

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Kasvatusajattelun ja lapsikäsitteiden muutos  
varhaiskasvatustieteellisissä dokumenteissa vuosina 1975–2005**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede, varhaiskasvatus

**SANNA-MARI EEROLA**

Marraskuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SANNA-MARI EEROLA: Kasvatusajattelun ja lapsikäsitteiden muutos varhaiskasvatustieteissä vuosina 1975–2005

Pro gradu -tutkielma, 51 sivua

Kasvatustiede, varhaiskasvatus

Marraskuu 2014

---

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lapsikäsitteiden ja kasvatusajattelun muutosta varhaiskasvatustieteissä vuosina 1975–2005. Tutkimuksen dokumenttiaineistona ovat eri aikakausia edustavat oppaat, jotka on tarkoitettu varhaiskasvatuksen työntekijöiden ohjeistukseksi ja heidän työnsä tukemiseen. Nämä aineistot ovat *Iloiset toimintatuokit* (1975), *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* (1988) ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2005).

Varhaiskasvatuksen ja kasvatustieteen aloihin kuuluvan tutkielman tutkimuskysymykset ovat: 1) Millaista lapsikäsitteistä nämä julkaisut edustavat ja miten tämä käsite on muuttunut? 2) Minkälaista kasvatusajattelua nämä kolme julkaisua edustavat ja miten tämä on muuttunut? Tutkielmassa eritellään myös varhaiskasvatuksen historiallisia kehityskulkuja sekä varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän muotoutumista.

Tutkimuksen analyysimenetelmänä sovelletaan laadullista sisällönanalyysiä ja diskurssianalyysiä. Ensisijainen menetelmällinen tarkastelunäkökulma on laadullisessa sisällönanalyysissä, jonka tavoitteena on saada aineistosta esiin raaka-aineet syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tarkastelua varten, jossa hyödynnetään diskurssianalyysiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatustieteiden lapsikäsite on muuttunut hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevasta kasvatuksen kohteesta kompetentiksi osaajaksi ja aktiiviseksi toimijaksi jolla on oma tunnustettu paikkansa yhteiskunnassa. Dokumenttien kuvaama kasvatusajattelu vuosina 1975 ja 1988 on ollut vahvasti sidoksissa kehityspsykologiseen tietoon, vaikkakin vuoden 1988 dokumentissa on alkanut näkyä merkkejä lapsen yksilöllisyyden huomioimisesta ja kokonaisvaltaisesta oppimiskäsitteestä. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* vuodelta 2005 lapsi kuvautuu sen sijaan aktiivisena toimijana ja oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja monipuolisena tapahtumana, jolloin oppimista tapahtuu koko ajan. Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä tulevia varhaiskasvatussuunnitelmia sekä arvioitaessa nykyisiä varhaiskasvatuksen käytäntöjä ja niiden ajanmukaisuutta.

Avainsanat: lapsikäsite, kasvatusajattelu, laadullinen sisällönanalyysi, diskurssianalyysi, varhaiskasvatus

# SISÄLLYS

|   |    |
|---|----|
| 1. JOHDANTO .....   | 1  |
| 2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KESKEISET KÄSITTEET .....                               | 4  |
| 2.1. Kasvatushistoria .....   | 4  |
| 2.2. Lapsikäsitteet .....   | 6  |
| 2.3. Kasvatusajattelu.....  | 9  |
| 3. SUOMALAINEN VARHAISKASVATUS: HISTORIA JA OHJAUSJÄRJESTELMÄ .....                   | 12 |
| 3.1. Katsaus suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaan.....                           | 12 |
| 3.2. Mitä ovat varhaiskasvatus ja sen ohjausjärjestelmät? .....                       | 16 |
| 4. TUTKIMUSPROSESSI.....  | 20 |
| 4.1. Tutkimuskysymykset.....  | 20 |
| 4.2. Menetelmälliset lähtökohdat .....  | 21 |
| 4.2.1. Sisällönanalyysi .....   | 21 |
| 4.2.2. Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyysi.....                         | 22 |
| 4.2.3. Sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin soveltaminen tässä tutkimuksessa ..... | 24 |
| 4.3. Tutkimusaineisto ja sen analyysi.....  | 25 |
| 5. TULOKSET .....   | 29 |
| 5.1. Lapsikäsitteet varhaiskasvatuksen oppaissa vuosina 1975 -2005 .....              | 29 |
| 5.2. Kasvatusajattelu varhaiskasvatuksen oppaissa vuosina 1975- 2005.....             | 35 |
| 6. POHDINTA .....   | 42 |
| 6.1. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....                                      | 42 |
| 6.2. Tutkimuksen luotettavuus .....   | 43 |
| 6.3. Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet .....                    | 45 |
| LÄHTEET.....  | 46 |

# 1. JOHDANTO

*”Varhaiskasvatustalakeia valmistellaan opetusministeriössä. – – Odotukset sille että laki varmistaa entistä laadukkaampaa varhaislapsuutta ja parantaa lastentarhanopettajien mahdollisuutta tehdä työtään mielekkäästi ovat suuria. Nyt pitää katsoa pidemmällä perspektiivillä, jotta kalliilta korjaavilta toimenpiteiltä säästytään”. (Lastentarha 5/2013, 3).*

Näin totesi Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajan Anne Liimola puheenvuorossaan Lastentarhanopettajapäivillä 2013. Jotta laadukasta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa, on tärkeää tarkastella myös institutionaalisen varhaiskasvatuksen kehityskulkuja ja aiempia toimintatapoja, sekä pyrkiä arvioimaan näiden merkitystä. Laadukas varhaiskasvatus takaa parhaalla mahdollisessa tavalla jokaiselle lapselle yhtäläiset mahdollisuudet kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Tämän vuoksi katsetta on suunnattava myös menneeseen.

Koulutusjärjestelmät, kuten myös varhaiskasvatus ja lasten päivähoito, ovat syntyneet historiallisesti monien eri intressiryhmien pyrkimysten kompromissina. Päiväkotien toimintaa ohjaavat asiakirjat, kuten toimintasuunnitelmat ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, ovat poliittisten puolueiden, opetushallinnon, yliopistotutkijoiden ja opettajajärjestöjen ja muiden niiden synnystä vastaavien tahojen paineiden vaikutuksesta tuotettuja. Varhaiskasvatuksen käytännön toteutuksessa ne usein kuitenkin koetaan neutraaleina toimintaa ohjaavina sääntöinä, vaikka ne eivät sitä ole, eivätkä syntytapansa vuoksi edes voi olla. Tarkastelemalla näiden dokumenttien tuottamaa kuvaa lapsuudesta ja niiden edustamaa kasvatustajatteluä on mahdollista arvioida kriittisesti näiden dokumenttien sisältöä ja kyseenalaistaa sitä.

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää miten lapsikäsitys on muuttunut varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa, ja tarkastella millaista kasvatustajatteluä nämä dokumentit edustavat. Tutkimuksen aineistona käytetyt dokumentit eroavat tyylillisesti toisistaan (ks. kohta 4.3.). Aineistoa voi kuvata myös muilla termeillä kuten asiakirja tai opas, mutta tässä tutkielmassa käytetään aineistoon

viitattaessa dokumentin käsitettä yhtenäisyyden ja luettavuuden vuoksi. Näitä varhaiskasvatusdokumentteja ja niissä tapahtunutta muutosta on tärkeää tutkia koska ne vaikuttavat monella tavalla käytännön varhaiskasvatustyöhön. Päivähoidon kentällä työskentelee erilaisen koulutuksen omaavia ja eri aikakausina koulutuksensa saaneita ammattilaisia, ja tämän vuoksi vanhatkin menetelmät, käsitykset ja toimintatavat elävät yhä monin tavoin päiväkotien arjessa.

Näiden varhaiskasvatusdokumenttien ymmärtäminen vaatii menneiden käytäntöjen ja näkemysten tarkastelua. On syytä tarkastella niitä kehityskulkuja jotka ovat johtaneet nykyhetkeen ja pohtia sitä mihin suuntaan olemme nyt matkalla. Mennyt näkyy yhä monin tavoin tämän päivän ratkaisuihin ja tämän kautta on mahdollista hahmottaa, mikä merkitys varhaiskasvatusdokumenteilla on eri aikakausina ollut, millaisia pyrkimyksiä nämä dokumentit ovat palvelleet ja miten vaikuttaneet käytännön toimintaan.

Varhaiskasvatusdokumentit, joiden tarkoituksena on ollut institutionaalisen varhaiskasvatustyön ohjaaminen, eivät voi taata että varhaiskasvatus toteutuisi niiden kuvaamien periaatteiden mukaisesti. Nämä dokumentit ovat kuitenkin toimineet varhaiskasvatuksen toteuttamisen lähtökohtana, ja niitä tulee tarkastella suhteessa omaan aikaansa ja vallitsevaan päivähoitojärjestelmään. Tämän tutkimuksen tavoitteena on hahmottaa lasten päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kehittymistä ja luoda näin näkökulmia varhaiskasvatuksen nykyiseen tilaan ja toimintaan. Tämänkaltaisen tarkastelu auttaa ymmärtämään nykytilannetta ja tarjoaa myös mahdollisuuden käytäntöjen ja toiminnan kyseenalaistamiseen.

Tämä varhaiskasvatuksen ja kasvatushistorian alaan kuuluva tutkielma koostuu kuudesta luvusta. Luvussa ”Tutkimuksen lähtökohdat ja keskeiset käsitteet” luodaan ensin lyhyt katsaus suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaan ja niihin tapoihin joilla varhaiskasvatusta on ohjattu ja säädelty eri aikakausina. Tämän jälkeen avataan tutkimuksen keskeiset käsitteet jotka on lapsikäsitys ja kasvatusajattelu, sekä määritellään mitä ne merkitsevät juuri tämän tutkimuksen kannalta ja mitä niillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Luvussa ”Suomalainen varhaiskasvatus: Historia ja ohjausjärjestelmä” kuvataan lyhyesti suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaa ja ohjausjärjestelmiä. Luvussa ”Tutkimusprosessi” asetetaan tutkimuskysymykset, ja kuvataan tutkimusmenetelmää eli laadullista sisällönanalyysiä jossa on sovellettu myös diskurssianalyysiä. Sen lisäksi esitellään tutkimuksen aineistona olleet varhaiskasvatusdokumentit. Luvussa ”Tulokset” esitellään

tutkimustulokset, ja luvussa ”Pohdinta” tehdään niiden pohjalta johtopäätökset ja arvioidaan tutkimusta kriittisesti.

## 2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KESKEISET KÄSITTEET

### 2.1. Kasvatushistoria

Kasvatushistoria on empiirinen tieteenala jonka tutkimuksen kohteena on todellisuus. Tällaista tutkimusta tehdessä tutkijan tehtävänä on argumentoida tuloksensa lähdeaineiston perusteella. Tähän liittyy vahvasti myös positivistinen tiedonkäsitys, jolla tarkoitetaan sitä että todellinen tieto on ainoastaan tieteellistä tietoa, joka perustuu havaintoihin. Lähdeaineiston tarkoituksena on kuvastaa sitä todellisuutta jossa tutkittava ilmiö on havaittavissa. (Kuikka 2005, 133.) Lähdeaineistolla ja sen kriittisellä tarkastelulla on keskeinen tehtävä. Historiallisista lähteistä ei saa suoraa tietoa siitä mitä on tapahtunut. Lähteistä saatava tieto tarjoaakin mahdollisuuksia ratkaista tutkimukselle asetettuja tutkimusongelmia ja näin havaittuja seikkoja voidaan käyttää menneisyyden hahmottamiseen. Historiallisina lähteinä voidaan pitää kaikkia sellaisia havaittavissa olevia asioita, jotka viittaavat menneisyyden ihmisten toimintaan ja jotka vaativat selitykseen historiallisen menneisyyden ajatusrakennelmia. (Lujala 1999, 58–59.)

Kasvatus- ja koulutushistoriallisella tutkimuksella tarkoitetaan kasvatuksen ja kasvun, koulutuksen ja koulunkäynnin, tai opettamisen ja oppimisen tutkimusta historiallisesta näkökulmasta. Kasvatushistoriallisesta tutkimuksesta voidaan erottaa sekä makro- että mikrotaso. Makrotason tutkimukset keskittyvät tarkastelemaan laajoja yhteiskunnallisia rakenteita, prosesseja ja muutoksia. Makrotason tarkastelulla on mahdollista rakentaa kokonaiskuva tutkitusta yhteiskunnallisesta ilmiöstä. Mikrotasolla taas tarkastellaan yksittäisiä tapauksia ja pieniä yksityiskohtia ja näin voidaan saada selville sellaista, joka makrotason tarkastelussa jää näkymättömiin. Kasvatuksenhistorian tutkimuksessa korostuu kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden kytkeytyminen laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin yhteyksiin (Vuorio-Lehti & Nieminen 2004, 11–12; Rinne, Kivirauma, & Lehtinen, 2004, 78; Virtanen 2009, 17.) Tämä tutkielma on lähtökohdiltaan makrotason tarkastelua.

Historiallinen lähestymistapa tutkimusotteena merkitsee perehtymistä muun muassa tutkittavan ilmiön aikakauteen, henkilöihin, sanomalehtiin ja virallisiin dokumentteihin. Tavoitteena on sulkea pois oman aikamme arvostukset ja näkökulmat ja pyrkiä tarkastelemaan ilmiöitä sellaisina kuin ne ovat toteutuneet omana aikakautenaan. Tämänkaltaista näkökulmaa voidaan kutsua historialliseksi ajattelutavaksi. Historiallisessa tutkimuksessa lähdeaineistolla on merkittävä rooli. Tutkimuksen keskeisimpinä tavoitteina voidaan pitää koulutus- ja kasvatusjärjestelmän kehityksen tuntemista, keskeisiin pedagogisiin ongelman asetteluihin perehtymistä, sekä taustan antamista nykyhetken koulutusta ja kasvatusta koskeville ongelmille ja ratkaisuvaihtoehdoille (Lujala 1999, 56; Kuikka 2005, 16–18, 133.)

Liikuttaessa kasvatushistoriallisten ja historiallisten aiheiden parissa on määriteltävä, mitä historialla oikeastaan tarkoitetaan. Menneisyys on yksi keskeinen käsite tässä tarkastelussa ja sillä tarkoitetaan yksinkertaistetusti kaikkea sitä mikä on tapahtunut ennen nykyhetkeä. Menneisyys ei kuitenkaan yksistään samaistu historian tutkimuksen kohteeksi, vaan menneisyyden voidaan nähdä muuttuvan historiaksi kun se otetaan historiankirjoituksen kohteeksi. Historian kulku koostuu tapahtumista ja niiden ketjuista ja näiden tapahtumien välillä on yhteys. Historiantutkija tulkitsee ja selittää historian ilmiöitä osoittamalla niille asia- ja aikayhteyden. Historiantutkimus on aiheena päättymätön uusien tulkintojen prosessi. Historiallisen tutkimuksen aihepiirit on syytä asettaa yhä uudelleen tarkastelun kohteeksi kun vallitsevien käsitysten kyseenalaistaminen tulee tarpeeseen. Historiaa on tutkittava eteenpäin, ei ainoastaan toteutuneena menneisyytenä, vaan kunkin hetken toimijoiden kannalta avoimena tulevaisuutena. (Kalela 2000, 34; Virtanen 2009, 7.)

Kasvatushistoriallinen tutkimus voidaan jakaa useisiin erilaisiin tutkimustyyppeihin. Näitä ovat esimerkiksi instituutiohistoriallinen, aate- ja oppihistoriallinen, sosiaalishistoriallinen, yhteiskuntahistoriallinen tai teoriasidonnainen kasvatushistoriallinen tutkimus. Tämän tutkielma kuuluu kasvatuksen aate ja oppihistoriallisen tutkimuksen piiriin, sillä kunkin aikakauden aate- ja oppirakennelmat muutoksineen luovat sen rakennekokonaisuuden, jonka sisällä kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöt ovat selitettävissä. Tutkielmassa on piirteitä myös koulutuksen sosiaalishistoriallisesta tutkimussunnasta koska koulutuksen ja kasvatuksen ilmiöt kytkeytyvät historiallisesti laajempiin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin yhteyksiin. (Kinos 1999, 77; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 78.)



