

**Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus lasten  
yksilöllisissä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa**

Elli Fresenius

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Fresenius, Elli. 2021. Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus lasten yksilöllisissä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.**

Suomalainen varhaiskasvatus on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten tuota kokonaisuutta jäsennetään lasten yksilöllisissä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, miten jäsentäminen muuttuu lapsen kasvaessa.

Tutkimusaineisto koostui yhteensä 18 lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista. Jokaiselta lapselta oli mukana useita suunnitelmia usean vuoden ajalta, joten aineistosta tehtiin pitkittäistarkastelua. Analyysissa hyödynnettiin sekä diskurssianalyysia että sisällönanalyysia. Analyysin tuloksena muodostettiin yhteensä neljä erilaista diskurssia ja viisi sisällöllistä luokkaa, joiden avulla kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennettiin lasten yksilöllisissä suunnitelmissa.

Kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennettiin useimmiten toiminnallisuuden diskurssin kautta. Sen mukaisesti lapset esitettiin toimijoina, joita aikuiset havainnoivat. Kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennettiin myös pedagogiikkaan sekä harjoitteluun ja opetteluun liittyvien kirjausten avulla. Kasvatuksen ja opetuksen kirjaukset lisääntyivät, kun hoidon kirjaukset vähenivät lapsen kasvaessa.

Lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat näyttäytyivät vahvoina lapsen kehityksen havainnointilomakkeina ja heikompina pedagogisen suunnittelun välineinä. Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon käsitteitä tulisi arvioida ja mahdollisesti määritellä uudelleen. Tutkimus toimii keskustelunavauksena kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden tutkimuksesta varhaiskasvatustieteen kentällä.

Asiasanat: kasvatus, opetus, hoito, varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetussuunnitelma

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa.....	8
	2.2 Lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat pedagogisina dokumentteina.....	10
	2.3 Dokumentalismi teoreettisena viitekehyksenä.....	12
<b>3</b>	<b>KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA HOIDON KOKONAISUUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>14</b>
	3.1 Varhaiskasvatuksen tila ja yleiset tehtävät .....	14
	3.2 Kasvatus, opetus ja hoito varhaiskasvatuksessa .....	16
	3.2.1 Kasvatus.....	17
	3.2.2 Opetus.....	19
	3.2.3 Hoito.....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
	5.1 Diskurssianalyttinen perinne tutkimuskontekstina .....	26
	5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu .....	28
	5.3 Aineiston analyysi .....	30
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	35
<b>6</b>	<b>KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA HOIDON JÄSENTÄMINEN LASTEN VARHAISKASVATUS- JA ESIOPETUSSUUNNITELMISSA</b> .....	<b>38</b>
	6.1 Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisen neljä diskurssia.....	38
	6.1.1 Toiminnallinen diskurssi.....	39
	6.1.2 Tuen diskurssi.....	40

6.1.3	Oppimisen diskurssi .....	41
6.1.4	Sosialisaatiodiskurssi .....	42
6.2	Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisen viisi sisällöllistä luokkaa.....	44
6.2.1	Pedagogiikka.....	44
6.2.2	Harjoittelu ja opettelu .....	45
6.2.3	Irralliset maininnat.....	46
6.2.4	Yhteistyö .....	47
6.2.5	Arvot .....	48
<b>7</b>	<b>KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA HOIDON JÄSENTÄMISEN MUUTOS LAPSEN VARHAISKASVATUS- JA ESIOPETUSSUUNNITELMISSA LAPSEN KASVAESSA.....</b>	<b>50</b>
7.1	Kirjausten määrällinen muutos.....	50
7.2	Diskurssien ja sisällöllisten luokkien esiintymisen muutos .....	52
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>56</b>
8.1	Yhteenveto kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta .....	56
8.2	Pedagogiset, teoreettiset ja metodologiset johtopäätökset .....	57
8.3	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet .....	63
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen toteuttamista Suomessa säätelevät ja ohjaavat varhaiskasvatustilain (2018/540) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2018) korostavat, että varhaiskasvatuksen tarkoitus on olla suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa yhdistyvät kasvatust, opetus ja hoito. Voidaan ajatella, että tämä kokonaisuus muodostaa suomalaisen varhaiskasvatuksen ytimen. Tässä tutkimuksessa tämä ydin, eli kasvatust, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, on tutkimuksen keskeisenä kohteena, kun sen ilmenemistä tarkastellaan lasten yksilöllisissä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018, 37) edellytetään, että lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma on osa varhaiskasvatuksessa toteutettavan pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatustuksen keskeinen työmenetelmä ja sen merkitys varhaiskasvatustuksessa on kasvanut viime vuosien ja vuosikymmenten aikana (mm. Kalliala & Pramling Samuelsson 2014, 116). Dokumentoinnin merkityksen korostuminen viime vuosikymmeninä on lisännyt vaatimuksia dokumentoinnille sekä kansallisesti että paikallisesti. Dokumentointiin liittyy kuitenkin myös haasteita, sillä esimerkiksi valtakunnalliset päätökset ja määräykset koskien dokumentointia eivät usein toteudu käytännön tasolla. (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013, 415, 423; Repo ym. 2018, 123.)

Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa jokaiselle varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella luodaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatussuunnitelman tulisi olla prosessinomainen työväline, joka tukee varhaiskasvatustuksen toteuttamista yksittäisen lapsen kohdalla. (OPH 2018, 9–11.) Yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen on velvoittavaa, mutta esiopetussuunnitelman laatiminen ei. Lasten yksilöllisiä varhaiskasvatussuunnitelmia on aikaisemmin tutkittu jonkin verran (mm. Boyd, Ng & Schryer 2015; Karila & Alasuutari 2012; Paananen & Lipponen 2016; Heiskanen 2019). Kasvatust, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta varhaiskasvatustuksessa on jäsentänyt aikai-

semmin ainakin Broström (2006). Lisäksi Alasuutari ja Karila (2010) ovat tutkineet lapsuuden rakentumista yksilöllisissä varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeissa ja saaneet selville, että lomakkeissa korostuvat lasten hoitoa ja hoivaa koskevat kysymykset. Sen sijaan kasvatusta, opetusta ja hoitoa suhteessa varhaiskasvatussuunnitelmiin ei ole tiettävästi aikaisemmin tutkittu.

Tämän tutkimuksen keskeiset teoreettiset käsitteet ovat kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Näitä käsitteitä on määritelty aikaisemmin varsin laajasti, mutta tässä tutkimuksessa sitoudutaan vahvimmin Broströmin (2006) määritelmiin, sillä hänen määrittelynsä paikantuvat nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstiin. Kasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ennen kaikkea sellaisten prosessien organisointia, joiden avulla lapset voivat itse kehittää henkilökohtaisia ominaisuuksiaan, kuten tahtoa, luonnetta, moraalista, normeja, asenteita, tietoisuutta ja käyttäytymistä. Opetuksella tarkoitetaan vastaavasti sellaisten prosessien organisointia, joiden avulla lapset pääsevät itse rakentamaan ja käyttämään erilaisia tietoja, taitoja ja kompetensseja. Hoidolla taas viitataan sellaiseen toimintaan, jossa työntekijä vastaa empaattisella tavalla lapsen henkilökohtaisiin tarpeisiin. (ks. Broström 2006, 396–397, 400.)

