239/1973, 7§). Lähestyttäessä 1980-luvun puoliväliä ja laajenemisen sukupolvea, alkoivat yhtäläisyydet ohjaavien asiakirjojen sekä aiemman tutkimuksen perusteella esiteltyjen ammattilaissukupolvien ja pedagogisten painotusten välillä vähentyä enenevässä määrin.

4.2 Kasvatustavoitteiden ja sosiaalihuollon ristiriita

1980-lukua leimasivat edelleen vuoden -73 päivähoitolaki ja -asetus. Lakiin oli tehty pieniä pykälämuutoksia ilmestymisen jälkeen, mutta vasta vuonna 1983 lisätty kasvatustavoitepykälä vaikutti suuremmin laajenemisen sukupolven ja pedagogisen hämmennyksen vaiheen aikakauteen. Se nosti aiempaa enemmän esiin päivähoiton koteja tukevan kasvatuksellisen painotuksen, sosiaalipoliittisen tehtävän ohella (Karila 2013, Kinos & Niiranen 2001). Kasvatustavoitepykälä määritteli päivähoiton tavoitteen seuraavanlaisesti:

”Päivähoiton tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä.” (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 304/1983, 2a§).

Edellä mainittu lainaus tiivistää hyvin sen, miten asiakirjat päivähoiton roolin määrittelivät. Kasvatustavoitepykälä määritteli myös toiminnan olevan lapsen

kehitystä monipuolisesti tukevaa sekä iän ja yksilölliset tarpeet huomioivaa (304/1983, 2a§). Ylevistä tavoitteita huolimatta sosiaalipoliittinen tehtävä oli edelleen vahva, päivähoitolain ollessa oma erillislakinsa ja sosiaalihuoltolain määrittäessä pitkälti myös päivähoidon tehtävää.

Laajenemisen sukupolvi toimi pääosin pedagogisen hämmennyksen aikaan, jota on kuvailtu pedagogisesti tyhjäksi ajanjaksoksi. Toiminta oli edelleen pitkälti aikuisten lähtökohdista toteutuvaa ja tuokiokeskeistä. (Karila 2013, Kinos & Niiranen 2001.) Kasvatustavoitepykälä nosti esiin eri kasvatuksen tukemisen osa-alueita, jotka olivat esteettinen, älyllinen, eettinen ja uskonnollinen kasvun tukeminen (304/1983, 2a§). Pykälä ei kuitenkaan määritellyt työtapoja tarkemmin, vaan toteutettu pedagogiikka tapahtui ammattilaisten määrittelemillä keinoilla. Ajanjaksoa leimasikin pedagogiset ristiriidat, kun kentällä toimi usean eri sukupolven ja koulutuspolun ammattilaisia (Karila 2013, Kinos & Niiranen 2001). Erot päivitetyn lain ja käytännön työn välillä olivat melko suuria, eikä asiakirjaohjaus tuntunut olevan yhtenäistä ammattilaissukupolvien tekemän työn kanssa.

Vuonna 1988 päivitettiin asetusta lasten päivähoidosta. Kyseisen vuoden päivitys oli merkittävä, sillä siinä säädettiin tarkemmin ryhmissä toimivan henkilöstön kokoonpanosta.

”Päiväkodin jokaisessa lapsiryhmässä tulee hoito- ja kasvatustehtävässä olla vähintään yksi henkilö, jolla on lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan tutkinto, sekä kaksi muuta henkilöä, joilla on tähän tehtävään säädetty ammatillinen kelpoisuus.” (Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 486/1988, 7§)

Opettajankoulutus oli muuttunut kolmivuotiseksi, ja opettajat toimivat myös alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Alalla alkoi olla vallalla niin sanottu 1+2-malli, eli jokaisessa ryhmässä tuli toimia vähintään yhden lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan sekä kahden lastenhoitajan. Huolimatta mallin yleisyydestä, 1+2-mallista säädettiin lopullisesti kuitenkin vasta vuonna 1992. (Kalliala 2012.)