Kasvatshistoriallisen tutkimuksen kanalta olennaista on muutoksen tai muuttumattomuuden havaitseminen. Tähän viitataan usein geneettisyyden käsitteellä, joka viittaa syntymistä, kehitystä tai muutosta tarkoittavaan termiin genesis. Sen sijaan kasvatshistoriallisella tutkimuksella ei ole yhtä vakiintunutta tutkimusmenetelmää, vaan sitä tehtäessä voidaan soveltaa monia eri tiedonhankinta ja analyysimenetelmiä. Tällöin tutkijan tehtäväksi jää sovitella yhteen toisiaan täydentäviä menetelmiä. (Kuikka 2005, 113, 137,140.)

## 2.2. *Lapsikäsitys*

Lapsikäsitys pitää sisällään monenlaisia tulkintoja ja sitä on mahdollista tarkastella monesta eri näkökulmasta. Seuraavassa tuodaan esiin muutamia käsitteen keskeisimpiä tulkintoja. Tarkasteltaessa lapsuuden historiaa kartoitetaan lapsen asemaa ja aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta eri aikakausina. Lapsuuden historian hahmottamista vaikeuttaa se että saatavilla olevat lähteet ovat lähes poikkeuksetta aikuisten tekemiä tai aikuisten lähtökohdista tuotettuja. Lapsuutta onkin historiallisesti kuvattu pitkälti aikuisten näkökulmasta, jolloin lasten oma maailma ja kokemukset ovat jääneet tarkastelun ulkopuolelle. Käsitteen lapsuus voidaan katsoa syntyneen 1500-luvulla jonka jälkeen se on muuttunut ja tarkentunut monin tavoin. Ensimmäisiä lapsuudenhistoriaa kuvanneita tutkijoita on ollut historioitsija Philippe Aries. Hän kuvasi töissään lapsuuden muutosta läpi historian ja osoitti ensimmäisenä kuinka lapsuus on sosiaalisesti ja historiallisesti rakentunut käsite. (Brockliss & Montgomery 2012, 63–64, 71; Postman 1985, 6.)

Ariesin mukaan voidaan nähdä, että ennen 1500-lukua lasten ja aikuisten erottelulla ei ollut yhteiskunnallista merkitystä. Toisin sanoen lapsuutta ei nykyisin tuntemassamme mielessä tunnettu lainkaan. Keskeisiä tekijöitä lapsuuskäsitteen synnyssä Ariesin mukaan olivat perhe ja koulu, joiden pohjalta syntyi ”moderni lapsuus”. Modernilla lapsuudella tarkoitetaan sitä että lasta ja lapsia alettiin kohdella omaa erityislaatuaan vastaavalla tavalla niin perheessä kuin muuallakin yhteiskunnassa. Lapsikäsitteen kehittymisen on tulkittu liittyvän vahvasti myös kirjapainon keksimiseen ja tästä syntyneeseen kirjallisen kulttuurin leviämiseen. Lukutaidon yleistyessä siitä, osasiko ihminen lukea vai ei, tuli aikuisuutta ja lapsuutta erottava tekijä. Se, että käsitys lapsuudesta syntyi, edellytti voimakasta muutosta myös aikuisten maailmassa. Muutoksen kautta aikuisuus tuli määritellä uudelleen, mikä taas synnytti uudenlaisen käsityksen lapsesta. Pohjoismaissa modernin lapsikäsitteen syntyyn vaikutti myös lapsityön rajoittaminen, oppivelvollisuus ja peruskoulutuksen laajeneminen sekä valtiovallan

väestöpoliittiset intressit ja valvonta. Tämä tulee hyvin ilmi kansakoulun levittäytyessä maaseudulle, jolloin työtä tekevä perheenjäsen muuttui opiskelevaksi koululaiseksi. (Aries 1960; Postman 1982, 26, 28; Tuomaala 2004, 23.)

Lapsikäsitteen muotoutuessa lapsuudelle alkoi kehittyä uusi yhteiskunnallinen merkitys. Lapsuus ymmärrettiin ihmisen elämänkulun alkuvaiheena, jonka kautta ihminen siirtyi kohti aikuisuutta. Lapsuus nähtiin ihmisen elämän harjaantumisen aikana, joka oikeuttaa aikuiset ja yhteiskunnan suojelemaan ja kasvattamaan heitä. Tällä ajattelutavalla on ollut merkitystä muun muassa aikuisten asenteissa suhteessa lapsiin sekä kasvatuskäytäntöihin lapsuuden instituutioissa. Käsitteellinen lapsuudesta ihmisen oppimisen ja harjaantumisen aikana synnytti lasten omia tarpeita vastaavaa päivähoitoa, koulutusta ja huolenpitoa, joiden kautta lapset ja nuoret saavuttivat aikuisuuteen kuuluvat oikeudet, vastuut ja velvoitteet. Tämän hetkinen lapsikäsite on kuitenkin alkanut korostaa lapsen roolia yksilöllisenä ja aktiivisena toimijana. Tällöin lapsi nähdään osaavana oman elämänsä rakentajana, joka jäsentää maailmaa toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Alanen 2009, 14–18, Lehtinen 2000, 8; Hutchhby, I. & Moran-Ellis, J.1998, 22–23.)

Sosiologiassa lapsen määritelmä on perinteisesti lähtenyt lapsen ymmärtämisestä joko jonkun jälkeläiseksi tai henkilöksi jolla ei ole vielä juridisia oikeuksia yhteiskunnassa. Tällöin lapsi määrittyy joko suhteessa aikuiseen tai yhteiskuntaan. Lapsen oikeuksien julistuksen myötä tietoisuus lapsista kansalaisryhmänä alkoi muodostua, lapset nähtiin edelleen kuitenkin tulevaisuuden aikuisina, tärkeänä pidettiin sitä mitä lapsista on tulossa, ei sitä mitä lapsi itsessään jo on. Kuitenkin 1980-luvulla alkoi herätä näkemys joka korostaa lapsen oikeuksia, kyvykkyyttä ja vahvuuksia. 2000-luvun sosiologiassa hallitseva representaatio on ollut kompetentti lapsi, jolla tarkoitetaan pystyvää, osaavaa ja omat oikeudet omaavaa lasta. Nykysosiologiassa kuten myös yhteiskuntatieteissä laajemminkin lapsi on nähty samanaikaisesti sekä osana perhettä ja yhteisöä mutta myös siitä erillisenä. Lapsilla katsotaan olevan tunnustettu ja riippumaton paikka yhteiskunnassa, omat oikeudet yksilöllisinä ihmisolentoina ja yhteiskunnan täysinä jäseninä. Lapsuus ja lapsena oleminen ei ole vain valmiuksia, kehittymistä ja valmistautumista vaan tärkeä osa ihmisenä elämisen prosessia (Niikko 2009, 73; Onnismaa 2010, 41.)

Lapsikäsitteestä voidaan lähestyä myös sukupolvisopimuksen käsitteen kautta. Sukupolvisopimuksella tarkoitetaan tietynä aikana ja tietyssä kulttuurissa vallitsevaa käsitystä siitä, miten aikuisten tulee kohdella lapsia ja miten lapset voivat suhtautua aikuisiin. Tällöin lapsuus määrittyy aikuisten ja lasten väliseksi suhdekäsitteeksi. Kun aikuisten maailma muuttuu, muuttuu myös

lasten maailma. Kulttuuriset käsitykset lapsesta ja lapsen ominaisuuksista vaikuttavat aikuisten suhtautumistapoihin ja kasvatuskäytäntöihin. Ne heijastuvat sukupolvien väliseen vuorovaikutukseen ja vaikuttavat aikuisten ja lasten itseymmärrykseen. Sukupolvisopimuksen käsite laajentaa kehityspsykologista lapsikäsitystä tarkastelemalla lapsia osallisina yhteiskuntaelämään sukupolviasemansa määrittäminä toimijoina. Tämän kaltainen näkemys ei kuitenkaan poissulje kehityspsykologista näkökulmaa, vaan asettaa sukupolvien välisen suhteiden tarkastelun yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Korhonen 2006, 54–55.)

Lapsikäsitystä on tarkasteltu myös tilan ja tilallisuuden käsitteiden puitteissa. Niiden kautta lapsuus nähdään yhteiskunnallisena ilmiönä, joka muotoutuu erityisesti tilan käyttöön ja määrittelyyn liittyvissä arjen käytännöissä. Lapsuus ja tilallisuus ovat muuttuvia mutta myös toisiinsa vaikuttavia ilmiöitä. Tila ei ole ainoastaan sosiaalisten suhteiden taustalla tai niitä rajaamassa, vaan muokkaamisen, kiistelyn ja merkityksenannon kohteena. Lapsuutta määritellään usein tilallisesti, esimerkiksi keskusteltaessa siitä mikä on oikea paikka lapsille tai siitä miten ja milloin he liikkuvat julkisesti. Käsitteet lapsuudesta ja tilallisuudesta eivät ole pysyviä vaan ne ovat jatkuvassa liikkeessä. Ei ole olemassa yhtä lapsuutta tai tilallisuutta, vaan monenlaisia, toisiinsa vaikuttavia tapoja järjestää lapsuuksia ja tilallisuuksia, jotka voivat olla keskenään myös ristiriitaisia. (Kullman, Strandell & Haikkola 2012, 7-10, 11–14.)

Lapsikäsitteen muuttuessa universaaliksi ja yleisesti hyväksytyksi sisältyy siihen oletamus että kaikilla lapsilla on samat oikeudet hyvään lapsuuteen. Hyvän lapsuuden käsitettä rajataan ja määritellään muun muassa YK:n lapsen oikeuksien julistuksella ja sopimuksella. Universaalinen lapsen vastakäsite on lapsuuden ymmärtäminen sosiaalisena konstruktiona, jonka mukaan ei ole olemassa universaaleja lapsen oikeuksia eikä velvollisuuksia, vaan lapsuus on aika-, paikka- ja kulttuurisidonnainen ilmiö. (Onnismaa 2010, 52.) Yhteiskunnan rakenteelliset tekijät ja vallitsevat käsitykset lapsista, lapsuudesta ja kasvatuksen luonteesta näkyvät lapsuuden keskeisten instituutioiden, päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurissa ja kasvattajien tavassa määrittää lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta. Tämä valtasuhde tulisi nykyisten lapsuudensosiologisten käsitysten mukaan ymmärtää kaksisuuntaisena ja arjen vuorovaikutustilanteissa yhä uudelleen rakentuvana. Lapset eivät ole siinä ainoastaan passiivisina osapuolina, vaan heitä tulee pitää aktiivisina toimijoina, jotka monin keinoin myös hakevat valtaa ja omaa tilaansa tässä vuorovaikutuksessa (Turja 2011, 43.)

Lasten yhteiskunnallinen tasavertaisuus on uuden lapsikäsitteen ja tällöin myös lapsuustutkimuksen lähtökohta. Lapset nähdään yhteiskunnallisesti tasavertaisina toimijoina muiden kanssa. Lapset ovat sosiaalisia toimijoita, osallistujia sosiaalisissa maailmoissaan ja sen kautta osapuolia useissa yhteiskunnallisissa suhdejärjestelmissä. Tällöin lapsuustutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa lasten elämästä ja toiminnasta, heidän muuttuvasta yhteiskunnallisesta asemastaan ja heidän osallisuudestaan yhteiskuntansa elämään. Lapsuudentutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen alue. Keskeisin pyrkimys tällä tutkimussuunnalla on lasten ymmärtäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria. (Alanen 2009, 9; Lehtinen 2009, 90.)

### *2.3. Kasvatusajattelu*

Kasvatusajattelu on laaja kokonaisuus joka perustuu kasvattajan ihmiskäsitykseen ja sisältää kasvatukseen liittyviä arvoja, uskomuksia ja tietoa. Kasvatusajattelu on osa ihmisen maailmankatsomusta ja sen vuoksi muuttuva. Kasvatusajattelu on tiiviisti osa sitä yhteisöä ja kulttuuria jossa kasvattaja elää. Kasvatusajattelusta voidaan käyttää myös käsitettä kasvatustietoisuus. Tiedostamisen prosessilla tarkoitetaan sitä kun yksilö alkaa eritellä omaa toimintaansa. Näkemys pohjautuu ajatukseen että yksilö kykenee kognitiivisten prosessien avulla soveltamaan yleisiä lainmukaisuuksia havaituista ilmiöistä ja kykenee tarkastelemaan omaa ajatteluaan. Maailmankuvaa ja tietoisuusjärjestelmää voidaan pitää toisiinsa kietoutuneina ilmiöinä. Yksilön tietoisuus siis heijastaa hänen maailmankuvaansa. Näin voidaan johtaa kasvatusajattelun määritelmä, joka on tietoisuutta omasta toiminnasta kasvattajana sekä tietoisuutta tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus ilmenee kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa. Tekoa tai toimintaa voidaan pitää tietoisena, jos yksilö pystyy ymmärtämään valinnan mahdollisuudet ja valintojen seuraukset. Myös pedagogiikan käsitteen voidaan katsoa olevan samansuuntainen kasvatusajattelun käsitteen kanssa, jolloin viitataan kasvatusta koskevaan oppiin ja käytännön kasvatustoimintaan. Nykyisin puhuttaessa pedagogiikasta viitataan juuri kasvatusta koskevaan ajatteluperinteeseen. (Hirsjärvi 1985; Hirsjärvi & Huttunen 1991, 42 Suoranta 2000; Siljander 2005, 20.)

Kasvatusajattelu koostuu kasvattajan oman prosessin kautta hankitusta tiedoista, taidoista, moraaliperiaatteista tai arvoista, joita hänen tavoitteenaan on välittää kasvatettavalleen. Kasvattajalla tulee olla näkemys kasvatettavan ajatuksista ja maailmasta, jotta kasvatustehtävä olisi mahdollinen.

Kasvatettava tulkitsee saamansa tiedon aina omista lähtökohdistaan käsin. Kasvatuksen päämäärä ei koskaan voi olla ennalta päätetty vaan se muuttuu kasvatuksen edetessä. Kasvatukseen liittyvän tiedon perusteella muodostuu osittain käsitys kasvatuksesta, eli kasvatusajattelu. Käsitteen muodostumiseen liittyvät myös käsitykset, uskomukset sekä kokemukset. (Poikolainen 2002, 77, Värrin 2002, 91–92.)

Kasvattajan käsitykset kasvatustoimintansa kohteesta eli kasvatettavasta ovat keskeinen kasvatustoimintaan vaikuttava tekijä. Kasvattajan ihmiskäsitys ei ole myöskään koskaan irrallaan siitä yhteiskunnasta jossa hän elää. Ihmiskäsitys viittaa kokonaisvaltaiseen näkemykseen siitä mitä ja millainen ihminen on, ja mitä ihminen voi tehdä itsestään. Ihmiskäsitys voidaankin määritellä ihmistä koskeviksi uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Siihen liittyy vahvasti eettinen näkökulma, eli ”ihanneihmisen kuva”. Yksilön kasvatusajattelu on tiiviisti yhteydessä hänen arvotajuntaansa, joka ei ole staattinen vaan sille on tunnusomaista muuntuvuus ja kehittyminen. Kasvatusajatteluun kuuluu kyky eritellä ja reflektoida omaa toimintaa kasvattajana. Kasvatusajatteluun kuuluu myös käsitys omasta vastuusta, oikeuksista ja velvollisuuksista kasvattajana. (Hirsjärvi 1985, 91,95; Hämäläinen 2011, 65.)

Moderni kasvatusajattelu lähtee siitä, että kasvatuksella pyritään tietoisesti oppimaan lisää ja näin ylittämään olemassa oleva yhteiskunta- ja elämänmuoto, jossa kasvatettava ja kasvattaja toimivat. Kasvatusajattelua voidaan nähdä olevan kahdenlaista. Ensinnäkin on kasvatusajattelua jota voidaan kuvata omistavaksi, välineelliseksi ja teknologiseksi. Tämänkaltaisen ajattelun taustalla on kasvatus joka ei kannusta kasvatuksen ehtojen pohtimiseen. Sen sijaan lähtökohtana on ajatus ihmisestä yksilönä jota voidaan hallita miten tahansa ja joka voidaan kouluttaa tekemään mitä tahansa. Toisenlainen kasvatusajattelu voidaan nimetä puolestaan sivistykselliseksi kasvatusajatteluksi, jossa ihminen nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana jo itsessään. Tämänkaltaisen ajattelun taustalla on kasvatus joka ottaa vakavasti sen aikakauden ja toimintayhteyden jossa kasvatus tapahtuu (Suoranta 2000, 15–16.)