Lait tai ohjaavat asiakirjat eivät suoranaisesti velvoita siihen, että lapsen varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelmissa tulisi kirjoittaa kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta. Asiaa on kuitenkin tärkeää ja mielekästä tutkia, sillä kasvatusta, opetusta ja hoitoa edustavat koko varhaiskasvatuksen ydintä. Lisäksi tutkimuksen voidaan nähdä heijastavan sitä, mitä pedagogisiin suunnitelmiin kirjaamisessa ylipäätään pidetään tärkeänä ja mitä ei. Näin ollen saadaan arvokasta tietoa siitä, miten kasvatusta, opetusta ja hoitoa asettuvat osaksi paitsi lasten yksilöllisiä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia, niin myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta ylipäätään.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten lasten yksilöllisissä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmadokumenteissa jäsennetään varhaiskasvatusta eli kasvatusta, opetusta ja hoidon kokonaisuutta. Yksilölliset suunnitelmat nähdään osana pedagogisen dokumentoinnin prosessia ja nii-

den ajatellaan toimivan pedagogisen suunnittelun välineinä. Tutkimuksessa sitoudutaan Maurizio Ferrariksen (2013) dokumentalismen teoriaan, jonka mukaan dokumentit rakentavat sosiaalista todellisuutta. Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien ajatellaan siis toimivan aktiivisina toimijoina, jotka rakentavat ymmärrystämme esimerkiksi lapsuudesta ja varhaiskasvatuksesta. Tutkimusongelmaa lähestytään lisäksi diskurssintutkimuksen periaatteisiin nojautuen. Diskurssintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kieltä käyttämällä rakennetaan todellisuutta (Jørgensen & Phillips 2002, 8; Nikander 2008, 415). Lisäksi aineistoa lähestytään pitkittäistarkastelun näkökulmasta, kun jokaisen lapsen osalta tarkastellaan useita suunnitelmia useiden vuosien ajalta.

Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on diskurssintutkimuksen perinteisiin nojautuen selvittää, miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta jäsennetään lasten henkilökohtaisissa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Toisena tavoitteena on selvittää, miten jäsentäminen mahdollisesti muuttuu lapsen seuraavissa suunnitelmissa lapsen kasvaessa.

## 2 PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI

### 2.1 Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia, minkä vuoksi pedagoginen dokumentointi on yksi keskeisistä tarkasteltavista teoreettisista käsitteistä. Dokumentoinnilla varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkoitetaan erilaisten tietojen, sisältöjen ja prosessien, kuten lasten kehityksen ja oppimisen, tallentamista (Alasuutari & Kelle 2015, 169; Clark 2010; Schulz 2015). Yksittäisiä dokumentteja voivat olla siis esimerkiksi valokuvat, videot, haastattelut, lasten teokset, lomakkeet ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat.

Dokumentointi voidaan nähdä pedagogisena menetelmänä (Andreasson & Asplund Carlsson 2013, 60). Varhaiskasvatustieteessä keskustelua käydään juuri dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin käsitteiden välillä (mm. Rintakorpi 2018, 14–16) ja esimerkiksi varhaiskasvatustoimintaa ohjaavassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään pedagogisen dokumentoinnin käsitettä (OPH 2018, 37). Pedagogisen dokumentoinnin käsite yhdistetään usein Reggio Emilia -pedagogiikalle tyypilliseen dokumentointiin (esim. Knauf 2015, 242–244; Vallberg Roth 2012, 5). Dokumentoinnista tulee pedagogista dokumentointia, kun se on lasten ja aikuisten välinen yhteinen prosessi, jota käytetään suunnittelun välineenä sen sijaan, että tietoa keskitytään ainoastaan tallentamaan aikuisjohtoisesti (Bath 2012, 198–200; Paananen & Lipponen 2016, 81; Vallberg Roth 2012, 7).

Erilaiset opetussuunnitelman kirjaamisen tavat antavat raamit dokumentoinnin toteuttamiselle (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth 2014, 18). Bennett (2010, 19–20) erottaa kaksi erilaista kirjaamisen tapaa eli opetussuunnitelma-perinnettä: anglosaksisen ja pohjoismaisen. Anglosaksisessa opetussuunnitelma-perinteessä keskitytään lapsen kouluvalmiuksiin sekä lapsen taitojen mittaamiseen ja siinä lapsi nähdään tietynlaisena ”objektina”. Pohjoismaisessa opetus-



suunnitelma-perinteessä opetussuunnitelma on väljempi, siinä keskitytään lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja siinä lapsi nähdään ”subjektina”. (Bennett 2010, 19–20.)

Anglosaksisessa perinteessä dokumentaatio kohdistuu siis etenkin lapsen taitojen mittaamiseen ja saavutuksiin, kun taas pohjoismaisessa perinteessä enemminkin prosesseihin ja lapsen oppimisen mahdollisuuksiin (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth 2014, 19). Nämä kaksi erilaista perinnettä näkyvät myös tarkasteltaessa eri dokumentaatiotutkimuksia. Englannissa tasapainoillaan arviointiperustaisen dokumentaation ja prosessinomaisen dokumentaation välisten ristipaineiden välillä (mm. Basford & Bath 2014), kun Suomeen sijoituvassa tutkimuksessa keskitytään dokumentoinnin lapsikeskeiseen ja prosessinomaiseen luonteeseen (mm. Rintakorpi, Lipponen & Reunamo 2014). Rintakorpi (2018, 14–16) pitää anglosaksiseen perinteeseen nojautuvaa dokumentaatiota nimenomaan dokumentointina ja pohjoismaiseen perinteeseen nojautuvaa dokumentaatiota pedagogisena dokumentointina. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelmat nähdään pohjoismaiseen perinteeseen nojautuen prosessinomaisina suunnittelun välineinä.

Varhaiskasvatuksessa toteutettava pedagoginen dokumentointi on liitetty esimerkiksi varhaiskasvatuksen laatuun, pedagogiikkaan, yhdenvertaisuuteen ja lapsilähtöisyyteen (Alasuutari & Kelle 2015, 169; Clark 2010; Emilson & Pramling-Samuelsson 2014; Paananen & Lipponen 2016). Vaikka dokumentit nähdään usein vain staattisina tiedon lähteinä, ne ovat myös vahvoja toimijoita ympäristössään (Prior 2008, 824), ja sellaisina ne nähdään tässäkin tutkimuksessa.

Suomessa varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2018) edellyttää, että pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksen keskeinen työmenetelmä, jonka avulla varhaiskasvatusta suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan ja kehitetään. Pedagoginen dokumentointi on jatkuva prosessi, jonka avulla varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa lapsilähtöisesti ja jonka myötä voidaan lisätä ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. (OPH 2018, 37.) Esiopetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) dokumentointi ei saa

yhtä kokonaisvaltaista roolia, mutta dokumentoinnista puhutaan esimerkiksi keskeisenä arvioinnin työkaluna.

Vaikka pedagoginen dokumentointi on keskeinen osa varhaiskasvatuksen käytäntöjä, sen toteuttamiseen liittyy kuitenkin myös haasteita ja eettisiä kysymyksiä. Ne liittyvät esimerkiksi lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen ja lapsuuden rakentumiseen dokumenteissa: dokumentoidessaan aikuinen luo tietynlaista kuvaa hyvästä ja normaalista lapsesta ja lapsuudesta, mikä ei ole ongelmattonta (Alasuutari, Markström & Vallberg Roth 2014, 117–121; Andreasson & Asplund Carlsson 2013, 8–9; Schulz 2015, 216). Toinen keskeinen eettinen haaste dokumentointiin liittyen koskee valtaa. Dokumentoidessa aikuisella on suhteessa lapseen paljon valtaa, sillä usein dokumentointi on aikuisjohtoista ja aikuinen päättää, mitä dokumentoidaan (Emilson & Pramling Samuelsson 2014, 8–10). Lisäksi lapsen osallisuuden toteutuminen dokumentoinnissa ei ole yksiselitteistä tai ongelmattonta (Elfström Pettersson 2015, 244–245), lapsen näkökulma näkyy dokumenteissa heikosti (Alasuutari 2014, 248) ja esimerkiksi tyttöjen ääni kuuluu dokumenteissa paremmin kuin poikien (Paananen & Lipponen 2016, 84).