Asetus tarkensi säädöksiä myös siltä osin, että jokaisessa ryhmässä tuli toimia koko toiminta-ajan vähintään yksi kelpoisuuden omaava työntekijä (486/1988, 7§). Ammattilaissukupolvista puhuttaessa yhtäläisyydet aiemman tutkimuksen ja analysoitujen asiakirjojen välillä ovat selkeät. Ristiriita kasvatustavoitepykälän ja päivähoidon sosiaalipoliittisen luonteen välillä oli

puolestaan melko suuri. Kuten Karila artikkelissaan (2013) on todennut, henkilöstön rakenne koki suuria muutoksia laajenemisen sukupolven aikakaudella, mikä näkyi etenkin erilaisina pedagogisina konflikteina. Uudempi sukupolvi koitti tuoda työhön kasvatuksellista ja lapsikeskeisempää näkökulmaa, kun taas vanhempi sukupolvi tuntui pitävän kiinni alkuperäisen lain vaatimuksista.

4.3 Kohti varhaiskasvatusta

Vuosien 1988–2005 välisenä ajanjaksona 1990-luku oli asiakirjauudistusten näkökulmasta melko tyhjää aikaa. Ensimmäinen merkittävämpi ohjaava asiakirjauudistus oli vasta laki lasten päivähoidosta annetun lain väliaikaisesta muuttamisesta vuonna 2003 (156/2003). Lisäksi ensimmäiset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2005 loivat uusia suuntaviivoja varhaiskasvatuksen kehitykselle. Vuoden 2003 väliaikainen muutos oli merkittävä erityisesti varhaiskasvatuksen, mutta myös uudelle sukupolvelle. 2000-luvulle tultaessa oli lapsikeskeisyyden renessanssi tuonut jo mukanaan uudenlaista varhaiskasvatuksen ajatusmaailmaa (Kinos & Niiranen 2001). Aika 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun oli asiakirjakontekstissa kuitenkin melko uudistusköyhää aikaa.

Suuria linjoja päivähoidosta määrittivät edelleen vanha vuoden 1973 laki ja asetus muutoslakeineen, vaikka uudet ammattilaissukupolvet olivat tuoneet arkityöhön uusia pedagogisia näkökulmia. Vuoden 2003 lain väliaikainen muutos salli kuntien päättää päivähoitoa ohjaavasta hallinnonalasta (156/2003, 2§). Moni kunta siirsi päivähoidon opetustoimen alaisuuteen, mikä vähensi päivähoidon sosiaalipoliittista tehtävää antaen tilaa opetukselle ja kasvatukselle (Kinos & Palonen 2012).

Suuri muutos päivähoidon toimintakulttuurille olivat vuoden 2005 julkaistut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Vaikka vuoden 2005 perusteet eivät olleet vielä velvoittava asiakirja, heijastui se monilta osin varhaiskasvatuksen sukupolven toimintaan. Yhtäläisyydet ovat huomattavissa esimerkiksi tulkittaessa lapsikäsitystä tai toiminnan sisältöjä. Vasu edellytti lapsen yksilöllisyyden huomioonottoa, ja tämä alkoi näkyä toteutetussa pedagogiikassa. Henkilöstö alkoi ottaa enenevässä määrin huomioon lasten aloitteita ja mielenkiinnonkohteita, lisäksi kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa

alettiin korostaa aiempaa enemmän. Toiminta ei myöskään ollut enää niin tiukasti suurissa ryhmissä tapahtuvaa, vaan pienryhmäpedagogiikka lasten yksilöllisyyden huomioimisessa alkoi saada lisää jalansijaa (Karila 2013, Stakes 2005). Vasun perusteet erittelivät oppimisen orientaatioiksi matemaattisen, luonnontieteellisen, historiallis-yhteiskunnallisen, esteettisen, eettisen ja uskonnollis-katsomuksellisen orientaation (Stakes 2005, 11).

Lapsi alettiin nähdä aktiivisena toimijana, joka pystyi vaikuttamaan itseään koskevan toiminnan sisältöön, mikä heijastui oppimismenetelmien suunnitteluun. Myös lasten omat vasut tukivat osallisuuden ja yksilöllisyyden tavoitteita.

”Kasvatuskeskusteluissa ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa on mahdollista syventää yhteistä tietoa ja tuntemusta lapsesta. Vanhempien näkemykset lapsesta ovat arvokasta tietämystä, joka helpottaa kasvattajaa päivähoitossa toimimaan johdonmukaisesti, lasta kuullen ja ymmärtäen. Lapsen yksilöllisyys tulee otetuksi huomioon pohtimalla yhdessä lapsen mielenkiinnon kohteita, vahvuuksia, tarpeita ja tulevaisuuden näkymiä.” (Stakes 2005, 4.)