Varhaiskasvatuksessa kasvatusajattelua ohjaavat sekä lapsuudelle annetut yhteiskunnalliset ja kulttuuriset merkitykset että tulkinnat siitä, millainen lapsi on perusolemukseltaan, miten lapsi kehittyy ja millaiset tekijät kehitykseen vaikuttavat (Karila & Nummenmaa 2001, 17.) Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen näkökulmasta kasvatusajattelun juuret ovat Fröbeliläisessä traditiossa, jossa arvostettiin aikuisten ohjaamaa toimintaa. 1970-luvulla tämän tradition tilalle alkoi tulla behavioristinen suuntaus, jolle oli leimallista aikuisjohtoisuus ja valtakunnallisesti ohjattu koulun oppiainejakoa jäljittelevä opetus- ja toimintatuokiokeskeinen toiminta. Pedagogisempi ote

kasvatusajattelussa alkoi vahvistua ja samalla myös lapsi-aikuinen -valtasuhde oli muutospaineessa. Nykykasvatusajattelussa lapset nähdään aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina, jotka rakentavat omaa ymmärrystään vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Tämä muutos on kytköksissä sosiokonstruktivistiseen näkemykseen lapsen oppimisesta ja kehittymisestä, sekä yhteiskunnalliseen lapsuudentutkimukseen, joka korostaa näkemystä aktiivisesta lapsesta. (Turja 2011,43.)

# 3. SUOMALAINEN VARHAISKASVATUS: HISTORIA JA OHJAUSJÄRJESTELMÄ

## 3.1. *Katsaus suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaan*

Suomalaisen varhaiskasvatuksen historian voidaan katsoa alkaneen 1800-luvulla teollistumisen ja palkkatyön syntymisen vaikutuksesta. Tuohon aikaan myös ajatus kansan sivistystason nostamisesta ja oppineempien kansalaisten tuottamisesta alkoi saada jalansijaa suomessa. Äitien palkkatyön yleistymisen seurauksena lapset myös tarvitsivat kodin ulkopuolista huolenpitoa. Ensimmäinen ns. pikkulastenkoulu avattiin Kokkolassa vuonna 1839, jonka jälkeen myös Finlaysonin tehdas perusti oman pikkulastenkoulunsa samana vuonna Tampereelle. Opetus pikkulastenkouluissa oli mekaanista ja lapsia käsiteltiin suurina joukkoina, eikä lasten kehitystä tunnettu tarpeeksi. Varsinainen lastentarhan idea saapui suomeen Saksasta 1850-luvulla Uno Cygnaeuksen vaikutuksesta. Uno Cygnaeus tunnetaan pääasiassa siitä että hän oli kehittämässä suomalaista kansakoulua, mutta hän tuli tunnetuksi 1860-luvulla myös lastentarha-aatteen tuomisesta suomeen. Hanna Rothman ja hänen työtoverinsa Elisabeth Alander aloittivat käytännön lastentarhatyön perustamalla ensimmäiset Fröbeliläiseen traditioon perustuvat lastentarhat 1800-luvun lopun Helsingissä. (Hänninen & Valli 1986, 20–25, 53–70.)

Lastentarha oli 1800-luvun lopun Suomessa ensimmäinen yritys luoda kohtaamispaikka, joka tasoittaisi sosiaalisia eroja, kun eri yhteiskuntaluokkien lapset kohtasivat erityisesti pikkulapsille kehitetyn toiminnan parissa. Tämänkaltainen tavoite vastasi teollistuvien kansallisvaltiomuotoisten yhteiskuntien yleistä vaatimusta kansan eri osien yhteyksättämisestä. Lastentarhojen syntyminen edusti siirtymistä moderniin lapsuuskäsitykseen, jolle voidaan katsoa olevan tyypillistä lapsuuden institutionalisoituminen, lapsuuden yhdenmukaistuminen ja lapsuuden ammatillistuminen. Hyvän lapsuuden normiksi tuli porvarillinen käsitys lapsuudesta ja lapsuutta alettiin yhdenmukaistaa tähän suuntaan (Välimäki & Rauhalu 2000, 402; Eerola-Pennanen 2009, 49.)

Lastentarha-idean luojana pidetään Saksalaista Friedrich Fröbeliä. Fröbeliläinen pedagogiikka loi pohjan suomalaiselle lastentarhatoiminnalle ja oli lähes 80-luvulle asti ainoa pedagoginen suuntaus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Fröbelin pedagogiikka korosti rauhallisen omatahtisen kasvun ja kehityksen merkitystä. Myös luonnonläheisyyttä, lasten aktiivisuutta ja ongelmanratkaisun taitoja pidettiin tärkeinä, kuten myös vapaata leikkiä ja erilaisten arjen työtehtävien oppimista. Ohjaajan opetus konkretisoitiin erilaisten opetusvälineiden avulla jotka Fröbel oli itse kehittänyt. Keskeisiä toimintatapoja olivat sekä erilaiset toimintatuokiot että työ- ja ympäristökasvatus. Myös lasten omaehtoista leikkiä arvostettiin. Suomalaisissa päiväkodeissa toimintaa toteutettiin ns. keskusaiheajattelun mukaisesti, jonka tarkoituksena oli herättää lasten mielenkiinto tiettyä aihetta kohtaan. Keskusaiheita kutsuttiin myös nimellä kuukausiaihe, koska yhden aiheen parissa viivytettiin noin kuukauden verran, jonka jälkeen valittiin uusi aihe. (Helenius 2001, 48–55; Kinos & Niiranen 2001, 65; Kinos & Palonen 2012, 230.)

Suomessa pienten lasten hoitojärjestelyiden kehittyminen oli tiiviissä yhteydessä kansanopetuksen kehittämiseen. Uno Cygnaeus esimerkiksi piti lastentarha ideaa niin tärkeänä että halusi liittää sen tulevan koulujärjestelmän osaksi. Hanna Rothman ja Elisabeth Alander kuitenkin korostivat päivähoidon lastensuojelullista puolta, tosin heidänkin toiminnassaan pedagogiikalla oli osansa. Voidaankin katsoa, että Cygnaeus toi suomeen lastentarhan idean ja Rothman sekä Alander loivat käytännöt, jolloin lastensuojelullinen näkemys vahvistui. Koulutusjärjestelmän ja lastentarhan suhteesta käytiin keskustelua 1910–1920 -lukujen vaihteessa, jonka seurauksena vuonna 1921 alakansakoulu liitettiin lainsäädännöllä osaksi kansakoulua ja lastentarha erotettiin siitä. Tämän on arvioitu merkinneen lastentarhan ja kansakoulun ammatillista erkaantumista. (Välimäki 1999, 105–106.; Virtanen 2009, 73; Välimäki & Rauhalu 2000, 400)

Lastentarhojen syntyminen loi myös perustaa naisen uudelle määrittelylle ja avasi naiseuteen uudenlaisia näkökulmia. Ns. yhteiskunnallisesta äitiydestä tulikin 1800-luvulla feministisen ajattelun kulmakivi. Aktivistinaiset käyttivät yhteiskunnallisen äitiyden käsitettä 1800-luvulta aina 1900-luvun puoliväliin, kun heidän pyrkimyksensä oli oikeuttaa naisten yhteiskunnallista toimintaa äitiydellä (Vuori 2010, 109). Lastentarhat muodostuivatkin naisten hallinnoimiksi ja hoitamiksi instituutioksi, olihan lastentarha ensimmäinen paikka jossa naisen oli mahdollista toimia johtajana. Lastentarhat muotoutuivatkin naiskeskeisiksi, sillä ne olivat naisten kontrolloimia erillisalueita aikana, jolloin useimmat yhteiskunnalliset instituutiot kasvatusinstituutiot mukaan lukien olivat miesten hallinnoimia



(Eerola-Pennanen 2009, 50.) Yhä nykyään päiväkoteja voidaan pitää varsin naiskeskeisinä paikkoina, onhan huomattava osa päiväkotien työntekijöistä naisia. Usein päiväkotien naisvaltaisuus nähdään ongelmana, olisi kuitenkin syytä muistaa niiden historiallinen merkitys naisten kodin ulkopuolisena työllistäjänä ja tämän kehityksen yhteiskunnalliset merkitykset.

Elinkeinorakenteessa tapahtui suuria muutoksia 1960–1970-luvuilla, mitkä edellyttivät lasten päivähoiton kehittämistä. Pienten lasten äitien työssäkäynti yleistyi, mikä johti työmarkkinoiden naisvaltaistumiseen. Myös lapsiperheet muuttivat yhä enenevässä määrin kaupunkeihin ja sukulaiset jäivät vanhoille asuinpaikoille. Muun muassa näiden tapahtumien vaikutuksesta tarve lasten päivähoitolle lisääntyi huomasti, jonka seurauksena alettiin valmistella uutta päivähoitolakia. Päivähoitolain tullessa voimaan vuonna 1973 laki oli ensisijaisesti työvoimapolitiittinen puitelaki, joka mahdollisti äitien työssäkäynnin ja opiskelun ja tähtäsi päivähoiton määrälliseen lisäämiseen. Lain myötä lasten seimet, joilla oli ollut hoidollis-sosiaalinen orientaatio, ja lastentarhat joiden orientaatio voidaan katsoa olleen kasvatus-opetuksellinen, yhdistettiin päiväkodeiksi. Päivähoitolaki merkitsi institutionaaliselle varhaiskasvatukselle sitä että valtio irtautui perinteisestä lastensuojelullisesta intressistä ja päivähoitojärjestelmää alettiin vahvasti rakentaa äitien työssäkäynnin mahdollistajaksi. 1990-luvulla subjektiivisen päivähoito-oikeuden myötä päivähoiton kasvatus-opetuksellinen rooli alkoi kuitenkin korostua (Alasutari 2003, 360; Kinos & Palonen 2012, 230–233.) Vuoden 1973 päivähoitolain säätämisestä voidaan katsoa alkaneen nykymuotoisen varhaiskasvatuksen kehittyminen.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehityksen voi eritellä neljään eri vaiheeseen. Nämä ovat: 1.) Fröbeliläisen tradition vaihe, jota olen kuvannut edellä, 2.) Tuokiokeskeisyyden vaihe, 3.) Pedagogisen hämmennyksen vaihe ja 4.) Lapsikeskeisyyden renessanssi. Fröbeliläisen vaiheen jälkeinen tuokiokeskeisyyden vaihe sijoittuu 1970-luvulle. Tuona ajanjaksona tuli voimaan päivähoitolaki, ja samalla julkaistiin myös ensimmäiset pedagogiset oppaat. Tätä vaihetta leimaa päiväkotitoiminnan muuttuminen koulumaisemmaksi, siirryttiin kuukausiaiheista, viikkoaiheisiin ja Fröbeliläinen ajattelu alkoi murentua. Päivähoitolakiin lisättiin kasvatustavoitteet vuonna 1983, kun tähän asti laki oli ainoastaan määritellyt päivähoiton määrällisen tarpeen. Pedagogisen otteen kehittämistä ei kuitenkaan päästy yksimielisyyteen, sillä taustalla vaikuttivat pelot lapsuuden ominaislaadun menettämisestä ja päivähoiton koulumaistumisesta. Kasvatustavoitteiden tueksi laadittiin myös erilaisia oppaita. Nämä oppaat olivat normatiivisia, mutta eivät juuri vaikuttaneet käytännön kasvatustyöhön. Tätä ajanjaksoa voidaankin kuvata pedagogisen hämmennyksen vaiheeksi. Vuoden

1984 alusta lasten päivähoitoa koskevat yleiset säädökset sisällytettiin sosiaalihuoltolakiin ja laki lasten päivähoidosta jäi voimaan erillislakina. 1980- ja 1990-luvuilla lakiin tehtiin paljon muutoksia, jotka vahvistivat kunnallista itsehallintoa varhaiskasvatuksessa. Tämä vaikutti päivähoitoon lähinnä niin että sosiaalihuollituksen yleiskirjeet, jotka sisälsivät ohjeistuksia päivähoitotyöntekijöille. Nämä kirjeet muuttuivat normeista suosituksiksi. Tällöin alettiin luoda yleisiä linjoja tavoitteiden toteuttamiseksi varhaiskasvatuksessa ja lasten päivähoidossa. Lastentarhanopettajien oli kuitenkin vaikea sitoutua yleispäteviin tavoitteisiin ja niiden vaikutus käytännön toimintaan jäi vähäiseksi. Tavoitteiden funktiona voikin pitää pyrkimystä luoda yhteiskunnallista hyväksyntää päivähoitolle ja synnyttää luottamusta varhaiskasvatustoimintaa kohtaan. Tästä huolimatta 1980-luvulla käsitys päivähoidosta sosiaalipalveluna kuitenkin vahvistui. Neljännen vaiheen, lapsikeskeisyyden renessanssin pyrkimyksenä 1990-luvulla oli muuttaa päiväkotien toimintaa niin että lasten aktiivisuudelle ja aloitteellisuudelle jäisi enemmän tilaa. Myös päivähoiton ja alkuopetuksen yhteistyötä alettiin kehittää. Lisäksi lastentarhanopettajakoulutus siirtyi opistoista yliopistoon vuonna 1995 (Kinos & Palonen 2012 230–239; Niiranen & Kinos 2001, 58–85 .)

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa opetuksellinen ja kasvatuksellinen puoli on selvästi korostunut. Esimerkiksi Euroopan unioni julisti muutama vuosi sitten päiväkodeista alkavan elinikäisen oppimisen yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteekseen. Suomessa voikin tällä hetkellä selvästi nähdä että päivähoiton sosiaalipalveluluonne on murrostilassa (Virtanen 2009, 73; Välimäki & Rauhala 2000, 400.)

Koko olemassaolonsa ajan suomalainen päivähoitojärjestelmä on ollut ristiriitaisten ja vastakkaisten ideologioiden taistelukenttä ja se on herättänyt niin poliittisia kuin ideologisiakin mielipiteitä. Päivähoito on nähty sosialistisena järjestelmänä tai osana fröbeliläistä traditiota. Maaseutupuolueet taas puolestaan ovat ajaneet kotihoidon tuen ja perhepäivähoidon kaltaisia järjestelmiä, jotka ovat mahdollistaneet naisten työskentelyn maataloilla. Taloudellinen kehitys on kuitenkin osoittanut, että ryhmämuotoista varhaiskasvatusta tarvitaan. Päivähoidon muuttuessa kaikille kuuluvaksi perusopetukseen verrattavissa olevaksi palveluksi on tullut kuitenkin ilmiselväksi että sen paikka ei ole enää sosiaalihuollon piirissä. Vuonna 2010 Sosiaali- ja terveysministeriön asettamat selvityshenkilöt esittivätkin, että päivähoiton hallinto siirretään kokonaisuutena sosiaali- ja terveysministeriöstä opetusministeriön hallinnanalaan. Esityksessä todettiin, että päivähoito palveluita on kehitetty 1990- ja 2000-luvulla perheiden palveluna, mutta jatkossa tulisi kiinnittää huomiota

enemmän lapsen ja varhaiskasvatuksen näkökulmaan (Kinos & Palonen, 2012, 245–246.) Siirtymä opetustoimeen tapahtuikin vuoden 2013 alussa ja paraikaa on valmisteilla uusi varhaiskasvatuslaki, joka tulee korvaamaan vuoden 1973 päivähoitolain.

### 3.2. Mitä ovat varhaiskasvatus ja sen ohjausjärjestelmät?

Varhaiskasvatus käsitteenä on otettu käyttöön 1970-luvun alkupuolella, jolloin sitä käytettiin sosiaalihuollon varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen mietinnössä. Jo tätä ennen opiskelijaliike oli ottanut termin käyttöön. Termi oli suora käännös englanninkielisestä *early childhood education* -käsitteestä. Varhaiskasvatus käsitteenä vakiintui nopeasti käyttöön, ja sen käytön yleistymistä edistivät vuonna 1973 aloitetut väliaikaiset yliopistoissa järjestettävät lastentarhanopettajakoulutukset. Kasvatustieteiden piirissä termin käyttö kuitenkin yleistyi hitaasti. Vielä vuonna 1980-luvun alussa käytössä oli esikasvatuksen käsite. Esikasvatus-käsitteellä tarkoitettiin kaikkien alle kouluikäisten suunnitelmallista kasvatusta. Alkukasvatus-käsite taas tarkoitti sekä kuusivuotiaiden että peruskoulun ensi- ja toisluokkalaisten opetusta. Näiden lisäksi käytettiin myös käsitettä päivähoito. (Kinos & Palonen, 2012, 229.)