## **2.2 Lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat pedagogisina dokumentteina**

Yksi pedagogisen dokumentoinnin prosesseista ja välineistä on lapsen yksilöllinen varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelma, joka on tämän tutkimuksen kohteena. Yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta tuli velvoittavaa uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) myötä 1.8.2017 alkaen. Kuitenkin jo pitkään tätä ennen sen laatiminen on ollut yleistä (Harju, Lindberg & Välimäki 2007, 18–19). Yksilöllisen esiopetussuunnitelman tekeminen ei ole velvoittavaa, mutta se on yleistä: esimerkiksi kaikille tämän tutkimuksen kohteena oleville lapsille on tehty yksilöllinen esiopetussuunnitelma. Esiopetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 46–51) määrätään kuitenkin yksilölliseen tuen järjestämiseen liittyvistä yksilöllisistä suunnitelmista, mutta ne eivät ole tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa edellytetään, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on pedagogisen suunnittelun väline ja osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman pääasiallisena tavoitteena on asettaa tavoitteita pedagogiselle toiminnalle, jotta voidaan tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista ja taata lain mukainen oikeus kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon. (OPH 2018, 9–11, 37.) Tästä huolimatta varhaiskasvatussuunnitelmat eivät kuitenkaan yleisesti ottaen toimi suunnittelun työkaluina (Paananen & Lipponen 2016, 81). Jopa viidesosassa lasten varhaiskasvatussuunnitelmista on puutteita, joiden uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti pitäisi täytyä (Repo ym. 2018, 123). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa, joissa on tutkittu lasten tai oppilaiden henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia (esim. Alasuutari & Karila 2010; Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013; Vallberg Roth 2012).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018, 11) edellytetään, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kirjata esimerkiksi lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, tavoitteet ja toimenpiteet lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi sekä mahdollinen tuen tarve. Lähes kaikissa kuntien ja yksityisten palveluntarjoajien ylläpitämissä varhaiskasvatussyksiköissä käytetään varhaiskasvatussuunnitelman pohjana joko Opetushallituksen tai muun tahon luomaa lomaketta. Varhaiskasvatuksen järjestäjien omat varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeet ovat kuitenkin keskenään varsin erilaisia. (Repo ym. 2018, 73–74, 116.) Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmauudistuksen jälkeen vähän yli puolet kunnallisista ja lähes kaikki yksityisistä varhaiskasvatuksen järjestäjistä oli ottanut käyttöön Opetushallituksen mallilomakkeen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta (Repo ym. 2018, 73).

Opetushallituksen luoma mallilomake koostuu perustietojen, suunnitelman laatimisen, aikaisemman varhaiskasvatussuunnitelman arvioinnin, lapsen vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden, pedagogisten tavoitteiden ja toimintatapojen sekä lapsen mahdollisen tuen kirjaamisesta (OPH 2020). Tämä mallilomake ei kuitenkaan ollut saatavilla vielä silloin, kun tämän tutkimuksen aineisto on kerätty, joten käytössä on ollut laajalti kuntien ja varhaiskasvatussyksiköiden

omia lomakkeita. Koska lapsen varhaiskasvatussuunnitelman keskiössä tulisi olla henkilöstölle asetetut pedagogiset tavoitteet ja toimintatavat (ks. edellä), myös kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden voidaan ainakin teoriassa odottaa näyttyvän dokumenteissa ennen kaikkea aikuisten toiminnan näkökulmasta.

### 2.3 Dokumentalismi teoreettisena viitekehyksenä

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii italialaisen filosofin Maurizio Ferrarixen (2013) dokumentalismien teoria (documentality theory). Viime vuosina suomalaiset varhaiskasvatuksen dokumentaatiota käsittelevät tutkimukset ovat laajalti nojautuneet tähän teoriaan (mm. Heiskanen 2019; Paananen & Lipponen 2016; Rintakorpi 2018). Ferrarixen (2013) teorian mukaan todellisuus rakentuu dokumenttien kautta. Tämä tapahtuu siten, että ihmiset rakentavat sosiaalista todellisuuttaan synnyttämällä, muokkaamalla ja tulkitsemalla erilaisia tekstejä. Näistä teksteistä muodostuu dokumentteja, jos niille annetaan sosiaalista toimivaltaa. (Ferraris 2013, 250.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltavien lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmadokumenttien ajatellaan rakentavan kuvaa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Tulkitsemalla näitä dokumentteja rakennetaan ymmärrystä siitä, millaisina ilmiöinä kasvatusta, opetus ja hoito näyttyvät lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa ja laajemmin varhaiskasvatuksessa.

Dokumentalismien teoriassa tekstit ymmärretään laajasti siten, että ne voivat varsinaisten tekstien lisäksi olla mitä tahansa merkkejä, ilmauksia tai todisteita, myös esimerkiksi ihmisten välisiä sopimuksia. Teorian päteesi on, että sosiaaliset objektit (esim. raha, taide, avioliitto) syntyvät sosiaalisten käytäntöjen kautta siten, että käytännöt on kirjattu muistiin. (Ferraris 2013, 318, 224.) Ferrarixen mukaan kaikki yhteisömme ja yhteiskuntamme syntyvät näiden kirjausten ja dokumenttien kautta, mihin hän viittaa sanoessaan, että ”tekstin ulkopuolella ei ole mitään sosiaalista” (Ferraris 2013, 318–319). Tässä tutkimuksessa kasvatusta, ope-

tus ja hoito ymmärretään sosiaalisina objekteina, jotka syntyvät sosiaalisissa käytännöissä kirjaamalla käytännöt muistiin. Tässä yhteydessä käytännöt on kirjattu muistiin lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmiin.

Ferraris (2013, 267) jakaa dokumentit vahvoihin ja heikkoihin dokumentteihin. Vahvalla dokumentilla hän tarkoittaa sellaista dokumenttia, jolla on yhteys sosiaalisen todellisuuden luomiseen ja toimintaan. Heikolla dokumentilla hän viittaa tiedon rekisteröintiin tai kirjaamiseen, jolla ei ole samanlaista yhteyttä toimintaan ja sosiaalisen todellisuuden luomiseen. (Ferraris 2013, 267.) Ferraroksen teoriaa on aikaisemmin sovellettu varhaiskasvatukseen esimerkiksi liittämällä heikot dokumentit tiedon tallentamiseen eli dokumentointiin itsessään ja vahvat dokumentit pedagogisen dokumentoinnin prosessiin (Rintakorpi 2018, 17). Heiskanen (2019, 60–61, 67) taas toteaa, että varhaiskasvatuksen pedagogiset asiakirjat toimivat vahvoina dokumentteina lasten ja lasten tuen ongelmakeskeisessä kuvailussa ja heikkoina dokumentteina pedagogiikan, tuen järjestämisen sekä lasten ja vanhempien osallisuuden näkökulmasta.

Ferraroksen teoria on vahva ontologinen teoria, johon tässä tutkimuksessa sitoudutaan siltä osin, että lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat ymmärretään sosiaalisen todellisuuden rakentajina ja toimijoina ympäristössään. Tällä viitataan siihen, että varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien ymmärretään osaltaan luovan ja ylläpitävän kuvaa varhaiskasvatusinstituutiosta. Lisäksi varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat ovat varhaiskasvatuksessa suunnittelun välineitä ja siten toimijoita varhaiskasvatusympäristössä. Tutkimuksen tulosten myötä on myös mahdollista pohtia sitä, millaisiksi sosiaalisiksi objekteiksi eli toisin sanoen ilmiöiksi kasvatus, opetus ja hoito rakentuvat ja millaista todellisuutta ne siten luovat. Lisäksi voidaan tarkastella, rakentuvatko dokumentit heikoiksi ja vahvoiksi dokumenteiksi ja miten tämä mahdollisesti tapahtuu.