Uusia pedagogisia ajatuksia oli siis omaksuttava, kun päivähoito alkoi kehittyä kohti varhaiskasvatusta. Tämä aiheutti ristiriitoja henkilöstön välillä, sillä kentällä toimi jo kolmen eri sukupolven ammattilaisia, monenlaisilla eri koulutustaustoilla. Kuten Onnismaa, Kalliala ja Tahkokallio (2017) muun muassa ovat todenneet, jalansijaa oli saanut etenkin sosionomin tutkinto, mikä on hieman erikoinen seikka, ottaen huomioon sosiaalihuollon roolin heikkenemisen.

4.4 Varhaiskasvatuksen vuodet

2010-luvulle tultaessa asiakirjaohjaus alkoi muuttua enemmän tavoitteita tarkentavaan suuntaan. 2010-lukua on leimannut uusien asiakirjojen tiuha ilmestyminen, joista keskeisimpiä ovat olleet vuoden 2015 laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta, uusi varhaiskasvatustalaki vuodelta 2018 sekä ensimmäiset varhaiskasvatuksen järjestämistä velvoittavat valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuosilta 2016 ja 2018. Tärkeä osa asiakirjaohjausta on ollut myös vuoden 2017 Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta (Karila, Kosonen & Järvenkallas).

Asiakirjamuutokset ovat osaltaan vaikuttaneet myös käsitteistön muutokseen päivähoitosta varhaiskasvatukseen, mikä kuvastaa tapahtunutta

kehitystä osuvasti (mm. Pihlaja & Viitala 2018). Ammattilaissukupolvista ja pedagogisista painotuksista tehdyssä tutkimuksessa kuvaillaan myös uudenlaista varhaiskasvatusta, ja kehitys tuntuu myötäilevän hyvin yhtäläisesti asiakirjaohjausta, jota työkentälle astunut uusi sukupolvi osaltaan kehittää.

Vuoden 2015 lakimuutos kuvasi päivähoitoa varhaiskasvatuksena määritellesään, että laissa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. Sen perustehtävä kuvailtiin seuraavanlaisesti:

”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. – Tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia.” (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 580/2015, 1§, 2§.)

Tismalleen samaa kuvailua käytetään myös vuoden 2018 uudessa varhaiskasvatuslaissa pykälissä kaksi ja kolme (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Suurimmat muutokset lakien välillä ovatkin tapahtuneet henkilöstön kelpoisuuksissa, terminologian muutoksissa ja varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevissa säädöksissä (540/2018, 1§, 5–7§, 12§ & 25–33§).

Lakimuutokset juurruttivat jo vuonna 2005 alkanutta vasujen kehittämistä, niin lapsen kuin kunnallisella ja valtiollisellakin tasolla. Vasutyö nosti entistä enemmän keskiöön lasten oikeuden laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, lapsen aktiivisen toimijuuden ja oman äänen kuulemisen. Myös yhteistyötä lapsen huoltajien kanssa tehostettiin entisestään. (580/2015, 7§ & 540/2018, 21–23§.) Varhaiskasvatuksen sukupolven ja ajan pedagogiset painopistealueet myötäilevät vahvasti laeissa ja vasuissa määriteltä, mikä näkyy esimerkiksi pyrkimyksissä päästä pois tuokiokeskeisyydestä ja tiukasti strukturoidusta aikuisjohtoisesta toiminnasta (Karila 2013). Kaikessa toiminnassa korostuu lapsen edun ensisijaisuus, ja varhaiskasvatukseen tulee turvata lapselle oppimista edistävä, kehittävä, terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö (540/2018, 10§).

Vuosien 2016 ja 2018 Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet nojaavat pitkälti vuosien 2015 ja 2018 lakeihin, esimerkiksi kuvailut tavoitteet ovat tismalleen samat kuin laeissa. Suurinta sisältöä vasut tuovat pedagogisen toiminnan painopistealueisiin, tärkeimpinä lapsen etu ja aktiivinen toimijuus, huoltajien rooli yhteistyössä sekä tarkat erittelyt oppimisen alueista ja laaja-alaisesta osaamisesta. Tuoreimpien vasun perusteiden arvopohja pohjautuu

lapsuuden itseisarvoon, ihmisenä kasvamiseen, lapsen oikeuksiin, yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja moninaisuuteen, perheiden monimuotoisuuteen sekä terveelliseen ja kestävään elämäntapaan (vasu 2018, 20–21).

”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 –” (Vasu 2018, 20)

Nuo arvot näkyvät myös varhaiskasvatuksen ja uuden sukupolven tapaan tehdä varhaiskasvatustyötä (Kaarna 2019).