Nykyisin varhaiskasvatuksen käsitteen ymmärretään viittaavan sekä pienten lasten kasvattamiseen teoriassa ja käytännössä, mutta myös koulutus- ja tieteenalaan puhuttaessa esimerkiksi lastentarhaopettajien koulutuksesta. Käsitteellä on vahva yhteys käytäntöön, etenkin alle kouluikäisten lasten kasvatukseen. Tieteenalana varhaiskasvatusta voidaankin luonnehtia soveltavaksi tutkimukseksi, joka lähtee käytännöstä palvelun käytännön tarpeita sekä koulutuksen että toiminnan kehittämisen kautta. Eri määritelmässä nämä kolme eri merkitystä kuitenkin painottuvat eri tavoin määritelmän käyttötarkoituksesta riippuen (Husa & Kinos 2001, 19, Farqouhar & Fitzsimons 2008, 3.)

Varhaiskasvatuksen käsitteellä on viitattu sekä kotien että yhteiskunnan tarjoamaan lastenhoitopalveluun. Yleisemmin sillä viitataan kuitenkin yhteiskunnalliseen alle kouluikäisille lapsille suunnattuun toimintaan jota toteutetaan pääasiassa kunnallisissa päiväkodeissa ja avoimissa varhaiskasvatuspalveluissa. Varhaiskasvatus-käsitteen määrittelyä on vaikeuttanut sen lastensuojeluun yhteydessä ollut historia. Päivähoito kuului aina vuoteen 1924 asti kouluhallituksen lastensuojelun alaan. Huolimatta vahvoista yhteyksistään kouluhallintoon tai yleisemmin opetustoimintaan yhä

edelleen päivähoitolla voidaan katsoa olevan myös lastensuojelullisia intressejä (Kinos & Husa, 2001, 15, Stakes 2005, 11.) Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa yhdistyykin kolme elementtiä, jotka ovat hoito, kasvatus ja opetus. Varhaiskasvatuksessa kietoutuvatkin yhteen kasvatukselliset ja sosiaalipalvelulliset elementit. Käytännössä varhaiskasvatus on lapsuuden eri kasvu- ja oppimisympäristöissä tapahtuvaa kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa, joka perustuu aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä aikuisten keskinäiseen yhteistyöhön ja toimintaan. Varhaiskasvatuksen teoriapohjan voidaan puolestaan katsoa rakentuneen kasvatustieteestä, psykologiasta, ainedidaktiikasta ja yhteiskuntatieteistä. (Onnismaa 2010, 21; Nummenmaa 2001, 26. Karila, Kinos, Niiranen & Virtanen 2003, 125.)

Varhaiskasvatus on myös osa suomalaisen hyvinvointivaltion tuottamia sosiaali- ja terveydenhuollon palveluita. Näiden palveluiden tuottaminen kaikille kansalaisille tarpeenmukaisina, laadukkaina ja samantasoisina vaatii kuitenkin valtiollista ohjausjärjestelmää. Tämän ohjausjärjestelmän käyttämät ohjauksen keinot ovat: 1) normiohjaus, jolla tarkoitetaan lakien, päätösten ja asetusten kautta tapahtuvaa ohjausta, 2) resurssiohjaus, joka tarkoittaa toiminnan edistämistä suuntaamalla sille rahoitusta, sekä 3) informaatio-ohjaus, jolla tarkoitetaan tiedon jakamista sekä välittämistä ja jolla pyritään vaikuttamaan toimintaan. Informaatio-ohjauksen tavoitteena voidaan pitää palveluiden kehittämistä kansallisten tavoitteiden suuntaisesti, sekä aktivoida palveluiden tuottajia kokeilu- ja kehittämishankkeisiin. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen ohjaustoiminnassa on yhä enemmän siirrytty normi- ja resurssiohjauksesta informaatio-ohjaukseen. Tavoitteena on mahdollistaa kunnille lakisääteisten tehtävien toteuttaminen paikallistason ratkaisujen pohjalta (Alila 2004, 37; Petäjäniemi & Pokki 2010, 28; Kahiluoto & Immonen 2001, 15–153.) 1970- ja 1980-luvuilla julkaistut asiakirjat edustivat normiohjausta, mutta 1990-luvulle tultaessa kuntien itsehallinto lisääntyi ja ohjaus muuttui normiohjauksesta informaatio-ohjaukseksi. 2000-luvulla julkaistut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet voidaankin katsoa kuuluviksi informaatio-ohjaukseen, koska ne ovat suositusluontoisia, mutta eivät velvoittavia.

Päivähoidon lainsäädäntö on vahvasti ohjannut päiväkotien toimintaa, esimerkiksi laki lasten päivähoitosta määrittelee tarkasti henkilökunnan määrän ja koulutusvaatimukset. Tarkkoja tavoitteita päivähoitolle ei ole laissa määritelty, eikä niitä eritellä yksityiskohtaisesti muissakaan oppaissa tai asiakirjoissa, vaan tavoitteet on kuvattu yleisellä tasolla (Petäjäniemi & Pokki 2010, 28–29.)

Sosiaalhallitus julkaisi vuonna 1975 *Iloiset toimintatuokiot* nimisen julkaisun, joka perustui sosiaalhallituksen päivähoiton sisällön kehittämistä pohtineen työryhmän muistioon, joka koski päivähoiton kasvatustavoitteita. Julkaisu sisälsi 5-6 -vuotiaiden kasvatusta- ja opetustavoitteet, sekä tämän ikäisten lasten opetuksessa ja kasvatuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat. *Iloiset toimintatuokiot* oli suosittu ja paljon päivähoitotyössä käytetty julkaisu aina 1970-luvun lopulta 1980-luvulle asti. Julkaisua voi luonnehtia luonteeltaan normiasiakirjaksi, mutta sisällöltään päivähoiton sisältöä informaatio-ohjaavaksi. Sen voikin katsoa olevan normi- ja informaatio-ohjauksen välimaastossa. *Iloiset toimintatuokiot* on valtionhallinnon asiakirjana sisällöltään hyvin yksityiskohtainen sekä lähellä kentän työtä ja sen kehittämistä. 1980-luvulle tultaessa sosiaalhallitus julkaisi lisäksi kaksi päivähoiton toimintasuunnitelmaa. Vuonna 1986 julkaistiin alle kolmivuotiaiden lasten toimintasuunnitelman ja vuonna 1988 kolme- ja viisivuotiaiden lasten päivähoiton suunnitelman. Nämä asiakirjat yhdessä kuusivuotiaille laaditun esiopetussuunnitelman kanssa vuonna 1984 muodostivat päivähoiton kokonaissuunnitelman ja valtakunnallisen päivähoiton sisällön kehittämisen ohjeistuksen. 1990-luvulla varhaiskasvatus painottui esiopetuksen kehittämiseen. Tuohon aikaan merkittävimmät päivähoitoa ohjanneet asiakirjat olivat Opetushallituksen ja Stakesin kuusivuotiaiden esiopetuksen linjaukset ja opetussuunnitelman perusteet (Alila 2013, 169–170; Onnismaa 2011, 54.)

Ensimmäinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (tästä eteenpäin Vasu) on julkaistu vuonna 2003 ja uudistettu painos vuonna 2005, valtioneuvoston periaatepäätöksen mukaisesti. Vasun laadinnan toteutti Stakes (nykyinen Terveiden ja hyvinvoinnin laitos) yhteistyössä Sosiaali- ja terveysministeriön, Opetusministeriön, Opetushallituksen ja Suomen Kuntaliiton kanssa. Vasun laadinnan lähtökohtana oli OECD:n vuosituhanen vaihteessa toteuttama kansanvälinen arviointi varhaiskasvatuksen toteuttamisesta kahdessakymmenessä maassa, joista Suomi oli yhtenä arviointikohteena. Suomen varhaiskasvatus arvioitiin laadukkaaksi, mutta arvioissa nostettiin puutteeksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman puute, lisäksi suomalainen järjestelmä nähtiin liian asiantuntijakeskeisenä, myös vanhempien vähäisiä osallistumismahdollisuuksia kritisoitiin (Stakes 2005, 3; Alasuutari M. & Alasuutari P. 2011, 30, 51.)

Vasu käsittelee laajasti varhaiskasvatuksen toteuttamista, jonka osalta käsitellään lapsen hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena pidetään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta sekä lapsen oppimisen iloa. Vasussa kiinnitetään huomiota myös kasvattajaan ja

varhaiskasvatussympäristöön. Vasussa nousee esiin kielen merkityksen varhaiskasvatuksessa ja lapselle ominaiset tavat toimia toiminnan suunnittelun perustana. Vanhempien osallisuus on myös keskeinen teema. Erityinen tuki ja kieli- ja kulttuurinäkökulmien huomioiminen tuodaan myös esiin. Lisäksi Vasu antaa ohjausta kunnissa laadittaville varhaiskasvatussuunnitelmille ja tuo esiin kunnallisten Vasujen merkityksen toiminnan laadun kehittämisessä (Alila 2013, 168.)

Ensimmäiset sosiaalihuollon pedagogiset oppaat 1970–1980-luvuilla perustuivat normatiiviseen kehityspsykologiseen tietoon. Päiväkotipedagogiikka oli tuokiokeskeistä ja toimintatuokit olivat päiväkotien henkilökunnan suunnittelutyön keskiössä. Oppaissa oli tarkoin määritelty keskusaiheet, joiden pohjalle tuokit muodostuivat. Päiväkotipedagogiikka olikin aikuisen kokemuksista, tietämyksestä ja ajattelutavoista lähtevää aikuisjohtoista toimintaa. 2000-luvulla varhaiskasvatussuunnitelmien tullessa päivähoidon, niiden voidaan nähdä olleen pyrkimys lapsilähtöisempään toimintaan. Samalla varhaiskasvatussuunnitelmat ovat jatkumoa pyrkimyksille korostaa ja vahvistaa päivähoidon kasvatuksellista ja opetuksellista puolta. Pyrkimyksiksi kasvatuksellisen ja koulutuksellisen otteen korostamiseksi voidaan nähdä myös lasten subjektiivisen päivähoito-oikeuden säätäminen, lastentarhanopettajakoulutuksen siirtäminen yliopistoon kasvatustieteellisiin tiedekuntiin ja varhaiskasvatustermin käyttöönotto. Vasun julkistamisen myötä päivähoitosta voidaan katsoa kehkeytyneen pedagoginen instituutio. (Niiranen & Kinos 2001, 70; Alasuutari 2010, 19.)

# 4. TUTKIMUSPROSESSI

## 4.1. Tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkastellaan kasvatustieteen ja lapsikasvatustieteen muutosta varhaiskasvatuksen oppaissa. Aineistona on *Iloiset toimintatuokit* -julkaisu vuodelta 1975, *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* vuodelta 1988 ja vuoden 2005 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Vuonna 1973 tuli voimaan päivähoitolaki josta voidaan katsoa alkaneen nykyvuotoisen pienten lasten päivähoiton ja varhaiskasvatuksen kehittyminen. Tämänkaltaisen tarkastelu mahdollistaa nykytilanteen hahmottamisen, joka on erityisen merkittävässä asemassa juuri nyt, koska uusi varhaiskasvatustieteen laki on valmisteilla. Koska varhaiskasvatustoimintaa ohjaavat oppaat ja julkaisut eivät ole neutraaleja ja puolueettomia, vaan ne on tuotettu monen eri tahon kompromissien tuloksena, tässä tutkimuksessa pyritään myös tuomaan esiin näiden eri tahojen intressejä ja sitä miten ne ilmenevät julkaisujen erilaisina lapsikasvatustieteen ja kasvatustieteen asetettuina tavoitteina.

Instituutiot ylläpitävät traditioita. Jotta näitä traditioita olisi mahdollista muuttaa ja kehittää niiden käytäntöjä, on tunnettava, minkälaisissa yhteiskunnallisissa oloissa nämä instituutiot ovat syntyneet, missä olosuhteissa ja minkälaisesta arvomaailmasta käsin tietyt säädökset on asetettu. Näin voidaan paremmin ymmärtää, miksi nykyhetki on sellainen kuin on ja arvioida, mitkä instituutioissa olevat rakenteet ja käytännöt ovat sellaisia, että niitä tulisi tarkastella kriittisesti. On myös tärkeää huomata ne arvot ja asiat jotka ovat kestäviä ja pysyviä olosuhteiden muuttuessa ja joista on syytä pitää kiinni. (Eerola-Pennanen 2009, 51–52.) Näistä edellä kuvatuista lähtökohdista on muodostettu kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millaista lapsikasvatustieteen *Iloiset toimintatuokit* (1975), *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* (1988) ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2005) edustavat ja miten tämä käsitys on muuttunut?

2. Minkälaista kasvatustajattelu *Iloiset toimintatuokiot (1975)*, *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma (1988)* ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005)* edustavat ja miten kasvatustajattelu on muuttunut näissä julkaisuissa?

## 4.2. Menetelmälliset lähtökohdat

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on ajatus todellisuuden moninaisuudesta, ja sen tavoitteena voidaan pitää pyrkimystä löytää tosiasioita pikemminkin kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003,153). Vaikka tämän tutkimuksen aineiston voidaan katsoa olevan historiallinen, ei tutkimus kuitenkaan ole varsinaisesti historiallinen tutkimus, vaan tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on kielen avulla tuotetut merkitykset. Tutkielman tavoitteena on tutkimuskysymysten hahmottaman ongelman kuvaaminen ja tulkitseminen laadullisen analyysin avulla. Tutkielman metodologiset lähtökohdat ovat kaksijakoiset; ensisijainen menetelmällinen tarkastelunäkökulma on laadullisessa sisällönanalyysissä, jonka tavoitteena on saada aineistosta esiin niin sanotut raaka-aineet syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tarkastelua varten. Analyysissä on kuitenkin piirteitä myös diskurssianalyysistä. Seuraavassa esitellään näitä menetelmiä tarkemmin.

### 4.2.1. Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yksittäinen tutkimusmetodi, mutta myös väljä teoreettinen viitekehys joka on mahdollista liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Se on perusanalyysimenetelmä, joka tuottaa metodisesti raaka-aineet aineiston teoreettiseen käsittelyyn. Sisällönanalyysi ei ole ainoastaan kvalitatiivinen menetelmä, vaan sitä on käytetty myös kvantitatiivisena analyysimenetelmänä. Laadullisessa sisällönanalyysissä pyrkimyksenä on saada tarkastellusta ilmiöstä kuvaus, tiivistetyssä ja yleistetyssä muodossa. Menetelmän avulla saadaan aineisto järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Tämä ei kuitenkaan yksinomaan riitä tuomaan esiin haluttuja tuloksia, vaan tutkijan tekemillä johtopäätöksillä on keskeinen merkitys. Laadullista sisällönanalyysia kohtaan onkin esitetty kritiikkiä juuri sen vuoksi, että tutkimus jää helposti keskeneräiseksi ja typistyy ainoastaan aineiston tiivistelmäksi (Alila 2013, 108; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103.)



Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää ja tiivistää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon, kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Laadullista sisällönanalyysiä on kolmea erilaista muotoa. Ensimmäinen on aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jolla tarkoitetaan pyrkimystä luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Toinen muoto on teoriaohjaava analyysi, jossa analyysiyksiköt myös otetaan aineistosta. Tässä kuitenkin aikaisempi tieto ohjaa analyysiä ja analyysistä on siis tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. Kolmas muoto on teorialähtöinen analyysi. Siinä tukeudutaan johonkin jo olemassa olevaan teoriaan ja tutkimuksen tavoitteena on useimmiten aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. Usein luonnontieteellistä tutkimusta voidaan pitää teorialähtöisenä. Sisällönanalyysi pohjautuu tulkinnalliseen maailmasuhteeseen, jolloin todellisuutta ei tarkastella ulkopuolelta, vaan tutkija tunnustaa olevansa osa tutkittavaa ilmiötä ja hänen tekemänsä tulkinnat ovat subjektiivisia tulkintoja joita on mahdollista kyseenalaistaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95,96, 108; Alila 2013, 182.)

Sisällönanalyysistä voidaan puhua kahdessa toisistaan eroavassa merkityksessä. Nämä ovat sisällön erittely ja laadullinen sisällönanalyysi. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan aineiston sisällön erottelua kvantitatiivisesti ja sisällönanalyysissä taas sen erittelyä sanallisesti. Laadulliseen sisällönanalyysiin ei siis kuulu kvantifikointi ja se tarjoaa tutkittavasta ilmiöstä syvällisempää tietoa kuin sisällön erittely (Tuomi & Sarajärvi 2009 104–105.)