### **3 KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA HOIDON KOKONAISUUS VARHAISKASVATUKSESSA**

#### **3.1 Varhaiskasvatuksen tila ja yleiset tehtävät**

Kun tutkimuksen kohteena on varhaiskasvatuksen ydin eli kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, on tärkeää ymmärtää tämän ytimen suhdetta varhaiskasvatuksen historiaan ja nykytilaan sekä varhaiskasvatuksen yleisiin tehtäviin. Tässä luvussa tehdään ensin lyhyt katsaus näihin, minkä jälkeen syvennyttään tarkemmin kasvatuksen, opetuksen ja hoidon käsitteisiin.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen asema ja tehtävät ovat vuosikymmenten aikana vaihdelleet ja muovautuneet uudelleen. Toiminta ensimmäisissä lastentarhoissa oli lähtökohtaisesti pedagogista johtuen suomalaisen varhaiskasvatuksen fröbeliläisistä juurista (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017, 61). Varhaiskasvatuksen ensisijainen tehtävä vuoden 1973 päivähoitolain myötä oli vuosikymmenten ajan kuitenkin mahdollistaa vanhempien, etenkin äitien, työssä käyminen sekä tukea lapsiperheitä muiden heille kuuluvien palvelujen ja esimerkiksi lastensuojelun ohella (Alila ym. 2014, 11–12). Päivähoidon tehtävät painotuivat siis noin 1970-luvulta vuosituhannen vaihteeseen asti työvoima- ja sosiaalipoliittisiin näkökulmiin. (Alila ym. 2014, 11–12; Karila 2013, 13.)

Noin 1990-luvulta alkaen päivähoidossa alkoi korostua aikaisemman vahvan aikuisjohtoisuuden sijaan lapsilähtöisyys, mutta päivähoidon tehtävä työvoima- ja sosiaalipoliittisena instituutiona pysyi edelleen samana (Karila 2013, 20–22). Vuosituhannen vaihteen jälkeen työntekijöiden koulutustaso nousi, subjektiivinen päivähoito-oikeus ulotettiin kaikkiin lapsiin ja yliopistojen varhaiskasvatustieteellinen tutkimus lisääntyi. Lisäksi pedagogiikassa alkoi painottua aikaisempaa enemmän esimerkiksi lapsen yksilöllisyyttä korostava näkökulma, kun aikaisemmin painotus oli ollut lapsiryhmän aikuisjohtoisessa ohjaamisessa. (Karila 2013, 22–27.)

2010-luvulla suomalainen varhaiskasvatus otti suuria yhteiskunnallisia harppauksia eteenpäin. Varhaiskasvatuksesta tuli valtakunnallisesti osa koulutuksen hallinnon alaa sekä uusi varhaiskasvatustilaki ja ohjaavat ja velvoittavat asiakirjat eli varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esiopetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan. Uusi laki ja ohjaavat asiakirjat korostavat varhaiskasvatusta osana koulutusjärjestelmää. Lisäksi pedagogiikan merkitys on erityisen vahva: pedagogiikka korostuu kaiken varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. (Varhaiskasvatustilaki 2018/540 § 2–3; OPH 2018, 14–20.) Tänä päivänä varhaiskasvatus nähdään siis ennen kaikkea lapsen oikeutena saada pedagogisesti painottunutta kasvatusta, opetusta ja hoitoa.

Viime vuosina suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatustieteellisissä tutkimuksissa ovat korostuneet juuri pedagogiikka ja esimerkiksi lapsen näkökulma (Alasuutari & Raittila 2017, 53–54). Ajankohtaisia teemoja ja tavoitteita varhaiskasvatukseen liittyen ovat olleet muun muassa varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostaminen sekä henkilöstön osaamiseen ja henkilöstörakenteeseen liittyvät teemat (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 113–115). Vuosikymmenen kuluessa tapahtuneen hallinnon alan muutoksen, uuden varhaiskasvatustilain sekä velvoittavan varhaiskasvatussuunnitelman myötä varhaiskasvatus on nykyään vahvemmin osa suomalaista kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 17). Näin ollen varhaiskasvatuksen tehtävienkin voidaan katsoa painottuvan nykyään yhä vahvemmin koulutus- ja tasa-arvopoliittisiin näkökulmiin.

Päivähoito-käsite on sittemmin korvautunut varhaiskasvatuksen käsitteellä. Käsitteistä on huomattavissa tietynlainen koko palvelun arvopohjan muutos: hoidon sijaan korostetaan kasvatustavoitetta (ks. Karila, Kosonen & Järvenkallas edellä). (Päivä)hoidon käsitteellä on siis ennen viitattu varhaiskasvatuspalveluun, kun nykyään hoitoa pidetään yhtenä varhaiskasvatuksen osana tai osa-alueena. Samalla voidaan peilata varhaiskasvatuksen suhdetta esi- ja perusopetukseen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen käsitteeseen sisältyvä käsite *kasvatus* vaihtuu esiopetuksen ja perusopetuksen

käsitteisiin, joihin siis sisältyy käsite *opetus*. Käsitteiden valossa voidaan siis olettaa, että varhaiskasvatuksen pääasiallinen tavoite liittyy kasvatukseen, kun esi- ja perusopetuksen kohdalla se liittyy opetukseen.

Esiopetus asettuu Suomessa olennaiseksi osaksi koulutuspolkua. Suomessa esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Esiopetus kuuluu kuitenkin perusopetuksen lainsäädännön alle. Sen toteuttamista myös ohjaa oma normiasiakirja, esiopetus-suunnitelman perusteet (OPH 2014). Vuonna 2001 esiopetusta alettiin tarjota maksuttomasti kaikille esiopetusikäisille lapsille. Esiopetuksesta tuli velvoittavaa vuonna 2015.

### **3.2 Kasvatus, opetus ja hoito varhaiskasvatuksessa**

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ytimen muodostaa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 23) todetaan, että kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus painottuu eri tavoilla eri ikäisten lasten varhaiskasvatuksessa. Painottumisen eroista ei kuitenkaan kirjoiteta tämän tarkemmin. Myöskään tutkimuksia painottumisen eroista ei vaikuta olevan tehty.

Vaikka kasvatus, opetus ja hoito ovat erillisiä toimintoja, ne nivoutuvat varhaiskasvatuksessa käytännössä yhteen siten, että samassa tilanteessa voi ilmetä sekä kasvatusta, opetusta että hoitoa (Broström 2006, 394–395, 397). Rintakorven (2018, 32) mukaan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus vaatii kasvatajilta muuntuvaa lapsikäsitystä, sillä päivän eri tilanteissa lapsi voi olla sekä tarvitseva että kykenevä. Tämä taas edellyttää kasvattajilta ammattitaitoa ja tarkoituksenmukaisia toimintatapoja ja menetelmiä lapsen tukemiseen kussakin tilanteessa (Rintakorpi 2018, 32). Tässä tutkimuksessa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon päällekkäisyys ymmärretään ja huomioidaan. Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon käsitteitä on kuitenkin syytä tarkastella myös erillisinä. Näin niiden ilmenemistä ja jäsentymistä on mahdollista analysoida aineistosta, ja syvällisen ymmärryksen luominen on mahdollista.