Oman myllerryksensä varhaiskasvatuksen ajalle ovat luoneet henkilöstömuutokset, joilla pyritään vastaamaan vahvemman pedagogiikan vaatimuksiin. Vaikka varhaiskasvatuksen sosiaalipoliittinen tehtävä on vaihtunut opetukselliseen ja kasvatukselliseen, on sosiaali- ja terveysalan koulutuksen saaneiden osuus suuri verrattuna kasvatusalaan ja yliopistollisen koulutuksen saaneisiin (mm. Kalliala 2012, Karila 2013). Näihin haasteisiin Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta pyrki osaltaan vastaamaan. Vielä sen esittämät muutokset eivät ole kuitenkaan nähtävissä ammattilaissukupolvissa.

5 POHDINTA

Tarkastellessani analyysin tuloksia, huomasin asiakirjaohjauksen ja ammattilaissukupolvien sekä pedagogisten painopistealueiden yhtäläisyydet etenkin lakien ilmestymistä seuraavina lähivuosina. Vuosien 1973–2020 välillä ei ole ilmestynyt kuin kaksi niin sanottua valtalakia, mikä on melko vähän ottaen huomioon maailman muuttumisen miltei viidessäkymmenessä vuodessa. Toki päivityksiä on tullut useita, mutta kuten aineiston tarkastelu osoitti, vähemmistöllä muutoksia on ollut merkittäviä vaikutuksia.

Etenkin ensimmäisen päivähoitolain ilmestyttyä vuonna 1973 oli huomattavissa vahva yhteys asiakirjaohjauksen ja ammattilaissukupolvien toiminnan välillä. Päivähoito lain määrittämänä toimintana oli uutta, ja rakentamisen sukupolvi muovasi pedagogiikasta omannäköistään. Vasta laajenemisen sukupolven tullessa työelämään, alkoivat työtavat ja asiakirjaohjaus hieman erkaantumaan toisistaan. Vuoden -83 Kasvatustavoitepykälä loi toiminnalle uusia tavoitteita ja tehtävää, mutta toimintakulttuuri pysyi pitkään edellisen lain määrittelemänä. Laajenemisen sukupolvi toi kuitenkin murrosta kentälle.

Suurimmat eroavaisuudet asiakirjojen ja käytännön työn kehittymisen välillä olivat 90-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa, kun lainsäädäntöä ei ollut vielä uudistettu, vaikka käsitys lapsen roolista ja pedagogisesta toiminnasta oli alkanut muuttua (Kinos & Niiranen 2001, Karila 2013). Vasta vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet alkoivat tuoda kaivattua muutosta asiakirjaohjaukseen, vaikeivat ne vielä olleetkaan velvoittavat, kuten esimerkiksi Pihlaja ja Viitala toteavat artikkelissaan ”Muuttuva varhaiskasvatus” (2018). 2010-luvulle tultaessa uudet asiakirjat ohjasivat vahvasti varhaiskasvatuksen ja uuden sukupolven toimintaa. Pedagogiikan painotukset kehittyivät samaan tahtiin uusien lakien ja vasujen tahtiin.

Jälkiviisaana voisikin tehtyjen havaintojen perusteella todeta, että lainsäädäntöä ja asiakirjaohjausta olisi voitu kehittää jo aiemmin vastaamaan

käytännön työtä ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Syitä sille, miksi näin ei ole tehty voisi etsiä esimerkiksi 1990-luvun lamasta, ja siitä onko päivähoito koettu niin sanotusti vähemmän tärkeäksi poliittiseksi kiinnostuksen kohteeksi, vai onko kyse ollut taloudellisista resursseista.

Yhteenvetona tuloksista voisi todeta, että suuret lakimuutokset ovat aina vaikuttaneet väistämättä ammattilaissukupolvien tapaan tehdä työtä sekä varhaiskasvatustyön pedagogiikkaan ja tavoitteisiin, kuten esimerkiksi Kirsti Karila ja Jarmo Kinos ovat monessa yhteydessä todenneet. Jotta asiakirjaohjaus vastaisi tarkoituksenmukaisesti työn toteuttamisen tapoja ja yhteiskunnallisia näkökulmia, ei uudistusväliä voi jättää liian pitkäksi.