#### 4.2.2. Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyysi

Sosiaalinen konstruktionismi on tutkimuksellinen viitekehys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen konstruktionismi liittyy keskeisesti 1960–70-luvuilla tapahtuneeseen kielelliseen käännteeseen. Kielellinen käänne tarkoittaa tutkimuksellisen painopisteen muutosta. Tämän käänteen mukaisesti kielen ajateltiin rakentavan sosiaalista todellisuutta, joten osa tutkijoista alkoi suunnata tutkimuksellista mielenkiintoa kieleen. Sosiaalisen konstruktionismin käsite viittaakin sellaisiin yhteiskuntateoreettisiin lähestymistapoihin, jotka korostavat sosiaalisen todellisuuden tulkinnallista luonnetta. Todellisuutta ei voida tavoittaa muutoin kuin tulkintojen ja erilaisten käsitteellisten konstruktioiden kautta. Todellisuutta koskevat tulkinnat luovat aina uutta todellisuutta. Kaikki sosiaalinen todellisuus on siis tulkittua ja uudelleen tulkittua todellisuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Siljander 2005, 203–204.)

Diskurssianalyysi pohjautuu käsitykseen sosiaalisesta konstruktionismista. Sen lähtökohtana on ajatus, että kielellä ei ole yhtä pysyvää merkitystä, vaan sen merkitykset voivat muuttua ja eri tilanteissa kieltä voidaan käyttää monessakin eri merkityksessä. Kielen merkitykset siis syntyvät kussakin tilanteessa uudelleen. Kiinnostuksen kohteena on kuinka sosiaalinen todellisuus rakentuu kielen käytössä ja muussa toiminnassa. Tutkimuskohteena on yleensä teksti tai puhe. Kielen käyttöä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta; todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentajana, joista diskurssianalyysi edustaa siis jälkimmäistä. Edellä esitetty näkökulma perustuu oletukseen, että kielen käyttö on väline saada tietoa olemassa olevista tosiasioista. Jälkimmäinen näkökulma edustaa sosiaalista konstruktionismia. Kieltä tarkastellaan osana todellisuutta itseään, ei siltana todellisuuteen. Tämä perusjako on tutkimuksen tekemisen kannalta keskeinen, koska näistä kahdesta eri näkökulmasta tehdyt analysoinnit eivät tuota samanlaista vertailukelpoista tietoa. Näiden edellä esitettyjen suuntausten perusteella diskurssianalyysi voidaan määritellä sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen 1999, 38, Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9-13; Pietikäinen & Mäntynen 2009,12.)

Diskurssianalyysia voidaan pitää teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä, joka mahdollistaa monenlaisia yksittäisiä tutkimusmetodeja. Diskurssianalyysissa kiinnostus kohdistuu kirjoitettuihin ja puhuttuihin teksteihin. Diskurssilla tarkoitetaan puhetapaa ja siitä voidaan erotella hallitseva- tai marginaalinen diskurssi sen mukaan millainen painoarvo tekstissä näillä diskursseilla on. Diskurssianalyysin perusajatus on, ettei kieli tai teksti ilmennä sosiaalista todellisuutta neutraalisti, vaan teksti on samalla sosiaalisen todellisuuden tuote ja tuottaja. Teksti ja puhe eivät siis ainoastaan kuvaile todellisuutta, vaan samalla myös rakentavat sosiaalista elämää. Ne siis kuvailevat kohteitaan, mutta samalla myös muodostavat niistä erilaisia tulkintoja. Diskurssianalyysissä tutkimuskohteena ovat ne kielelliset prosessit ja niiden tuotokset, joissa ja joiden kautta sosiaalinen todellisuutemme ja kanssakäymisemme rakentuvat. Tutkija kuvaa tutkimustulostensa kautta sosiaalista todellisuutta, mutta konstruktivistisesta näkökulmasta samalla myös luo sitä. Tutkijankaan kielenkäyttö ei siis ole faktojen raportoimista, vaan siihenkin tulee suhtautua kriittisesti (Jokinen 1999, 40–41, Immonen 2010, 127; Husa 1999, 91-94.)

Diskurssientutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ei ole se mikä on totta, vaan erilaisten versioiden painoarvo. Tutkija kiinnittää huomionsa siihen millaiset merkitykset ovat marginaalissa,

vallalla tai puuttuvat kokonaan ja pohtii miksi näin on. Kielen järjestymisen tavat ja keinot ovat sosiaalisia ja kulttuurisia, joten kieltä tutkimalla opitaan myös sitä ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista sekä ajasta ja paikasta. Oleellista diskurssintutkimuksessa on pyrkiä analysoimaan aineistossa rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan. Konteksti on diskurssien tutkimuksessa keskeinen käsite ja sillä voidaan viitata hyvin monitasoiseihin ilmiöihin. Kontekstilla voidaan tarkoittaa asiayhteyttä, vuorovaikutustilannetta, toimintaympäristöä tai esimerkiksi yhteiskunnallista tilaa. Tulkittaessa aineistoa diskurssianalyttisesti aineistona käytetyt tekstit muodostavat oman versionsa asioista ja eivät näin ollen kuvaa kohdettaan ”puhtaana”. (Onnismaa 2010, 71–72; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14, 29, 166.)

Diskurssianalyysin teoreettinen tausta liittyy sosiaaliseen konstruktivismiin, joka on laaja teoreettinen viitekehys ja tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista. Kieli nähdään diskurssitutkimuksessa joustavana resurssina, jota voi käyttää eri tavoin eri tilanteissa ja eri aikoina. Diskurssin tutkimuksen tehtävänä on tarkastella, miten erilaisia todellisuuksia ja tapahtumia merkityksellistetään, millä ehdoilla niitä voidaan merkityksellistää ja millaisia seurauksia tällä toiminnalla on. Todellisuutemme ajatellaan rakentuvan vuorovaikutuksessa kielen ja muiden semioottisten merkkijärjestelmien kanssa. Kieli ei siis yksin ole lingvistinen, vaan myös diskursiivinen ja sosiaalinen järjestelmä. Kieltä tutkimalla opitaan ympäröivästä yhteiskunnasta, kulttuurista, ajasta ja paikasta, diskurssintutkija siis tarkastelee kieltä saadakseen tietoa ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12–13, 17.)

#### 4.2.3. Sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin soveltaminen tässä tutkimuksessa

Tutkimuksen analyysimenetelmä sisällönanalyysi edustaa teoriaohjaavaa analyysiä, jolloin analyysiyksiköt poimitaan aineistosta. Tällöin analyysissä on kuitenkin tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. Analyysiäni ei voida pitää sisällön erittelynä, sillä tässä tutkimuksessa ei kvantifioida aineistoa. Koska tutkimuskohteena on myös kieli, tutkimuksessa sovelletaan lisäksi sosiaalisen konstruktionismin mukaista menetelmää eli diskurssianalyysia. Tällöin kieli tulee ymmärtää suhteelliseksi, käyttäjistään riippuvaiseksi, tilannesidonnaiseksi, seurauksia tuottavaksi ja sosiaalisen elämämme kannalta merkitykselliseksi tekijäksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä, kun diskurssianalyysissä taas analysoidaan miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Tärkeä käsite puhuttaessa tekstinanalyysistä on enonsiaatio, jolla tarkoitetaan huomion kiinnittämistä siihen kuka on äänessä, mihin tekstin kertoja vetoaa ja mitä vastaan hyökkää, kenen näkökulma on tekstissä esillä, ja miten kertoja pyrkii vakuuttamaan lukijan siitä mikä on totta ja mikä ei. Diskurssianalyysissä taas yhdistyy kriittinen suhtautuminen tekstiin ja tieteellinen objektiivinen ote. Tekstianalyysissä hyödynnetään diskurssianalyysin peruskysymyksiä kuten ”kuka sanoi”, ”mitä tarkoitti”, ”miksi sanoi”, ”mihin pyrki” ja ”kehen pyrki vaikuttamaan” (Metsämuuronen 2009, 259.)

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella *Iloiset toimintatuokit* -julkaisun (1975), *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelman* (1988) ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (2005) kuvaamia lapsikäsitteitä ja kasvatustajatteluja. Tarkastelun kohteena on myös se miten nämä käsitteet näissä dokumenteissa ovat muuttuneet. Dokumenttiaineistoa analysoidaan sisällönanalyysillä, johon on sovellettu myös diskurssianalyysiä.

### 4.3. Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Seuraavassa esitellään tutkimuksen dokumenttiaineisto. Lisäksi perustellaan sen valintaa ja rajausta, ja kuvataan myös analyysin etenemistä.

Nämä dokumentit valikoituivat tarkastelun kohteeksi, koska ne ovat olleet keskeisessä asemassa omana aikanaan varhaiskasvatuksen käytännön työn ohjauksessa ja ne ovat olleet käytössä melko pitkän ajanjakson. *Iloiset toimintatuokit* on ollut kentällä hyvin tunnettu ja paljon käytetty asiakirja (Alila 2013, 169). *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* valittiin aineistoon mukaan, koska näin tuli mahdolliseksi tarkastella tutkimuksen kohteena olevaa ajanjaksoa kokonaisuutena ja hahmottaa lapsikäsitteessä ja kasvatustajatteluissa tapahtunutta muutosta. Tutkittu ajanjakso on rajattu käsittelemään varhaiskasvatusta alkaen vuodesta 1975 ja päättyen nykypäivään. Tämä ajanjakso kattaa ajan jolloin Suomessa on ollut voimassa päivähoitolaki, jota ollaan nyt uudistamassa. Tämä aikakausi kuvaa nykymuotoisen ja lakisääteisen institutionaalisen varhaiskasvatuksen kehittymistä. 1990-luvulla keskityttiin esiopetuksen kehittämiseen ja tuolloin keskeisimpiä ohjaavia dokumentteja olivat kuusivuotiaiden esiopetuksen linjaukset ja opetussuunnitelman perusteet (ks. tämä tutkielma s.18.) Nämä dokumentit rajautuivat kuitenkin

tutkimuksen ulkopuolelle, koska tässä tutkimuksessa ei käsitellä esiopetusta lainkaan, vaan keskitytään alle kuusivuotiaiden lasten institutionaaliseen varhaiskasvatukseen.

Tutkimusaineiston dokumentit ovat tyyliltään informaatio-ohjausta. Tosin *Iloisten toimintatuokioiden* voidaan katsoa olevan statukseltaan epäselvä, sillä se oli luonteeltaan veloittava, mutta sisällöltään informaatio-ohjaava. Kyseiset dokumentit ovat olleet omana aikanaan varsin pitkään käytössä, ja ne ovat suunnattu kentän työntekijöiden käytännön ohjaukseen. *Iloiset toimintatuokiot* - opas julkaistiin melko pian päivähoitolain säätämisen jälkeen, jolloin voidaan katsoa nykymuotoisen varhaiskasvatuksen alkaneen. Sosiaalhallitus julkaisi 1980-luvun lopulla *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelman* (Sosiaalhallituksen julkaisuja 2/1988). Asiakirjan keskeisenä lähtökohtana on tukea päivähoitossa olevien lasten vanhempia kasvatustehtävässä. Toimintasuunnitelma koostuu lapsen kehityksen käsittelystä, toimintasuunnitelman laadinnasta ja kasvatuksen perustasta sekä kasvatuksen osa-alueista. Lisäksi käsitellään toimintasuunnitelman toteuttamista ja yhteistyötä sekä kasvatustoiminnan arviointia. Julkaisun lopussa on esimerkkejä toiminnan toteuttamisesta. Vasu puolestaan määrittelee varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet, kehittämisen suuntaviivat, sekä toimii sisällöllisen ohjauksen välineenä. Vasu on luonteeltaan selkeän suositusluontoinen ja pyrkii tiedolla ohjaamisen keinoin edistämään varhaiskasvatuksen kehittämistä. (Alila 2013, 168,170–171).

Lisäksi 1980-luvulla on julkaistu myös päivähoiton henkilöstön käyttöön tarkoitettu julkaisu *Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma* (1984). Tämän asiakirjat rajattiin kuitenkin tutkielman ulkopuolelle, koska tutkielmassa ei tarkastella esiopetusta. Lisäksi on julkaistu *Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* (1986), joka jäi tarkastelun ulkopuolelle koska alustavan tutustumisen jälkeen todettiin sen olevan tyylillisesti melko lähellä *Kolme- viisivuotiaiden päivähoiton toimintasuunnitelmaa*. Näin ollen kyseinen opas tuskin olisi tarjonnut uusia näkökulmia tutkimuskysymysten kannalta. Aineistovalintoja tehtäessä tutustuttiin myös julkaisuun *Viisi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat* (Sosiaalhallitus 1975). Tämä työ- ja toimintatapojen opas on julkaistu samoihin aikoihin kuin *Iloiset toimintatuokiot* ja sen käyttötarkoitus ja -tavat ovat olleet jokseenkin yhtenevät *Iloisten toimintatuokioiden* kanssa. Tämä dokumentti kuitenkin rajautui tutkimuksen ulkopuolelle, koska se sisälsi lähinnä yksityiskohtaisia luetteloita leikeistä ja lauluista, eikä näin ollen ollut omiaan tuomaan lisäinformaatiota tutkimusongelmiin.

Tarkastellut dokumentit eroavat tyylillisesti toisistaan. Vuonna 1975 julkaistu *Iloiset toimintatuokit* sisältää yksityiskohtaiset tavoitteet ja ehdotukset toiminnan sisällöistä. Siinä eritellään keskusaiheet ja edellytetään, että kaikki keskusaiheet pyrittäisiin käsittelemään joltakin osin (Sosiaalhallitus 1975, 5).

*Kolme- viisivuotiaiden päivähoidon toimintasuunnitelma* (1988) sisältää yksityiskohtaisen kuvauksen kolme- viisivuotiaan lapsen kehityksestä, suunnittelun ja kasvatuksen lähtökohdat, sekä ohjeita ja vinkkejä käytännön toiminnan toteutukseen ja kuvauksen päivähoidon yhteistyömuodoista ja tahoista. Tässä julkaisussa ei enää puhuta keskusaiheista vaan kasvatuksen osa-alueista. Kasvatuksen ja opetuksen ei nähdä tapahtuvan vain opetustuokioiden kautta, vaan on siirrytty kokonaisvaltaisempaan oppimiskäsitykseen, missä esimerkiksi perushoitotilanteet nähdään myös oppimistilanteina.

Vuoden 2005 Vasussa kasvatuksen osa-alueista on siirrytty sisällöllisiin orientaatioihin, joita kuvaillaan seuraavasti:

*Orientaatio käsitteellä korostetaan sitä, että tarkoituksena ei ole oppiaineiden sisältöjen opiskelu vaan sellaisten välineiden ja valmiuksien hankinnan aloittaminen, joiden avulla lapsi vähitellen pystyy perehtymään, ymmärtämään ja kokemaan ympäröivän maailman monimuotoisuutta.*

Vasu onkin tyyliltään yleisluontoisempi, eikä tarjoa valmiita aiheita ja määrittele yksityiskohtaisesti tavoitteita. Vasussa korostuu myös lapsen omien mielenkiinnonkohteiden huomioon ottaminen.

Oppaat eroavat jonkin verran myös tavoitteidensa puolesta. Vuoden 1975 julkaisussa tavoitteiksi on kirjattu mm. päivähoidon sisällöllinen kehittäminen. Tavoitteiden laadinnassa on myös käytetty sekä päivähoidon alustavaa tavoite muistiota että peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistiot (*Iloiset toimintatuokit* 1975, 5.) Vuoden 1988 julkaisun keskeisin tavoite on vanhempien ja perheiden kasvatustehtävän tukeminen (*Kolme- viisivuotiaiden päivähoidon toimintasuunnitelma*, 35). Vasun tavoitteiksi puolestaan mainitaan varhaiskasvatuksen yhdenvertaisen toteuttaminen koko maassa, sisällöllisen laadun kehittäminen, vanhempien osallisuuden lisääminen ja ammatillisen tietoisuuden lisääminen sekä moniammatillisen yhteistyön lisääminen (Vasu 2005, 7).

*Iloiset toimintatuokit* ja *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* ovat esimerkiksi laulu- ja leikkiohjeineen yksityiskohtaisia ja käytännöllisiä, ja ne olivat suunnattu toiminnan suunnitteluun ja ohjaukseen oppaiksi. Vasu ei ole tyyliltään yhtä yksityiskohtainen, mutta se

edustaa kuvaavasti 2000-luvun ohjausta. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on nimenomaan ne dokumentit jotka ovat olleet kentällä käytössä ja lähellä lastentarhanopettajien käytännön työtä ja työn ohjausta.