Kasvatusta, opetusta ja hoitoa tarkasteltaessa on hyvä huomioida, että pedagogiikkaa ja kasvatusta käytetään usein synonyymeinä (ks. esim. Hännikäinen 2013, 33). Tässä tutkimuksessa pedagogiikka määritellään kuitenkin varhaiskasvatustieteelliseen tutkimukseen perustuvaksi suunnitelmalliseksi, tavoitteelliseksi ja vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi (ks. Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79). Pedagogiikan ajatellaan tässä tutkimuksessa asettuvan osaksi kaikkia kolmea ulottuvuutta, eli pedagogiikka sisältyy niin kasvatukseen, opetukseen kuin hoitoon.

### **3.2.1 Kasvatus**

Tässä tutkimuksessa kasvatus-käsitteen määrittelyssä nojataan vahvimmin Stig Broströmin (2006) laatimaan määritelmään. Broström (2006, 396) on määritellyt kasvatusta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja todennut sen olevan tietoista ja systemaattista prosessien organisointia, jonka avulla lapset voivat itse kehittää henkilökohtaisia ominaisuuksiaan, kuten tahtoa, luonnetta, moraalialueita, normeja, asenteita, tietoisuutta ja käyttäytymistä. Tässä määritelmässä ei korostu kasvattajan rooli itse asiassa kasvattajana, vaan ikään kuin tietynlaisten puitteiden luojana. Tästä varsin selkeästä määritelmästä huolimatta kasvatus-käsitteen yksiselitteinen määrittely on yleisesti ottaen haastavaa. Kasvatukselle ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan voidaan puhua erilaisista kasvatus-käsityksistä (Ikonen 2000, 121). Kasvatustieteen ja kasvatustieteen kentillä käydyissä keskustelussa eri määritelmässä ja jäsenyyksissä korostuvat kuitenkin tietyt ilmiöt, kuten kasvatuksen intentionaalisuus eli tarkoituksellisuus ja tavoitteellisuus sekä vuorovaikutuksellisuus (Ikonen 2000, 124–125; Broström 2006, 396; Leino & Leino 1995, 7–9; Siljander 2014, 28–32; Värri 2004, 156).

Kasvatuksen intentionaalisuus näkyy määritelmässä kahdella eri tavalla. Ensinnäkin sillä voidaan tarkoittaa pyrkimystä yhteisöön sopeutumiseen ja haluttujen arvojen ja normien sekä käyttäytymisen siirtämiseen uudelle sukupolvelle (Broström 2006, 396; Leino & Leino 1995, 7). Toisaalta kasvatuksen intentionaalisuudella voidaan viitata sellaiseen toimintaan, joka pyrkii tietoisesti ylittä-

mään olemassa olevan elämänmuodon ja yhteiskuntajärjestyksen sekä kehittämään sitä, eikä ottamaan nykyistä elämäntapaa annettuna ja muuttumattomana (Siljander 2014, 28–29). On huomattava, että ajatus kasvatuksen intentionaalisuudesta kuitenkin poissulkee ajatuksen tahattomasta kasvattamisesta (ks. Hirsjärvi 1985, 46; Antikainen 1988, 12), mikä on ongelmallista, jos kasvatusta ajatellaan tapahtuvan myös tiedostamatta.

Kasvatus-käsitteen määritelmässä korostuu myös vuorovaikutuksellisuus (ks. edellä). Siljander (2014, 30–32) nostaa kuitenkin esiin vuorovaikutuksen epätasa-arvoisuuden ja ristiriidan koskien sitä, että kasvatus pyrkii kasvatettavan itensäiseen ja vapaaseen toimintaan, mutta vaatii kasvattajalta tietynlaisia pakon ohjaamia asioita. Sama huomio nousi Schaffarin (2014, 6) mukaan esiin jo Kantin ajattelussa: jännite lapsen yksilöllisen vapauden ja toisaalta tarpeen kouluttaa ja kasvattaa lapsia on aiheuttanut ”koulutuksellisen paradoksin”. Kasvatukseen liittykin aina pohdintaa eettisyydestä sekä kasvatuksen kohteen ja kasvattajan välisistä valta-asetelmista (Turja 2017, 39; Värri 2004, 147–148). Schaffar (2014, 14) esittää, että lasten kasvattaminen ja kouluttaminen ei kuitenkaan itsessään ole lasten vapautta tai oppimisen pyrkimystä rajoittava asia. Yhteiskunnan rakenteelliset tekijät sekä vallitsevat käsitykset esimerkiksi lapsuudesta ja kasvatuksesta vaikuttavat siihen, millaiseksi valtasuhde muodostuu ja millaista kasvatusta toteutetaan (Turja 2017, 39). Edellä esitetyssä Broströmin määritelmässä lasten ja aikuisten välinen valta-asetelman ero on kaventunut, ja siinä lasten rooli korostuu aikuisen roolia enemmän. Voidaan olettaa, että tässä tutkimuksessa tarkasteltavat varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat ilmentävät ensisijaisesti nykyajalle tyypillisiä kasvatuskäsityksiä.

Kasvatus yhdistetään toisinaan myös sosialisointiin. Sosialisointilla tarkoitetaan sitä prosessia, jonka myötä ihminen oppii yhteiskunnan jäsenelle tärkeät tiedot, säännöt, käsitykset ja asenteet (Helkama ym. 2015, 48). Kasvatuksen ja sosialisointin suhde on kuitenkin monin paikoin ristiriitainen. Esimerkiksi Värri (2004, 154) kasvatustilanteen tarkastelun perusteella pelkkä sosialisointi ei voi olla kasvatusta, sillä sosialisointi ei huomioi kasvatettavan it-

seyttä ja omaa tulevaisuutta. Niin ikään lapsuudentutkimuksen kentällä ajatellaan, että perinteinen sosialisointin määrittely pitää lapsia lähinnä tulevaisuuden aikuisina, joiden tehtävä on valmistautua aikuisuuden oikeanlaiseen toimijuuteen (ks. Alanen 2009, 17). Näistä näkökulmaeroista johtuen tässä tutkimuksessa kasvatusta ei ymmärretä ensisijaisesti sosiaalisena.

Kasvatus-käsitteen aikaisempi määrittely tutkimuksissa ja kirjallisuudessa vaikuttaa jossain määrin laajalta ja hajanaiselta. Lavean määrittelyn voi ajatella johtavan siihen, että mitä tahansa, kuten fyysistä kurittamista tai henkistä väkivaltaa, voitaisiin pitää kasvatuksena. Näin ollen yksi näkökulma käsitteen määrittelyyn voisikin olla, että yksiselitteisen määrittelyn sijaan keskeisempää olisi-kin pohtia sitä, mikä on hyvää ja toivotunlaista kasvatusta (ks. Ikonen 2000, 125) ja miten eri aikoina vallitsevat arvot ohjaavat kasvatuskäsityksiä. Kasvatusta voidaan nimittäin pitää arvolutautuneena terminä, mikä tekee määrittelystä haastavaa (Ikonen 2000, 122). Ajan kuluessa kasvatus-käsitteen määrittely on muuttunut ja muuttuneen myös tulevaisuudessa vallalla olevien arvojen ja käsitysten mukaisesti.

Paitsi että määrittely on laavaa sekä ajasta ja arvoista riippuvaista, se voi olla vaikeaa myös kielen vuoksi. Ikonen (2000, 121–122) pitää kasvatus-sanaa niin sanottuna sumeana sanana. Jotkut termit – kuten *seinä* tai *puhua* – ovat merkityksellöltään yksiselitteisiä, mutta kasvatus ei ole kielellisesti yhtä selkeästi määriteltävissä (Ikonen 2000, 121–122). Tämän vuoksi kasvatusta koskevien kirjausten löytäminen ja rajaaminen dokumenteista voi osoittautua haastavaksi. Luvun alussa esitetty Broströmin määrittely toimii kuitenkin tässä tutkimuksessa ensisijaisena linssinä, kun tarkastellaan, miten kasvatusta jäsenetään lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa.