6 LOPUKSI

Varhaiskasvatuksen kentän tutkimiseen liitetään usein monia tutkimuseettisiä kysymyksiä, sillä usein tutkimuksen kohteena ovat lapset tai heidän huoltajansa. Isto Ruoppila (1999) nostaa esiin kolme lapsia koskevaa erityispiirrettä, jotka ovat lasten haavoittuvuus, lasten vähäinen kompetenssi ja lasten vallan puute. Lasten kokemusten voi ajatella olevan aikuisia vähäisempiä, eikä heidän voida olettaa olevan tiedoiltaan yhtä aikuisten kanssa. Tällöin on aikuisten vastuulla pohtia, millaista tutkimusta lasten parissa tai lapsiin kohdistuen voi tehdä. Eettistä pohdintaa on hyvä tehdä myös siitä, miten aineistoa kerätään ja käsitellään. (Ruoppila 1999, 27–28, 39–40.)

Vaikka omakin tutkimukseni on nimenomaan varhaiskasvatusta koskevaa tutkimusta, en joutunut juurikaan pohtimaan näitä yleisiä eettisiä kysymyksiä. Suurin syy tähän on se, etten tutkinut varhaiskasvatuksessa toimivia henkilöitä, vaan valmiita julkisia asiakirjoja. Koska asiakirjat ovat jo valmiita tuotoksia ja kaikkien luettavissa, oli eettinen pohdinta aineiston osalta tehty ikään kuin valmiiksi. Oma tutkimukseni oli varhaiskasvatuksen historian tutkimista, mitä tehdessä pitää ottaa huomioon omia erityispiirteitä. Elise Lujala kirjoittaa lähdeaineiston merkityksestä historiallisessa tutkimuksessa. Historiallinen tutkimus perustuu lähdeaineistoihin, jolloin on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista tietoa lähteistä saa, ja mistä näkökulmista aineistoja tutkii. (Lujala 1999, 58–62.)

Tutkimusprosessini aikana huomasin usein pohtivani sitä, ymmärtävätkö lukijat koostamani tulokset ja pohdinnat, niin kuin olin ne tarkoittanut. Olivatko tulkintani värittyneet liaksi omien olettamusteni ja nykyisen ajankuvan mukaisiksi, tai olinko edes ymmärtänyt aineistoni sisältöä oikein. Pitkin tutkimusprosessia siis korostuivat Lujalan esittämät historiantutkimuksen lähteiden tulkinnan näkökulmat. Suureksi kysymykseksi nousi myös aineiston analysointi loogisesti, ja tulosten järkevä koostaminen.

Vaikka analyysiä tapahtuikin jo varhaisessa vaiheessa, oli johtopäätösten yhteenveto ja tiivistäminen ajoittain melko haasteellista, sillä vaarana oli niiden typistymisen vain asiakirjojen referaatiksi. Tutkielman teon aikana tuli toisinaan myös rajanvedollisia ongelmia siinä, ohjaavatko aineistona olevat asiakirjat vai taustateoria analyysia. Tutkielman teon aikana pohdintaa herätti myös kysymys siitä, sokeutuuko omalle taustaolettamukselle. Koska ajatuksena oli nimenomaan se, että sukupolvet ja painotukset ovat tunnistettavissa asiakirjaohjauksesta, oli vaarana, että mahdolliset eroavaisuuden voivat jäädä huomaamatta, ja tulokset jäädä suppeiksi tai yksipuolisiksi.

Tutkimuksen edetessä eroja, tai pikemminkin erilaisia epätarkkuuksia, nousi esiin. Ne olivat kuitenkin hyvin tulkinnanvaraisia tai pieniä sivuhuomautuksia, joten vaarana on, että tutkijana tulkitsin tekstejä väärin. Kyse ei aina ollut siitä, etteivätkö asiakirjat olisi sisältäneet toiminnan ohjaamista, vaan ongelmana oli valitun aineiston suppeus eri asioiden kuvauksissa. Suurimmat ongelmat siis kohdistuivat aineiston valintaan. Aineistoksi valikoitui asiakirjoja, jotka eivät antaneetkaan vastauksia niihin kysymyksiin, joihin niiden oletti vastaavan. Esimerkiksi eri vuosin ohjeoppaat olisivat vastanneet pedagogisiin linjauksiin huomattavasti lakeja paremmin. Osittain virheellisesti valittu aineisto siis vaikutti myös saatuihin tuloksiin.