Analyysissä edettiin lukemalla aluksi tarkastelun kohteena olevat dokumentit. Alustavan luennan jälkeen koodattiin kaikki kohdat, joissa mainittiin lapsi tai lapsuus, ja jotka näin liittyivät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Koodauksen jälkeen koottiin kaikki nämä tekstin kohdat taulukoksi. Näin oli mahdollista tiivistää aineistoa ja saada esiin alustavat tulokset ensimmäiseen tutkimusongelmaan. Lisäksi taulukointi mahdollisti kolmen eri dokumentin sisältöjen vertailun. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa luettiin uudelleen läpi ja koodattiin tekstistä kohdat jotka käsittelivät tietoa lapsen oppimisesta ja kasvatukselle asetettuja tavoitteita, näihin yhdistettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksestä saatu tieto lapsikäsituksesta ja näin oli mahdollista koota taulukkoon kasvatuseritysten muodostavat tekijät.

Aineistolainauksissa aineisto on merkitty seuraavasti: *Iloiset toimintatuokit* 1975 on merkitty roomalaisella numerolla I, *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* 1988 numerolla II ja Vasu numerolla III.

# 5. TULOKSET

## 5.1. Lapsikäsitys varhaiskasvatuksen oppaissa vuosina 1975 -2005

Vuoden 1975 dokumentissa lapsen nähdään oppivan pääasiassa aistihavaintojen kautta ja jäljittelemällä aikuisia ja vanhempia lapsia. Oppimisen perustana on lapsen hyvä fyysinen ja psyykinen terveys sekä motorinen harjaantuneisuus. Kehityspsykologinen näkemys lapsesta on korostuneesti esillä. Tekstissä on myös viitteitä behavioristiseen oppimisenäkemykseen jonka mukaan oppiminen tapahtuu palkitsemisen ja rankaisemisen avulla, ja oppiminen nähdään ulkoisesti säädeltävänä käyttäytymisen muuttamisena. Behavioristiselle oppimisenäkemykselle on tyypillistä selkeät tavoitteet ja selkeästi rajatut oppimiskokonaisuudet. Opetus on aikuisjohtoista tiedonsiirtämistä. Opetusta toteutetaan vaihevaiheelta ja oikeista suorituksista palkitaan. Seuraavassa lainauksessa lapsen aktiivisuuden nähdään kehittyvän palkitsemisen keinoin.

*Milloin on kysymys lapsesta, jonka aloitteisuus ei ole päässyt kehittymään, on se virittämiseen suunnattava riittävästi voimavaroja palkitsemalla lasta aluksi vähäisemmästäkin aktiivisuuden osoituksesta. I*

Lapsi nähdään melko passiivisena ja kehittymättömänä, joka tarvitsee aikuisten kasvatusta ja hoivaa. Lapsen omia mahdollisia toimintaedellytyksiä ei juuri tuoda esiin. Lapsi on passiivinen tiedon vastaanottaja, joka voi ajoittain myös pitkästyä ja kyllästyä ja näin tarvita aikuisen tarjoamaan viihdykettä. Asiakirjoissa korostuu ajatus lapsesta joka rakentuu ympäristöstä saatujen virikkeiden ja edellytysten perusteella aktiiviseksi osaavaksi aikuiseksi.

*Virkistyskeinona väsymystä ja kyllästymistä vastaan käytetään tilanteita, jotka tekevät mieluisan poikkeuksen tavanomaisen päivän kulkuun. I*

*Lapsen ympäristöstään saama tieto vaikuttaa myös siihen, millaiset persoonallisuuden ominaisuudet lapsessa vahvistuvat ja mitkä mahdollisesti tukahtuvat. – – Samoin oppimisvalmiuden rakentuvat ympäristöstä saadusta tiedosta.*

I



*Iloiset toimintatuokiot* dokumentin mukaan lapsi tarvitsee hoivaa ja huolenpitoa ja perushoidolliset tilanteet muodostava suuren osan lapsen päiväkotipäivästä. Lasta on myös suojeltava monenlaisilta uhilta, kasvatettava aktiivisesti huolehtimaan itsestään ja välttämään näitä uhkia, kuten esimerkiksi liikennettä. Lapsen perustarpeista huolehtiminen on keskeistä ja tärkeää.

*Päiväkodeissa on tarkoin huolehdittava lasten fyysisten perustarpeiden tyydyttämisestä. Tämän suoranaisen lapsen perushoidosta huolehtimisen ohella hänelle on annettava tietoja ja taitoja itse huolehtia omasta terveydestään ja ehkäistä ennalta sairauksien syntyä - - tavoitteena on ensisijaisesti lisätä lasten mahdollisuuksia selviytyä liikenteessä turvallisesti useiden lasten joutuessa päivittäin kulkemaan kodin ja päiväkodin väliä. I*

Vuoden 1975 dokumentissa lapsen yksilöllisyys ei ole korostuneesti esillä, mutta kasvattajia kehoitetaan kuitenkin huomioimaan lasten mahdolliset yksilölliset erot. Lapsen paikka osana vertaisryhmää tunnustetaan, tosin tuodaan esiin että tavanomaisesta poikkeava kehitys voi vaikeuttaa lapsen osallistumista vertaisryhmän toimintaa. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavista lainauksista:

*Otettava huomioon lasten yksilölliset erot ja koetettava solmia lapseen läheinen ja luottamuksellinen suhde. I*

*Motorisesti harjaantumattomat lapset jäävät leikkiyhteisössä helposti muun joukon ulkopuolelle ja heidän osallistumisensa muun ryhmän toimintaan vaikeutuu. I*

Niikko (2001, 44–45) kuvailee teoksessaan 1970-luvun varhaiskasvatusta ohjaavien dokumenttien lapsikäsitystä kehityspsykologiseksi ja toteaa, että lasta tarkasteltiin enemmän kasvatuksen ja opetuksen kohteena. Näiltä osin omat tulokseni ovat yhteneväisiä Niikon kanssa (mt. 2001).

Vuoden 1988 *Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelman* lapsikäsitys nojaa edelleen vahvasti kehityspsykologiseen tutkimustietoon. Lapsen kehitys nähdään suoraviivaiseksi kehityskuluksi kohti aikuisuutta, jossa jokaisella ikävaiheella on omat tunnusomaiset piirteensä. Asiakirjassa kuvataan tätä kehityskaarta varsin yksityiskohtaisesti. Lasten yksilölliset erot kehityksessä tuodaan esiin.

*Nelivuotias lapsi on toimelias ja hänen motoriikkansa on hioutunut. – – Viiden vuoden iässä pikkulapsimainen pyöreys on hävinnyt kehosta. II*

*Ennen kuin lapsi saavuttaa kolmen vuoden iän, hän on käynyt läpi ympäristölleen melko rasittavan kehitysvaiheen. – – Lapsi on tällöin hallitseva ja vaatelias ja haluaa kokeilla itse erilaisia vaihtoehtoja. II*

*Taitojen hallinta ja motoriikan kehityksen vaiheet etenevät terveillä lapsilla samassa järjestyksessä (esimerkiksi puheenkehitys tai liikkumaan oppiminen). Lapsilla esiintyy kuitenkin huomattavia yksilöllisiä eroja kuinkin taidon hallinnassa ja oppimisen ajankohdassa. II*

Lapsen nähdään oppivan jäljittelemällä aikuista, mutta myös vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Leikille annetaan oma merkityksensä lapsen kehityksen tukijana. Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma.

*Aikuisen tulee antaa lapselle tilaisuus harjoitella kehittymässä olevia taitojaan päivittäisissä toiminnoissa ja kannustaa lasta yrittämään selviytyä itsenäisesti. II*

*Kasvatus on aina kasvatettavan eli lapsen ja kasvattajan eli aikuisen molemminpuolinen vuorovaikutustapahtuma. II*

*Lapsi elää leikin ja sadun maailmaa ja leikin merkitys kehitykselle on tässä iässä hyvin suuri. II*

*Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelman* lapsikäsitys on vahvasti sidoksissa kehityspsykologiaan, mutta kuitenkin niin että lapsen yksilöllisyys tulee esiin. Samoin myös oppiminen nähdään vuorovaikutuksellisenä moniulotteisena tapahtumana. Lapsi on osa päiväkotiyhteisöä ja oman perheensä jäsen. Lapsi on samalle sekä hoivan kohde että aktiivinen oppija.

Vuoden 2005 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* lapsi kuvataan aktiivisena ja osaavana, kompetenttina lapsena. Hänellä on tunnustettu paikkansa yhteiskunnassa ja hänellä on omat lapsuuden erityispiirteet huomioon ottavat kansainvälisesti tunnustetut lapsen oikeudet. Näihin oikeuksiin perustuu myös suomalainen institutionaalinen varhaiskasvatus. Suomessa onkin sitouduttu noudattamaan näitä oikeuksia kansainvälisten sopimusten kautta. Varhaiskasvatusdokumenteissa tuodaan myös esiin näkemys siitä että mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee hoivaa ja huolenpitoa.

Vasussa lapsikäsitys on vahvasti lapsen aktiivisuutta ja lapsuuden itseisarvoa korostava. Toisaalta tekstissä tulee esiin myös lapsi kasvatuksen kohteena, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi.

*Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. III*

Lapsi on osa kasvatuksellista vuorovaikutusta, mutta tarvitsee kuitenkin tukea koska hänen kasvuaan ja kehitystään on tuettava. Samankaltaisiin johtopäätöksiin on tullut myös Raunio (2005,43.)

Hän kuvaa Vasun lapsidiskursseja seuraavasti ”Lapsi subjektina”, ”Lapsi objektina” ja ”Lapsi kulttuurisena diskurssina”. Näistä kuitenkin selvästi voimakkain diskurssi on hänen mukaansa ”Lapsi subjektina”. *Iloisissa toimintatuokioissa* lapsikäsitely oli selvästi passiivisempi kuin Vasussa ja aktiivisen lapsen kuvaus puuttuu lähes kokonaan.

Lapsen oppiminen on Vasussa kuvattu kokonaisvaltaiseksi, oppimisprosessissa myös aisteilla on keskeinen merkitys. Vasun oppimiskäsitys on lähellä konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tiedon ajatellaan rakentuvan aikaisempien kokemusten ja aikaisemmin opitun päälle. Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Tekstissä myös määritellään lapselle ominaiset tavat toimia, jotka heijastelevat tätä oppimiskäsitystä.

*Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella. III*

*Oppiminen on lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma - - Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. III*

Lapsi on oma ainutlaatuinen yksilönsä ja hänellä on monia kykyjä ja mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöönsä. Lapsi ei ole ainoastaan suomalainen, vaan hänen kulttuurinen taustansa voi olla monimuotoinen. Lapsi nähdään myös osaksi perhettä.

*Kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät lapselle kahden tärkeän tahon, vanhempien ja varhaiskasvatuksen kasvattajien tiedot ja näkemykset. III*

*Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnan jäseniksi. - - Osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee eri kieli ja kulttuuritaustaisten lasten mahdollisuutta oppia suomea tai ruotsia toisena kielenä luonnollisissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Lapsi tarvitsee lisäksi järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön. III*

Myös vasussa tulee esiin lapsen tarve hoivaan ja huolenpitoon. Lapsen hyvä terveys on edellytys hänen hyvälle toimintakyvyllään ja oppimiselleen. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä korostuneemmin hoivan tarve on esillä.

*Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan. Lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa edistävät mahdollisimman pysyvät ihmissuhteet. III*

*Mitä pienempi lapsi on sitä suurempi osa kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu hoitotilanteissa. - - Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisen huolenpitoa. III*

Hoivaa ja huolenpitoa tarvitseva lapsi oli esillä kaikissa kolmessa oppaassa. Vasussa huolenpito nähtiin lämpiminä pysyvinä ihmissuhteina, kun taas *Iloisissa toimintatuokioissa* hoiva ja huolenpito linkittyivät tuvallisuudesta ja terveydestä huolehtimiseen. Vasussa huolenpito oli perusta muille toiminnoille ja loi pohjan lapsen oppimisen edellytyksille. *Iloisissa toimintatuokioissa* perushoidolle kuvattiin menevän paljon aikaa ja se oli erillään oppimisesta joka tapahtui oppimistuokioissa.

*Hyvä hoito muodostaa perustan kaikelle toiminnalle varhaiskasvatuksessa. Hyvin hoidetun lapsen perustarpeista on huolehdittu, ja lapsi voi suunnata mielenkiintonsa toisiin lapsiin, ympäristöön ja toimintaan. III*

*Varsinaiset opetustuokit viisi- kuusivuotiaiden ryhmissä kestävät noin 20–30 minuttia ja niitä on päivittäin - - Runsaasti aikaa päiväohjelmassa menee normaaleihin perushoidon tehtäviin kuten riittävään ulkoiluun ja lepoon. Näissä perushoitoon liittyvissä tilanteissa on mahdollista luoda lapseen läheinen lämmin suhde, osoittaa hänelle hyväksyntää. I*

Dokumenttien lapsikäsitys on tiivistetty kolmeen eri teemaan, jotka esittelen seuraavassa taulukossa. Nämä kolme teemaa ovat lapsi, huolenpito ja oppiminen. Näiden kolmen teeman kautta on mahdollista hahmottaa dokumenttien luomaa käsitystä lapsesta, lapsuudesta ja näiden erityisluonteesta. Taulukointi mahdollistaa lapsikäsitksen muutoksen hahmottamisen.

#### **TAULUKKO 1.** Lapsikäsitys aineistossa.

| <b>Teemat</b>     | <b>Iloiset toimintatuokiot 1975</b>    | <b>Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988</b> | <b>Varhaiskasvatus suunnitelman perusteet 2005</b>         |
|-------------------|--|---|--|
| <b>Lapsi</b>      | Lapsi kasvatuksen kohteena             | Yksilöllinen lapsi  | Kompetentti, aktiivinen, omat oikeudet omaava lapsi        |
| <b>Huolenpito</b> | Hoivaa ja huolenpitoa tarvitseva lapsi | Lapsi perheenjäsenenä   | Hoivaa ja huolenpitoa tarvitseva lapsi                     |
| <b>Oppiminen</b>  | Kehityopsykologinen lapsi              | Kehityopsykologinen lapsi   | Lapsi yhteiskunnan ja oman yhteisönsä aktiivisena jäsenenä |

Vuoden 1975 dokumentin lapsikäsitys on vahvasti sidoksissa kehityspsykologiaan, mutta lapsi nähdään myös hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevana kasvatuksen kohteena. Myös kehityspsykologinen näkemys tulee tekstissä hyvin voimakkaasti esiin. Vuoden 1988 dokumentissa painottuu voimakkaasti kehityspsykologinen tutkimustieto lapsen kehityskaaresta, mutta lasten yksilölliset erot tuodaan myös esiin. Lapsi on ennen kaikkea perheenjäsen ja päivähoidon tarkoituksena on tukea vanhempia kasvatustehtävässään. Lapsen yksilöllisyys tunnustetaan, mutta häntä ei nähdä aktiivisena toimijana yhteiskunnassa. Vuoden 2005 Vasun lapsikäsitys taas korostaa lasta osaavana, aktiivisena ja kompetenttina toimijana, joka on aktiivinen ja oikeudet omaava yhteisönsä jäsen, mutta kuitenkin hoivan ja huolenpidon kohde.

Vanhempien dokumenteissa lapsi kuvataan kasvatuksen kohteena, lapsi on passiivinen tiedon vastaanottaja, kun taas Vasun kompetentti lapsi on aktiivinen ja osaava. Kaikissa aineistoon kuuluvissa dokumenteissa tulee esiin lapsuuteen liittyvänä erityispiirteenä lapsen hoivan ja huolenpidon tarve. Iloisten toimintatuokioiden edustama behavioristinen oppimiskäsitys ei aseta lapsen hoivan tarvetta kyseenalaiseksi, kun taas Vasun kompetentti lapsikäsitys voidaan nähdä ristiriitaisena lapsen hoivan tarpeen korostamisen kanssa.