### 3.2.2 Opetus

Kasvatuksen tavoin myös opetuksen käsitettä voidaan määrittellä laajasti, ja kuten tullaan huomaamaan, sen määrittely on muuttanut suuntaa vuosikymmenten kuluessa. Opetuksen käsite on varhaiskasvatuksessa vielä yleisesti ottaen jäsentymätön ja kiistanalainen (Jonsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017,

96–104; Sofou & Tsafos 2009, 414–418; Wang, Elicker, McMullen & Mao 2008, 240–241; Öqvist & Cervantes 2018, 42, 46). Yksi syy tähän on luultavasti se, ettei opetusta ole yhtä pitkään pidetty osana varhaiskasvatusta kuten sitä pidetään osana koulua (ks. luku 3.1). Varhaiskasvatuksen ammattilaisetkin ymmärtävät opetuksen käsitteen ennen kaikkea käytäntöjen kautta, eivät niinkään tieteellisten tutkimusten ja teorioiden avulla (Vallberg Roth 2020, 8–15).

Opetuksen määritelmään on liitetty esimerkiksi institutionaalisuus, suunnitelmallisuus ja vuorovaikutteisuus (Kansanen 1999, 81–82). Opetus-käsitteeseen liittyy vahvasti didaktiikan käsite, jolla tarkoitetaan opetuksen ja oppimisen tieteellistä tutkimusta (Ruf, Hofer, Keller & Winter 2008, 130; Siljander 2014, 54). Kansanen (1999, 82) toteaa, että opetus voi olla esimerkiksi puhumista, kirjoittamista, piirtämistä ja kysymysten kysymistä, kun hän viittaa Mooren (1982) toteamukseen, ettei opetuksessa ole kyse mistään yhdestä tietystä aktiviteetista. Kun puhutaan varhaiskasvatusikäisten opetuksesta, tiedetään, että opetuksen keskiössä tulisi olla sellainen vuorovaikutus, jossa yhdistyvät lasten kokemusmaailma, leikki sekä oppiminen (Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson 2018, 82).

Kuten kasvatuksen käsitteen kohdalla, tässä tutkimuksessa myös opetuksen käsitteen määrittelyssä sitoudutaan vahvimmin Broströmin laatimaan opetuksen määritelmään. Broströmin (2006, 396) mukaan opetus varhaiskasvatuksessa on sellaista prosessien organisoimista, jonka avulla lapset pääsevät itse rakentamaan ja käyttämään erilaisia tietoja, taitoja ja kompetensseja. Kuten kasvatuskäsitteen kohdalla, tässä määritelmässä Broström korostaa muihin määritelmiin verrattuna enemmän lapsen omaa aktiivisuutta. Perinteisesti opetuksessa on korostunut opettajan rooli: opettajalla on tietoa, jota hän jakaa oppijoille itse valitsemillaan metodeilla, minkä jälkeen hän arvioi oppijoiden suoriutumista (Rogers & Horrocks 2010, 318–319). Perinteiset opetuksen käsitteeseen liittyvät jäsenyydet korostavat siis opettajan roolia tiedon antajana sekä oppijan tuleamista joksikin opetuksen myötä. Tässä tutkimuksessa opetusta koskevia kirjauksia tarkasteltaessa nojaututaan kuitenkin vahvimmin Broströmin määrittelyyn.

On selvää, että opetuksen käsitettä on haastavaa irrottaa muista lähikäsitteistä, kuten oppimisesta tai koulutuksesta. Yhä haastavampaa erottelusta tekee se, että suomen kielen opetus-sanasta voi englanniksi käyttää joko käsitettä *teaching* tai *education*. On todettu, että opetuksen (*education*) käsite on viime vuosikymmenten kuluessa korvautunut oppimisen (*learning*) käsitteellä (Biesta 2016, 14–15; Jarvis 2010, 38). Toisaalta esimerkiksi Ruotsissa on herätty tarpeeseen tutkia nimenomaan opetuksen käsitettä, sillä uusi laki velvoittaa opetuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa (mm. Vallberg Roth 2020; Öqvist & Cervantes 2018). Opetus eroaa oppimisesta ja opiskelusta siinä, että opetuksessa toimija on opettaja, kun taas oppimisessa ja opiskelussa toimija on oppija ja opiskelija itse (Siljander 2014, 61). Opetuksen ja oppimisen käsitteiden sekoittuminen on siinä mielessä ongelmallista, että molempia voi tapahtua myös ilman, että toista tapahtuu (Vallberg Roth 2020, 11). Opetuksen avulla voidaan kuitenkin vahvistaa kaikenlaista oppimista (Johnsson, Williams & Pramling Samuelsson 2017, 106).

Koska opetus ja oppiminen liitetään kuitenkin vahvasti toisiinsa ja esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa opetus määritellään oppimisen avulla (OPH 2018, 23), opetuksen käsitettä voisi olla tarkoituksenmukaista tarkastella oppimisen käsitteen kautta. Oppimisen ajatellaan olevan elinikäinen ja luontainen osa ihmistä ja ihmisen kokemusmaailmaa (Jarvis 2010, 38; Merriam & Bierema 2014, 24). Oppimista on tarkasteltu niin filosofian, psykologian kuin kasvatustieteen näkökulmasta. Broström (2006, 397) esittää, että kasvatustieteissä oppimiseen oletetaan liittyvän muutosta yksilön käyttäytymisessä, asenteissa, tiedoissa ja taidoissa, ja oppimista oletetaan tapahtuvan kaikenlaisissa tilanteissa. Samalla hän kuitenkin huomauttaa, että kasvatusta, opetus ja hoito eivät aina johda oppimiseen (Broström 2006, 397). Varhaiskasvatuskäisen lapsen ajatellaan oppivan ennen kaikkea sosiaalisissa tilanteissa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Lapsen oppimisessa oppiminen ja leikki kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa. (Broström, Johansson, Sandberg & Frøkjær 2014, 595–596; Pyle & Alaca 2016, 1067.) Opetus käsitteenä voidaan siis nykyään ymmärtää ennen kaikkea oppimisen

mahdollistamisena (vrt. Broström 2006, 396), ja tämä näkökulma ohjaa opetusta koskevien kirjausten tarkastelua tässäkin tutkimuksessa.

Vallitseva oppimiskäsitys vaikuttanee siihen, miten opetus määritellään ja mitä sillä tarkoitetaan. Tämänhetkiset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2018) ja esiopetussuunnitelman perusteet (OPH 2014), nojaavat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään merkitysten rakentamisena aikaisempien kokemusten pohjalle. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppijalla on lisäksi aktiivinen rooli oppimisprosessissa. (Merriam & Bierema 2014, 36.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa opetus voisi siis tarkoittaa opettajan ja oppijan roolien tasapuolistumista. Lisäksi se voisi tarkoittaa oppimisen mahdollistamista ja edistämistä mahdollistamalla esimerkiksi tilat, materiaalit, hyvä ilmapiiri ja turvallisuuden tunne sekä tarttumalla lasten luontaiseen uteliaisuuteen ja oppimisen haluun sekä yksilöllisyyteen. (ks. Biesta 2016, 15.) Broströmin (2006, 398) mukaan opettajan rooli oppimisprosessissa ei ole siirtää tietoa lapselle, vaan tukea lasta hänen omassa oppimisessaan. Tämän näkemys voidaan nähdä heijastavan juuri ohjaavien asiakirjojen mukaista konstruktivistista oppimiskäsitystä.