Huolimatta aineiston aiheuttamista haasteista ja tulkinnasta heränneistä epävarmuuksista, on tutkimus kuitenkin luotettavasti ja eettisesti toteutettu. Koen olleeni objektiivinen aineiston tarkastelussa. Kuten Hirsjärvi ym. (2007) kirjoittavat, on kaikkien tutkimusten luotettavuutta pystyttävä arvioimaan. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta kertoo esimerkiksi tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kulusta. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.) Mielestäni oman tutkimukseni kulku oli avattu seikkaperäisesti, vaikkei omassa tutkimuksessani ollut juurikaan esimerkiksi aineiston luonteen takia sen keruun kuvailua.

Uskon, että tutkimustani voisi hyödyntää esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön parissa, esimerkiksi pedagogiikkaa ja vasuja työstettäessä, kun saatavilla olisi sen taustalta löytyviä historiallisia näkökulmia. Nämä historialliset näkökulmat voisi auttaa näkemään eri uudistusten juurisyitä ja tarkoituksia syvällisemmin. Jatkotutkimusaiheita tutkielmani pohjalta voisi olla esimerkiksi tietyn aikakauden tai pedagogisen aihealueen syvällisempi analysointi, tai laajempi katsaus nykyiseen ammattilaissukupolveen.

LÄHTEET

- Eerola-Pennanen, Paula 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 31–53.
- Haku päivähoitoon vaikuttaneista laeista.
https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/haku/?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta&_offset=80 (Luettu 8.10.2020)
- Heinonen, Hanna, Iivonen, Esa, Korhonen, Merja & ym. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Juva: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kaarna, Laura 2019. Haluis olla jotenkin muuttamassa maailmaa, ehkä uuden sukupolven kautta – Varhaiskasvatuksen pedagoginen ammattilais sukupolvi muutosten toteuttajana. Pro Gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto.
- Kalliala, Marjatta 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Karila, Kirsti, Kosonen, Tuomas & Järvenkallas, Satu 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, Kirsti 2013. Ammattilais sukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen Pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Palonen, Tuire 2010. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tapahtumat päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kentällä.

- Teoksessa Juli Aerila, Riitta Korhonen & Marja-Leena Rönkkö (toim.)
Pienet oppimassa. Turku: Uniprint, 230–246.
- Kinos, Jarmo & Niiranen, Pirkko 2001. Suomalaisen lastentarha- ja
päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos &
Jorma Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-
kustannus, 58–85.
- Kinos, Jarmo & Palonen, Tuire 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria.
Teoksessa Pauli Kettunen & Hannu Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen
Suomi – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960- luvulta 2000- luvulle.
Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 229–248.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036> (Luettu 24.9.2020)
- Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 580/2015.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580> (Luettu 23.10.2020)
- Laki subjektiivisen hoito-oikeuden palauttamisesta.
<https://minedu.fi/varhaiskasvatusoikeus> (Luettu 25.9.2020)
- Lujala, Elise 1999. Historian tutkimuksesta paikallisen päivähoiton vaiheisiin.
Teoksessa Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos & ym. (toim.)
Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus
Kirjapaino Oy, 55–72.
- Onnismaa, Eeva-Leena, Kalliala, Marjatta & Tahkokallio, Leena 2017.
Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui
sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. Kasvatus & Aika 11(3) 2017, 4 – 20.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720/30156> (Luettu
1.12.2020)
- Pihlaja, Päivi & Viitala, Riitta 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Päivi
Pihlaja & Riitta Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Keuruu: PS-
kustannus, 17–49.
- Rantala, Irma 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa
Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva:
PS-kustannus, 108–133.
- Ruoppila, Isto 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Eeva
Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos & ym. (toim.) Varhaiskasvatuksen
tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26–49.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.
Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

AINEISTOLÄHTEET

Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730239> (Luettu 23.10.2020)

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 486/1988.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1988/19880486> (Luettu 7.12.2020)

Laki lasten päivähoidosta 36/1973.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036> (Luettu 24.9.2020)

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 304/1983.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304> (Luettu 23.10.2020)

Laki lasten päivähoidosta annetun lain väliaikaisesta muuttamisesta 156/2003.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030156> (Luettu 7.12.2020)

Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 580/2015.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580> (Luettu 23.10.2020)

Stakes 2005. Varhaiskasvatus – Tietoa pienten lasten vanhemmille 2005.

https://thl.fi/documents/732587/741077/vasu_vanhemmille_esite.pdf

(Luettu 8.12.2020)

Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030, 2017.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

(Luettu 24.10.2020)

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

(Luettu 24.9.2020)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf (Luettu 3.12.2020)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (Luettu 3.12.2020)