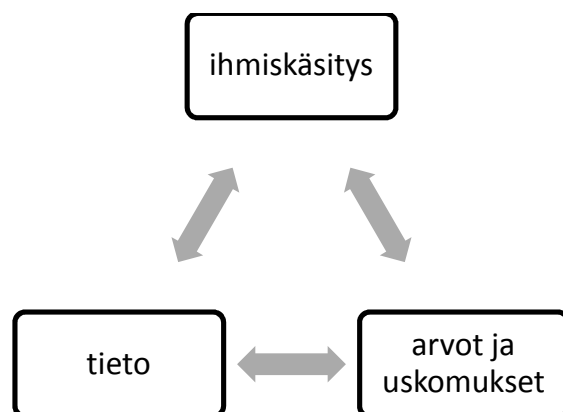
Lapsikäsitteen kolme erilaista suuntausta asettuvat eri aikakausien dokumenteissa vastakkaisiksi. *Lapsi kasvatuksen kohteena* vastinparina voidaan nähdä Vasun *kompetentti aktiivinen lapsi*. Vanhempien dokumenttien (1975 ja 1988) lapsi on kasvatuksen kohde ja tiedon vastaanottaja, kun taas Vasun lapsi on aktiivinen oman osaamisensa ja ympäristönsä rakentaja. *Yksilöllinen lapsi* asettuu näiden kahden teeman väliin ja kuvaa lapsikäsitystä jossa lapsen yksilölliset piirteet esimerkiksi kehityksessä hyväksytään, mutta lasta ei kuitenkaan nähdä aktiivisena toimijana. Tässä voidaan huomata melkoinen muutos eri aikakausia edustavien varhaiskasvatusdokumenttien välillä. *Lapsi hoivan ja huolenpidon kohteena* voidaan nähdä vastakkaiseksi *lapsi aktiivisena yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä*. Sama asetelma toistuu näiden teemojen vastakkain asettelussa. *Lapsi perheenjäsenenä* on näiden välissä, lapsi nähdään osana perhettä. *Kehityspsykologinen lapsi* taas voidaan nähdä vastakkaisena *hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevan lapsen* kanssa. Kehityspsykologiassa lasta tarkastellaan ikä kautensa mukaisesti ja tärkeitä ovat lapsen oppimat ikäkauteen liittyvät taidot ja oppimisen edellytykset.

Tarkasteltaessa sitä miten eri aikakausien varhaiskasvatusdokumenteissa on käsitys lapsesta muuttunut, voidaan huomata että usko lapsen kykyihin ja toimintaedellytyksiin on lisääntynyt.

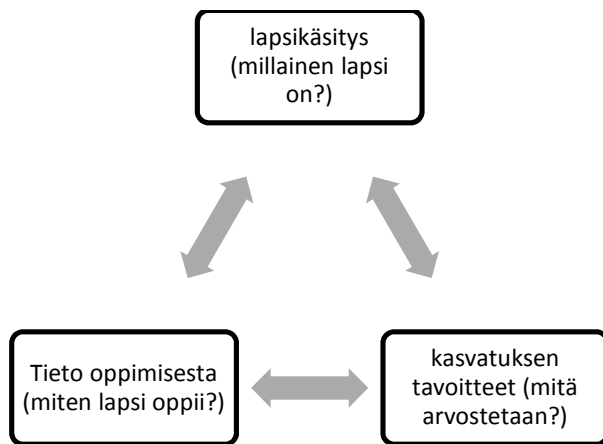
Suhteessa kasvattajaan lapsi oli ennen kasvatuksen kohde, josta oli tulossa jotakin. Esimerkiksi vuoden 1975 julkaisussa lapsi nähtiin lähinnä objektina, ei niinkään subjektina tai aktiivisena toimijana. Vasussa lapsi on jo itsessään arvokas ja ei vain tulevaisuuden aikuisena vaan tässä ja nyt. Onnismaa (2001, 363) toteaa artikkelissaan, että leikkivän, haaveilevan ja suojeltavan lapsen tilalle on noussut rajattoman oppimishaluisen, omatoimisen ja kompetentin lapsen konstruktio. Omat tulokseni tukevatkin Onnismaan tulkintaa.

## 5.2. Kasvatusajattelu varhaiskasvatuksen oppaissa vuosina 1975- 2005

Kasvatusajattelu muodostuu yksilön ihmiskäsityksestä, arvoista, uskomuksista ja tiedosta. Arvoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä tavoiteltavina pidettyjä fyysisiä tai aineettomia asioita. Tutkielman kohteena olevien varhaiskasvatusdokumenttien kasvatusajattelu muodostuu puolestaan lapsikäsityksestä, kasvatukselle asetetuista tavoitteista ja tiedosta. Oppaiden sisältö perustuu monenlaiseen tietoon, kuten esimerkiksi kehityspsykologiseen tietoon lapsen kehitysvaiheista. Vasussa erityispedagoginen tietämys tulee myös esille. Kasvatukselle asetetut tavoitteet ilmentävät arvoja joihin kasvatuksella pyritään. Vasussa on myös suoraan mainittu joitakin keskeisiä arvoja joita varhaiskasvatus edustaa. Tieto oppimisesta on yksi osa kasvatusajattelua. Koska kasvatuksen tavoitteena voidaan pitää oppimista, tieto siitä miten oppiminen tapahtuu on keskeinen tekijä tarkasteltaessa kasvatusajattelun muodostumista. Seuraavissa kuvioissa on havainnollistettu kasvatusajattelun muodostumiseen liittyviä tekijöitä.



**KUVIO 1.** Kasvatusajattelu



**KUVIO 2.** Varhaiskasvatuksen kasvatusajattelu

Nämä kolme edellä esitettyä varhaiskasvatuksen kasvatusajatteluun vaikuttavaa tekijää on eritelty seuraavasti aineiston teksteistä. Hyvinvointi oli yksi keskeisimpiä teemoja, joka tuli esiin kaikissa dokumenteissa. Vuoden 1975 oppaassa oli korostuneemmin esillä fyysinen hyvinvointi toisin kuin vuoden 2005 Vasussa. Vuoden 1988 dokumentissa hyvinvointi liitetään vahvasti toimiviin ihmissuhteisiin ja positiiviseen ilmapiiriin.

*Päiväkodissa on tarkoin huolehdittava lasten fyysisten perustarpeiden tyydyttämisestä. Tämän suoranaisten lapsen perushoidosta huolehtimisen ohella hänelle on annettava tietoja ja taitoja itse huolehtia omasta terveydestään ja ehkäistä ennalta sairauksien syntyä. I*

*Yhteistyön ensisijaisena tavoitteena tulee aina olla lapsen hyvinvointi ja toimiminen yhteisesti hänen parhaakseen, olivatpa yhteistyön muodot mitkä tahansa. II*

*Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. III*

*Iloiset toimintatuokioissa tuli esiin myös sukupuolten välinen tasa-arvon ja suvaitsevuu den arvostaminen. Lisäksi myös kansallinen identiteetti ja työn arvostaminen muodostuivat keskeisiksi arvostuksiksi näissä dokumenteissa.*

*Viisi- kuusivuotiaiden opetuksessa on pyrittävä välttämään sitä, että tyttöjä ja poikia ohjattaisiin eri toimintoihin. Näin voitaisiin vähentää osin vinoutuneita ja virheellisiä käsityksiä, joita lapsilla saattaa olla sukupuolelle sopivasta käyttäytymisestä. I*

*Lapsissa herätetään kiintymys omaan kotiseutuun ja tunne kuulumisesta jäsenenä siihen. I*

*Työn arvostuksen virittäminen sekä työskentelyvalmiuksien ja – tottumusten luomisen tulee olla sekä varhaiskasvatuksen tavoite että menetelmä. I*

Myös Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelmasta on luettavissa pyrkimys sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Erityisesti tuodaan esiin huoli poikien kasvatuksesta. Lapsuuden arvostus ja ihmissuhteiden vaaliminen sekä yksilöllisyys ovat keskeisiä arvoja jotka tulevat myös esiin.

*Aikuisen on tärkeää pyrkiä tasa-arvoisiin, myönteisiin asenteisiin ja suhtautua kannustavasti sekä tyttöihin että poikiin erottelematta heille esimerkiksi erilaisia tehtäviä. – – kolmen – viidenvuoden ikäisten poikien sosiaaliseen kasvatukseen pitää kiinnittää erityistä huomiota. Poikien itsetuntoa tulee tukea ja heille tulee antaa tilaisuuksia fyysistä ponnistelua vaativaan toimintaan. II*

*Henkilökunnan yhteistyö ja keskinäinen avoin, rakentava ilmapiiri on johdonmukaisen, lasta arvostavan kasvatuksen keskeinen kulmakivi. II*

*Ihmissuhteiden merkitys lapsen persoonallisuuden kehityksessä on kaikkein keskeisin. II*

Keskeisiä arvoja vuoden 2005 Vasussa olivat aktiivisuus, itsenäisyys ja lapsuus itseisarvona. Kansallisen identiteetin vaaliminen on vaihtunut monikulttuurisuuteen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Työn kunnioittaminen ja arvostus eivät olleet enää esillä vuonna 2005. Vasussa sukupuolten välinen tasa-arvoisuus mainitaan, mutta se ei ote kantaa sukupuoliroolien muodostumiseen tai kyseenalaisteta niitä, toisin kuin aineiston kahdessa aiemmin julkaistussa dokumentissa. Vasussa sukupuolten välinen tasa-arvoisuus esitetään osana suomalaista kulttuuria, jota ei tule kyseenalaistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksessa.

*Vaikka sukupuolten asema vaihtelee eri kulttuureissa, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus. III*

Tieto siitä miten lapsi oppii, on kolmas kasvatuserittelyä hahmottava tekijä. Vasussa lapsen nähdään oppivan leikkimällä, tutkimalla ja kokeilemalla. Oppiminen nähdään lapselle ominaisena ja kokonaisvaltaisen tapahtumana. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja muun yhteisön kanssa.

*Oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ympäristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta ja kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. III*



*Oppiminen on lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma - - Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut. III*

*Kolme- viisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelmassa (1988) lapsen nähdään oppivan jäljittelemällä aikuista jonka lisäksi myös leikki oppimistapahtumana tuodaan esiin. Voimakkaimmin tässä dokumentissa kuitenkin korostuvat lapsen ikäsidonnaiset kehitysvaiheet ja näihin kuuluvat herkkyyskaudet jolloin lapsi oppii ikään kuin luonnostaan monia taitoja. Iloisissa toimintatuokioissa lapsen oppimisen nähdään tapahtuvan jäljittelemällä aikuista ja vanhempia lapsia. Motorisilla toiminnoilla sekä aistihavainnoilla nähdään olevan keskeinen osa oppimisprosessissa.*

*Aikuisen tulee antaa lapselle tilaisuus harjoitella kehittymässä olevia taitojaan päivittäisissä toiminnoissa ja kannustaa lasta yrittämään selviytyä itsenäisesti. II*

*Lapsen kaiken oppimisen perusta on eri aistien välityksellä tapahtuva havaitseminen. I*

*Tiedon vastaanottaminen voi tapahtua joko suoraan havainnoimalla tai symbolien välityksellä - - Havaintojen tukena lapsi käyttää runsaasti motorisia toimintoja. I*

Seuraavaan taulukkoon on koottu oppaissa esiin tulleet kasvatuserittelyyn vaikuttavat tekijät.

**TAULUKKO 2.** Kasvatuserittely aineistossa.

| <b>Teema</b>             | <b>Iloiset toimintatuokit 1975</b>  | <b>Kolme-viisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelma 1988</b>             | <b>Vasu 2005</b>   |
|--------------------------|---|--|--|
| <b>Lapsikäsitys</b>      | lapsi kasvatuksen kohteena<br>hoivaa ja huolenpitoa tarvitseva lapsi<br>kehityopsykologinen lapsi | yksilöllinen lapsi<br>lapsi perheenjäsenenä<br>kehityopsykologinen lapsi | kompetentti aktiivinen lapsi<br>lapsi yhteiskunnan ja oman yhteisönsä jäsenenä<br>hoivaa ja huolenpitoa tarvitseva lapsi |
| <b>Tieto oppimisesta</b> | jäljitteleminen<br>motoriikka<br>aistihavainnot   | jäljitteleminen<br>ikäsidonnaiset kehitysvaiheet<br>leikki               | leikki<br>tutkiminen<br>kokonaisvaltaisuus   |
| <b>Arvot</b>             | hyvinvointi<br>tasa-arvo ja suvaitsevaisuus<br>kansallinen identiteetti ja työn arvostaminen      | hyvinvointi<br>lapsuus<br>sukupuolten välinen tasa-arvo<br>yksilöllisyys | hyvinvointi<br>aktiivisuus ja itsenäisyys<br>lapsuus   |

*Iloiset toimintatuokit* opas edustaa kasvatuserittelyä, jossa lapsuus nähdään elämänvaiheena matkalla kohti aikuisuutta. Lapsi on vielä keskeneräinen ja tarvitsee aikuisen opastusta ja kasvatusta voidakseen tulla täysivaltaiseksi yksilöksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yhteiskuntaan sopeutuneita, työtä arvostavia ja omasta hyvinvoinnistaan huolehtivia kansalaisia. Oppiminen on suoraviivainen tapahtuma, jota aikuinen ohjaa. Lapsi on melko passiivinen tiedon vastaanottaja. Kasvatus on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, jota aikuinen ohjaa.

Yksilölliset erot eivät ole esillä *Iloisissa toimintatuokioissa* vaan tekstiä lukiessa muodostuu kuva suomalaisista, uskontokunnaltaan luterilaisista lapsista. Sukupuolten välisiä eroja pyritään tasoittamaan ja tämän kautta voidaankin havaita liikettä kohti yksilöllisyyttä korostavaa ajattelua. Tavoitteena on että, sukupuoli ei olisi yksilön ominaisuuksia määrittävä tekijä, vaan hänen oma persoonansa. Lapsiryhmän merkitys vertaisoppimisen paikkana tunnustetaan.

*Kolme- viisivuotiaiden päivähoiton toimintasuunnitelman* edustamassa kasvatustajatteluissa lapsen yksilöllisyyttä arvostetaan. Lapsi oppii jäljittelemällä ja leikkien jonka lisäksi oppimista tukee opetuksen kokonaisvaltaisuus. Lapsen hyvinvoinnista, etenkin ystävyyssuhteista ja kannustavasta positiivisesta ilmapiiristä on huolehdittava ja ne ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen kehityksen kannalta.

*Vasun* kasvatustajattelu edustaa näkemystä jossa lapsilla on omat tunnustetut oikeutensa ja lapsuudella on oma yhteiskunnallinen merkityksensä. Oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa lapsi käyttää kaikkia aistejaan. Leikkiminen, liikkuminen ja tutkiminen on lapsille ominaisia tapoja toimia ja oppia. *Vasun* tavoitteena on kasvattaa aktiivisia, hyvinvoivia, vahvan identiteetin omaavia yksilöitä. Aikuisen asema on olla lapsen kasvuprosessin tukija.

*Vasun* kuvaamat lapset ovat yksilöllisiä omia persooniaan ja heidän kulttuuritaustansa on moninainen. Monilla lapsilla on myös erityisen tuen tarvetta. Nämä yksilölliset erot pyritään ottamaan huomioon suunniteltaessa lapsiryhmän toimintaa. Oppiminen ja kasvatust ovat monipuolisia tapahtumia, joissa myös lapset itse ovat aktiivisia. Varhaiskasvatust on hoidon, kasvatust ja opetuksen kokonaisuus. Leikki on keskeinen toimintatapa lapselle, jonka kautta lapsi oppii. Kasvatust perustuu varhaiskasvatustieteelliselle tiedolle mutta myös laaja-alaiseen monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen.

Oppaiden edustamaa kasvatustajattelua vertailtaessa on selvää, että vuoden 1975 Suomi oli hyvin toisenlainen yhteiskunta kuin Suomi vuoden 2005. Nämä yhteiskunnalliset erot ovat selkeästi nähtävissä myös oppaiden teksteissä. Vuonna 1975 Suomessa ei vielä juurikaan ollut maahanmuuttajia, joten lähes jokainen lapsi päivähoitossa oli kulttuuritaustaltaan suomalainen. 1970-luvulle sijoittui myös niin sanottu suuri muutto, jolloin suuri osa suomalaisista muutti maalta kaupunkiin, joka synnytti myös tarpeen kehittää pienten lasten päivähoitoa. *Vasun* kirjoittamisen aikaan maahanmuutto on lisääntynyt mikä näkyy *Vasussa* eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten huomioimisena. Kokonaisuudessaan voidaan havaita yksilöllisyyden lisääntyneen *Vasun* tekstissä.

*Vasun* ja *Iloisten toimintatuokioiden* kasvatustajattelun voidaan nähdä olevan melko vastakkaisia. *Kolme- viisivuotiaiden päivähoiton toimintasuunnitelman* edustaman kasvatustajattelun voidaan nähdä asettuvan *Iloisten toimintatuokioiden* ja *Vasun* välimaastoon. Lasten yksilöllisyys on esillä, mutta lapsen osallisuutta ja kompetenssi ei tule esiin. Kuitenkin kaikissa kolmessa aineistoon kuuluvassa varhaiskasvatustdokumentissa kasvatust perimmäiset tavoitteet ovat pysyneet melko samanlaisina.