### **3.2.3 Hoito**

Kasvatustieteissä hoitoa ja hoidon käsitettä ei ole tutkittu yhtä paljon kuin kasvatuksen ja opetuksen käsitteitä. Sen sijaan lasten hoitoon ja hoivaan liittyvä tutkimus ja yhteiskunnallinen keskustelu keskittyy pitkälti sosiaali- ja perhepoliittisiin kysymyksiin ja lastenhoitoratkaisuihin kodin ja yhteiskunnallisten palvelujen välillä (ks. esim. Terävä, Kuukka & Alasuutari 2018; Repo 2016; Repo 2009). Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa hoitoa ja hoitotilanteita itsessään on tutkittu varsin vähän. Tutkimuksia on kuitenkin tehty siitä, miten tietyt ilmiöt näyttäytyvät päiväkodin arjen jokapäiväisissä tilanteissa eli esimerkiksi hoitotilanteissa. Näissä tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi osallisuutta (Leinonen, Venninen & Ojala 2011; Sandberg & Eriksson 2010), itsetunnon tukemista (Koivisto 2007) ja vuorovaikutusta (Holkeri-Rinkinen 2009).

Lasten hoito ja kasvatusta ovat nykyaikaisissa valtioissa yhä enemmän yhteiskuntien vastuulla (Gulløvd 2008, 129; Anttonen & Sointu 2006). Suomessa tätä julkisen vastuun lisääntymistä lasten hoidossa ja hoivassa ovat edesauttaneet perhevapaauudistukset sekä päivähoiton (nyk. varhaiskasvatus) laajeneminen (Anttonen & Sointu 2006). Kuten luvussa 3.1 todettiin, aikaisemmin varhaiskasvatuksen tehtävä on painottunut ennen kaikkea sosiaali- ja työvoimapolitiittisista tarpeista johtuvaan lasten hoivaamiseen.

Suomen kielessä hoidon käsitteen ohella käytetään käsitteitä hoiva ja huolenpito. Anttonen ja Zechner (2009, 17) paikantavat hoidon käsitteen hoiva ja lääketieteen kentälle ja hoivan käsitteen sosiaalitieteiden kentälle. Hoivalla he tarkoittavat vuorovaikutteista fyysisistä ja psyykkisistä tarpeista huolehtimista, joka kohdistuu hoivan kohteena olevaan henkilöön, yleensä pieneen lapseen tai vanhaan ihmiseen. Hoivassa on kyse joko palkallisesta tai palkattomasta työstä, johon liittyy lisäksi eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. (Anttonen & Zechner 2009, 17–39.)

Varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa hoitoa on määritelty esimerkiksi sellaiseksi toiminnaksi, jossa työntekijä vastaa empaattisella tavalla lapsen henkilökohtaisiin tarpeisiin (Broström 2006, 397, 400). Tässä tutkimuksessa hoidon käsitteen osalta sitoudutaan vahvimmin juuri tähän määritelmään. Broströmin (2006, 397) mukaan lapsen henkilökohtaiset tarpeet voivat liittyä fyysisten tarpeiden lisäksi esimerkiksi oppimiseen, mikä aiheuttaa sen, että hoito sisältyy kasvatukseen ja opetukseen. Broström (2006, 405–406) myös jakaa hoidon kolmeen eri dimensioon, joissa kasvatusta, opetusta ja hoitoa yhdistyvät. Nämä dimensiot ovat tarveperustainen hoito (need-care), kasvatuserustainen hoito (upbringing-care) sekä opetuserustainen hoito (teaching-care) (Broström 2006, 405–406). Tämä on kokonaisvaltaisempi näkemys hoidosta kuin mitä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018, 23) kirjataan, sillä sen mukaan hoitoa annetaan tilanteissa, joissa huolehditaan lapsen perustarpeista. Tällöin hoitotilanteita ovat esimerkiksi ruokailu-, pukemis-, lepo- ja hygieniatilanteet.

Suomalaisissa tutkimuksissa hoito-käsite yhdistyy vahvemmin sosiaali- ja terveydenhuoltoon ja esimerkiksi sairauksien hoitamiseen (mm. Tuomi 2008; Vähäaho 2001) kuin varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan hoitoon. Varhaiskasvatuksessa tapahtuva hoito voisi näin ollen ollakin lähempänä hoivaa kuin hoitoa. Julkunen (2006, 18) toteaa, että suomen kielen hoiva-käsitteeseen liittyy jollain lailla epä mukava ja emotionaalinen konnotaatio, joten sen käyttö etenkin ammattilaisille saattaa olla haastavaa. Suomen kielessä hoito-käsite pitää hänen mukaansa sisällään englannin kieliset käsitteet *nursing* ja *caring* (Julkunen 2006, 18). Englannin kielessä käsitteellä *nursing* viitataan sairaanhoidolliseen hoitamiseen (ks. esim. Bäck-Pettersson, Hermansson, Sernert & Björkelund 2008) ja käsitteellä *caring* huolenpidolliseen ja hoivaan liittyvään hoitoon tai varhaiskasvatuspalveluun ylipäätään (ks. esim. Findlay 2019; Choi, Horm & Jeon 2018). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä hoito, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018, 23–24) käytetään nimenomaan hoidon käsitettä.



## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on diskurssintutkimuksen keinoin selvittää, miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus näyttäytyy ja jäsentyy lasten yksilöllisissä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten jäsentäminen mahdollisesti muuttuu dokumenteissa lapsen kasvaessa. Näiden tutkimustehtävien myötä muodostetaan kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat:

1. *Miten lasten henkilökohtaisissa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa jäsennetään kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta?*
2. *Miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden jäsentäminen muuttuu varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa lapsen kasvaessa?*

Ensimmäinen tutkimuskysymys muodostuu tavoitteesta tarkastella kasvatusta, opetusta ja hoitoa kokonaisvaltaisesti, kun halutaan selvittää, miten niitä jäsennetään 18 lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on keskittyä aineiston pitkittäistarkasteluun eli tarkastella sitä, miten samalle lapselle myöhemmin tehdyt suunnitelmat eroavat kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisessä aikaisemmin tehdyistä suunnitelmista.

Muodostettujen tutkimuskysymysten avulla pyritään ensinnäkin lisäämään ymmärrystä vähän tutkitusta ilmiöstä eli kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta. Samalla voidaan luoda ymmärrystä siitä, mitä pedagogisessa dokumentoinnissa ja varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmiin kirjaamisessa pidetään tärkeänä. Lisäksi tutkimuskysymysten avulla saavutetaan tietoa eri-ikäisten lasten yksilöllisistä suunnitelmista ja suunnitelmien luonteesta lapsen kasvaessa.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Diskurssianalyttinen perinne tutkimuskontekstina

Tämän tutkimuksen tutkimusote on laadullinen ja se nojautuu diskurssianalyttiseen perinteeseen. Diskurssintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kielen käytöllä luodaan merkityksiä todellisuudesta. Diskurssintutkimuksen ajattelallaan pohjautuvan laajempaan ontologiseen ja epistemologiseen perinteeseen, sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen avulla. (Burr 2015, 222–223; Nikander 2008, 413; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 10.) Sosiaalisen konstruktionismin vahvistuminen tietoteoreettisena suuntauksena osana (ihmis)tieteellistä tutkimusta liittyy niin sanottuun kielelliseen käänteeseen 1960-luvulla. Sen seurauksena kielen merkitys todellisuuden rakentajana alettiin nähdä yhä vahvempana osana tieteellistä tutkimusta. (mm. Best 2008, 41–43; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 10, 18–19.) Tässä tutkimuksessa oletetaan, että kasvatus, opetus ja hoito rakentuvat kielellisesti ja sosiaalisesti eri tavoin eri aikoina ja erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Tästä johtuen ilmiötä on perusteltua tutkia nimenomaan diskurssintutkimuksen keinoin.