Kasvatuksen tavoitteena voidaan nähdä kaikissa kolmessa dokumentissa hyvinvoiva itsestään huolehtiva kansalainen. Vasussa on korostuneesti esillä lasten oma osallistuminen ja osallisuus. Aineiston dokumenttien kasvatustajattelu voi tulkita luonteeltaan säilyttäväksi. Kansalliset koulutusjärjestelmät ovat luonteeltaan vallitsevaa yhteiskuntamallia säilyttäviä, tämän vuoksi näidenkin oppaiden kasvatustajatteluista puuttuu aktiivisuuteen ja yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkiminen.

## 6. POHDINTA

### 6.1. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkielman tuloksissa on selvästi havaittavissa lapsuuskäsityksen muutos. *Iloiset toimintatuokiot* edustavat lapsikäsitystä, jossa lapsuus on elämänvaihe matkalla kohti aikuisuutta. *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelmassa* lapsen yksilöllisiä eroja aletaan tuoda esiin, mutta lapsi nähdään yhä tiiviinä osana omaa perhettään. Vasussa lapset nähdään yhteiskunnallisesti tasavertaisina toimijoina muiden kanssa. Lapset ovat sosiaalisia toimijoita sekä osallistujia sosiaalisissa maailmoissaan, ja näin ollen myös osapuolia useissa yhteiskunnallisissa suhdejärjestelmissä (Alanen 2009, 9; Lehtinen 2009, 90). Nämä muutokset vaikuttavat myös suoraan dokumenttien kasvatustapahtumasta, jossa on siirrytty kokonaisvaltaisempaan näkemykseen kasvatustapahtumasta, jossa kasvattaja ja kasvatettava ovat tasa-arvoisessa asemassa. Lapsen yksilöllisyys ja lapsilähtöiset toimintatavat ovat Vasussa vahvasti esillä.

Niiranen ja Kinos, sekä Alasuutari (2001, 75; 2010, 20) ovat kyseenalaistaneet lapsen yksilöllisyyttä ja lapsilähtöistä toimintaa korostavien suuntausten vaikutusta pedagogisiin käytäntöihin. He toteavat päivähoiton kasvatustoiminnassa olevan yhä läsnä eri aikakausien pedagogiset ilmiöt. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden julkaisemisen myötä päivähoitoon on tullut uusia suunnittelukäytäntöjä, vaikuttaisi kuitenkin siltä, että käytännön varhaiskasvatustyötä jäsennetään edelleen paljolti päiväkodin päivärytmin mukaisesti ja henkilökunnan työvuorojen rytmittämänä.

Päiväkotien nykyisillä henkilöresursseilla on ehkä epärealistista ajatella että päiväkotit-instituutio voisi mitenkään muuttaa toimintansa kunkin lapsen ja perheen yksilöllisiin tarpeisiin ja toiveisiin sopivaksi. Päiväkoti kuten koulukin on yhteiskunnallinen instituutio, jolla on perinteisesti ollut yhteiskunnallinen säilyttävä tehtävänsä. Kysymys kuuluukin, miten jokaisen lapsen yksilöllinen huomiointi ja lasten osallisuuden lisääminen suhteutuu tähän tehtävään?

Näyttäisi siltä, että 2000-luvulla varhaiskasvatuksen ohjauksessa painotetaan lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteita ja lapsen osallisuuden edistämistä lapsen suojelemisen näkökulman sijaan. Tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon, että oppaat ovat asiakirjatekstiä jolloin pyrkimyksenä on olla neutraali ja uskottava. Myös tämän vuoksi näissä oppaissa voi olla vastakkaisiakin merkityksiä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltu ajanjakso kattaa kauden jolloin varhaiskasvatus alkoi irrottautua sosiaalipalveluluonteestaan kohti kasvatuksellista ja pedagogisempaa otetta. Tutkimuksessa tarkasteltujen varhaiskasvatusdokumenttien voidaan katsoa olevan suora pyrkimys tähän. Tätä ennen ei ollut julkaistu vastaavia oppaita, joissa päivähoidolle olisi asetettu kasvatuksellisia tavoitteita. *Iloisten toimintatuokioiden ja Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* korostavat kehityspsykologisen tiedon merkitystä lasten kasvun ja kehityksen tukemisessa ja ymmärtämisessä. Voidaan katsoa, että viittaukset kehityspsykologiaan ovat pyrkimystä luoda tieteellistä pohjaa ja oikeutusta pienten lasten hoidolle ja kasvatukselle. Vasussa kehityspsykologinen tieto ei ole enää esillä, institutionaalinen varhaiskasvatus onkin lunastanut paikkansa itsenäisenä tieteenalana ja professiona, jolloin viittausta kehityspsykologiaan ei enää tarvita.

Jokaisessa tutkimuksessa tarkastellussa dokumentissa tuodaan esiin perheiden tukeminen heidän kasvatustehtävässään. Tämän viittaa varhaiskasvatuksen sosiaalipalvelulliseen luonteeseen ja tehtävään yhteiskunnassa. Tämän tehtävän ei voi katsoa muuttuneen tutkimuksessa tarkasteltuna ajanjaksona. Tänä ajanjaksona päivähoito ja pienten lasten institutionaalinen varhaiskasvatus on laajentunut voimakkaasti. Vielä 1970-luvulla päivähoito oli tarveharkintaista, eikä se ollut kaikkien saatavilla. 2000-luvulle tultaessa jokaisella suomalaisella lapsella oli subjektiivinen päivähoito-oikeus. Tosin tällä hetkellä käydään keskustelua tämän oikeuden rajoittamisesta. Päivähoidon voimakkaan laajenemisen voidaan katsoa tukeneen varhaiskasvatuksen professiopyrkimyksiä, jolloin varhaiskasvatus olisi peruskouluun verrattava kasvatuksellinen instituutio, ei niinkään osa sosiaalipalveluja.

## 6.2. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusprosessin kuluessa tutkija joutuu jatkuvasti päättämään, mihin suuntaan tutkimustaan kuljettaa. Tutkija joutuu pohtimaan, mihin päätökset ja valinnat johtavat ja mitä ne tutkimuksen kannalta tarkoittavat. Tutkimuksen tekemiseen liittyvät eettiset kysymykset ovat erittäin tärkeitä. Tutkijan on siis koko tutkimusprosessin ajan pyrittävä miettimään valintojaan ja viimeistään

tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nämä pohdinnat on kirjoitettava näkyviin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa, yhtä ainutta yksiselitteistä ohjetta. Tutkimusta tulisikin arvioida kokonaisuutena jolloin sen johdonmukaisuus on tärkeää. Tutkijan tuleekin antaa lukijalleen riittävästi tietoa siitä miten tutkimus on tehty, jolloin lukija voi arvioida tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Jotta lukijan olisi mahdollista arvioida tämän tutkielman luotettavuutta, tässä tutkimusraportissa on pyritty kirjoittamaan näkyviin tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat ja perustelemaan niitä. On myös pyritty huolehtimaan lähdeviittausten oikeellisuudesta ja näin osaltaan noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkielman aineisto muodostui asiakirjateksteistä, jotka ovat julkisia ja näin ollen kaikkien luettavissa. Tämän vuoksi yksityisyyskysymykset eivät nousseet esille tässä tutkimusprosessissa.

Laadullinen tutkimus ei ole yhtenäinen tutkimusperinne, joten sen piirissä on monenlaisia näkemyksiä luotettavuudesta. Tutkijan puolueettomuus on keskeinen tekijä arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan on pyrittävä ymmärtämään puolueettomasti tiedonantajiaan. Tutkijan tulkintaan voi kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä tai asema. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tämä on väistämätöntä koska tutkija on tutkimusasetelman tulkitsija ja luoja. Tutkimuksessa tarkastellaan myös validiteetti ja reliabiliteetti -käsitteiden avulla. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattukin ja reliabiliteetilla taas tarkoitetaan sitä, että tutkimus on mahdollista toistaa. Näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, sillä ne on perinteisesti liitetty määrälliseen tutkimukseen. Realabiliteetin käsite onkin melko ongelmallinen laadullisessa tekstianalyysissä, sillä eri tutkija voi päätyä erilaisiin tulkintoihin, vaikka kyseessä olisikin sama aineisto. Tutkijan onkin aina kannettava vastuu tekemistään tulkinnoista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136; Onnismaa 2010, 241.)

Tässä tutkimuksessa validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkija on tuonut tutkimusraportissa esiin tekemänsä ratkaisut ja valinnat, ja näin ollen tutkija osoittaa tutkineensa sitä ilmiötä, minkä raportissa mainitsee. Realabiliteetin käsite on haastavampi tämän tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen aineisto on saatavilla ja tutkimusraportissa on esitelty tutkimusmenetelmät. Periaatteessa tutkimusasetelma olisi siis toistettavissa. Toisaalta tutkimus edustaa laadullisen tutkimuksen perinnettä, jossa tutkijan tekemät tulkinnot ovat aina sidoksissa hänen omaan kokemusmaailmaansa. Käytännössä tutkimuksen täydellinen toistaminen on siis mahdotonta.

Olen valmistunut lastentarhanopettajaksi vuonna 2012, ja näin ollen tutkitut aihealueet olivat minulle tuttuja. Työhistoriani varhaiskasvatuksen parissa on kuitenkin vielä varsin lyhyt, enkä esimerkiksi ole ollut mukana laatimassa vastaavia dokumentteja. Katson, että minulla on ollut riittävästi asiantuntemusta varhaiskasvatuksesta tulkintojeni tekemiseen, mutta toisaalta olen kuitenkin ollut riittävän etäällä suhteessa tutkimiini teemoihin.

Dokumenttiaineistossa tulkintojen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen aineisto ei ole ainoastaan tutkijan halussa, vaan kyseessä on julkiset asiakirjat joita kenen tahansa on mahdollista lukea. Aineiston julkisuus asettaakin tutkijan tekemät tulkinnat alttiiksi kritiikille ja mahdollisille kilpaileville tulkinnoille.

Alkuperäisenä tarkoituksena oli hyödyntää analyysissä myös diskurssianalyysiä. Loppujenlopuksi analyysi on kuitenkin lähempänä sisällönanalyysiä, diskurssianalyysin jäädessä vähemmälle. Sisällönanalyysiä on kritisoitu siitä, että se helposti typistyy pelkäsi sisällön erittelyksi, johon tässäkin tutkimuksessa osittain syyllistytään. Tulosten tieteellistä painoarvoa vähentää lisäksi, se että esimerkiksi lapsikäisyydestä on ennestään jo melko paljon tutkimuksia, jolloin tämän tutkielman anti uuden tiedon tuottajan jää melko vähäiseksi.

### *6.3. Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusmahdollisuudet*

Saatuja tutkimustuloksia on mahdollista hyödyntää kehitettäessä eritasoisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Niistä voi olla myös apua arvioitaessa varhaiskasvatuksen käytäntöjä ja niiden ajanmukaisuutta. Tutkimustulosten kautta voi olla mahdollista havaita joidenkin käytäntöjen vanhakantaisuus ja niitä on näin ollen mahdollista nykyaikaistaa.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia olisi selvittää lastentarhanopettajien lapsikäisyyksiä ja kasvatuserityksiä. Sekä sitä miten esimerkiksi koulutustausta tai työkokemus tähän vaikuttaa ja miten nämä näkyvät heidän toteuttamassaan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia sitä miten Vasu käytännössä ohjaa arjen varhaiskasvatustyötä päiväkodeissa ja mikä merkitys sillä on käytännön työlle.



# LÄHTEET

## AINEISTOLÄHTEET

Sosiaalhallitus. 1975. Iloiset toimintatuokiot. Päivähoidon sisällöllisen kehittämisen työryhmä.

Sosiaalhallitus. 1988. Kolme- viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalhallituksen julkaisuja

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja). (Luettu 28.9.2014)

## LÄHDELUETTELO

Alanen L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa: Sankari A. & Jyrkämä J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino.

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa. Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. (9-30.)

Alasuutari M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki:Gaudeamus

Alasuutari M. 2003. Miksi institutionaalista varhaiskasvatusta. Päivähoidon merkitys vanhempien puheessa. Kasvatus 34 (4), (359–373.)

Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.

- Alila, K. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjaustoiminta ja asiakirjat laadunhallinnan taustalla. Teoksessa. Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6 (27 – 40.)
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu Laatupehe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 743.
- Aries, P 1960. Centuries of childhood. A Social History of Family life. New York: Vintage books.
- Eerola-Pennanen, P. 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Vastapaino: Tampere (31-53.)
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Farouquhar S. & Fitzsimons P. 2008. Philosophy of early childhood education. Transforming narratives. USA: Blackwell Publishing.
- Heikkinen, V. 2012. Ideologia. Teoksessa: Heikkinen, V., Voutilainen, E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. (toim.) Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gaudeamus (112–119.)
- Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa Karila, K. Kinos, J. Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus (40–58.)
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. Remes P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Husa, S. 1999. Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa. Ruoppila, I. Hujala, E. Karila, K. Kinos, J. Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus (89–114)
- Hutchhby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating Childrens Social Competence. Teoksessa: James A. Jenks C. & Prout A. Theorizing Childhood. United Kingdom: The polity press.
- Hämäläinen, J. 2011. Kotikasvatuksen arvot lapsen henkisenä pääomana. Teoksessa: Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhityön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava.
- Immonen, K. 2010. Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus (127–142.)
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino
- Jokinen, A, 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa. Jokinen, A. Juhila K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino (37-54.)
- Kahiluoto, T. & Immonen, K. 2001 Päivähoidon ohjauksesta. Teoksessa. Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14 (152–157.)
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus
- Karila, K & Nummenmaa A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. Kinos, J Niiranen, P. Virtanen J. 2003. Varhaiskasvatuksen muotoutuminen lastentarhanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Kasvatus 34 (2), (115–129.)

Kinos, J. & Palonen, T. 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa. Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura (229–248.)

Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa. Ruoppila, I. Hujala, E. Karila, K. Kinos, J. Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä Jyväskylä: ATENA kustannus (73-88.)

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa. Karila, K. Alasuutari, M. Hännikäinen, M. Nummenmaa, A-R. & Rausku-Puttonen, H. (Toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino (51–69.)

Kuikka, M. 2005. Kasvatuksen historian tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kullman, K. Strandell, M. & Haikkola, L. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Samannimisessä teoksessa. Strandell, M. Haikkola, L. & Kullman, K. Tampere: Vastapaino (9-26.)

Lastentarha. 5/2013. Pääkirjoitus (3.)

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

Lehtinen, A.-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa: Alanen, L. Karila, K. (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta Tampere: Vastapaino (89–114.)

Lujala E. 1999. Historian tutkimuksesta paikallisen päivähoidon vaiheisiin. Teoksessa. Ruoppila, I. Hujala, E. Karila, K. Kinos, J. Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä Jyväskylä: ATENA kustannus (55-72.)

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International methelp.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International methelp.

Niikko A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. Kasvatus 40 (1),( 69–82.)

- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu university press.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa. Karila, K. Kinos, J. Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus (58–86.)
- Nummenmaa, A-R. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorian muodostuksessa. Teoksessa. Karila, K. Kinos, J. Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus (25–40.)
- Onnismaa, E-L. 2001. Varhaiskasvatus ja – lapsuus lainsäädäntödiskurssissa. Kasvatus 32 (4), (355–365)
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Tutkimuksia 313. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Onnismaa, E-L. 2011. Miltä päivähoito suojelee? Avainkaulalapsesta osalliseksi oppijaksi. Teoksessa. Aalto, E., Alasuutari, M., Heino, T. Lamponen, T. & Rutanen, T. (toim.) Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Raportti 51/2011.
- Petäjaniemi & Pokki 2010. Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Postman, N. 1985. Lyhenevä lapsuus. Suomentanut Ilkka Rekiarvo. Juva: WSOY
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 12.11.2013.)
- Silajnder, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: Otava
- Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: TAJU.

- Tuomaala, S. 2004. Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Turja L. & Hujala E. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, J. 2009. Elisabeth Alander, Aukusti Salo ja suomalaisen lastentarhan idea. *Kasvatus & Aika* 3 (3) (65–78).
- Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampere university press.
- Vuori, J. 2010. Äitiys sukupuolikysymyksenä. Teoksessa: Saresama, T., Rossi, L-M., Juvonen, T. (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino (109–120.)
- Vuori-Lehti M. & Nieminen M. 2004. Menneisyyden kasvatustodellisuuden lähestymistapoja ja tulkintamahdollisuuksia. Teoksessa. Vuorio-Lehti & Nieminen M. (toim.) *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksen marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Välimäki, A-L. & Rauhala, P-L. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (5) (387–405.)
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Väri, V-M. 2002. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere university press.