Diskurssintutkimuksessa kielen ei ajatella olevan ainoastaan lingvistinen järjestelmä (vrt. lingvistiikka). Sen sijaan kieltä tarkastellaan ennen kaikkea sosiaalisena käytäntönä keskittymällä siihen, millaisia merkityksiä kielen avulla tuotetaan ja mitä kielen käytöstä seuraa. (Johnstone 2017, 1–3; Wood & Kroger 2000, 3.) Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena on kirjoitettu kieli, sillä aineisto koostuu kirjallisista dokumenteista. Dokumenttien ei ajatella olevan vain todellisuuden absoluuttisia kuvaajia, vaan niiden ajatellaan rakentavan kielellisesti tietyn ajan ja paikan mukaista todellisuutta.

Diskurssin käsite voidaan tutkijasta ja tarkoituksesta riippuen määritellä ja ymmärtää monin eri tavoin. Diskurssin käsitteellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tiettyä merkityksellistämisen ja ymmärtämisen tapaa, kielellistä ilmaisua tai käy-

täntöä tai tiettyä puhetapaa (Jørgensen & Phillips 2002, 1; Johnstone 2017, 2; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 18). Diskurssin sijaan voidaan käyttää myös muita käsitteitä, kuten puhetapa tai tulkintarepertuaari (ks. esim. Nortio, Varjonen, Mähönen & Jahinskaja-Lahti 2016; Kurri 2005). Tässä tutkimuksessa käytetään diskurssin käsitettä kuvaamaan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisen tapoja. Diskurssien ajatellaan tässä tutkimuksessa jäsentävän kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kielellisiä merkityksenantoja.

Kontekstin käsitteen ajatellaan liittyvän vahvasti diskurssien muodostumiseen, uusintamiseen ja muuntamiseen. Esimerkiksi tietyt sanat tai ilmiöt saavat erilaisia merkityksiä eri ajassa ja erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 29; Leitch & Palmer 2010, 1197–1198.) Kasvatusta, opetusta ja hoitoa on siis syytä tarkastella osana erilaisia konteksteja. Kontekstien nähdään rikastuttavan analyysia ja tulkintaa tehdään suhteessa näihin määriteltyihin konteksteihin (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 29). Tämän tutkimuksen välittömänä tilanteisena kontekstina (vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 25) pidetään varhaiskasvatussuunnitelmatekstiä. Analyysia tehdään ensisijaisesti suhteessa tähän tilanteiseen kontekstiin. Laajempana sosiokulttuurisena kontekstina (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28) sen sijaan ymmärretään 2010-luvulle sijoitettava suomalainen varhaiskasvatusinstituutio. Siihen liittyvät esimerkiksi varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä sekä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tila ja yhteiskunnassa käytävä varhaiskasvatuskeskustelu.

Diskurssintutkimuksen perinteisiin ja oletuksiin sitoutuen tässä tutkimuksessa oletetaan, että kasvatusta, opetus ja hoito rakentuvat dokumenteissa kielellisten merkityksenantojen seurauksena. Lisäksi oletetaan, että diskurssien muodostumiseen vaikuttavat varhaiskasvatussuunnitelmatekstin konteksti sekä laajempina kontekstina 2010-luvun aikaan ja kulttuuriin sitoutuva varhaiskasvatusinstituutio.

## 5.2 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto koostui yhteensä 18 lapsen useista yksilöllisistä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista. Dokumenttien määrä lasta kohden vaihteli kolmesta neljääntoista. Dokumenttien mediaani yhtä lasta kohden oli kuusi. Joidenkin lasten suunnitelmat oli kirjattu siten, että uusi suunnitelma tai päivitykset oli kirjattu yhtä ja samaa dokumenttia uudelleen täydentäen. Tällöin uudet kirjaukset ja päivitykset laskettiin kuitenkin uudeksi dokumentiksi. Kuitenkin sellaiset kirjaukset, joissa oli ensin kirjoitettu vanhemman ja/tai lapsen näkökulmasta ja sen jälkeen vähän myöhemmin eri päivämäärällä työntekijän näkökulmasta, laskettiin yhdeksi dokumentiksi. Näiden eri päivämäärillä kirjoitettujen osioiden katsottiin kuuluvan samaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin ja muodostavan näin ollen yhden dokumentin. Näin laskettuna tutkimusaineisto koostui yhteensä 123 varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmasta. Ne olivat yhteensä viidestä kunnasta ja kahdestatoista päiväkotiryhmästä. Kyseiset kunnat ovat eri kokoisia ja ne sijaitsevat eri puolilla Suomea. Lapset, joiden varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista on kyse, ovat syntyneet vuonna 2009. Suunnitelmat on tehty vuosien 2009 ja 2016 välillä.

Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusaineisto on osa aikaisempaa ja laajempaa aineistoa, joka on kerätty toista tutkimushanketta varten. Dokumenttiaineistoa kerätessä on tärkeää saada ensin kokonais käsitys kaikesta saatavilla olevasta aineistosta ja sen jälkeen määrittää ja rajata aineisto sopivaksi oman tutkimusongelman kannalta (Yin 2016, 156). Tässä tutkimuksessa tämä tarkastelu tehtiin alkuperäisestä aineistosta, jossa dokumentteja oli yhteensä 108 lapselta. Tätä tutkimusta varten alkuperäisestä aineistosta valikoitiin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia sellaisilta lapsilta, joilta niitä oli saatavilla eri vuosilta, sillä tutkimuksen tavoitteena oli tehdä aineistosta pitkäaikais tarkastelua. Alkuperäisessä aineistossa lapsilta oli lisäksi muitakin dokumentteja, kuten tuen suunnitelmia ja havainnointilomakkeita, mutta tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia.

Alkuperäisessä aineistossa tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten dokumentit olivat suhteellisen laajasti edustettuina, sillä tehostettua tukea saaneita

lapsia oli 21 ja erityistä tukea saaneita lapsia kahdeksan. Koska tämän tutkimuksen lähestymistapa ei ole erityispedagoginen, päätettiin tarkastelusta jättää pois niiden lasten dokumentit, jotka olivat ensimmäisessä varhaiskasvatussuunnitelmassa merkitty tehostetun tai erityisen tuen piiriin. Tämä rajaus päätettiin tehdä sen vuoksi, että monet tukea saavien lasten dokumenteista olivat lähtökohdiltaan hyvin erilaisia ja hoivapainotteisia esimerkiksi lapsen kehitysvamman vuoksi. Tuloksissa olisi näin ollen oletettavasti korostunut erityispedagoginen näkökulma. Analyysiin päätettiin sisällyttää sellaiset dokumentit, joiden mukaan lapsi oli yleisessä tuessa silloin, kun ensimmäisen varhaiskasvatussuunnitelma oli kirjattu. Yksi lapsista siirtyi kesken varhaiskasvatuspolkunsa tehostettuun tukeen ja näin ollen kaikki hänen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmansa sisällytettiin analyysiin.

Aineistona käytetyt varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmalomakkeet erosivat melko paljon toisistaan: joissain oli vain muutamia laajoja kysymyksiä tai kohtia ja joissain taas hyvin yksityiskohtaisia kysymyksiä. Samanlaisia havaintoja lomakkeiden vaihtelevuudesta on tehty aikaisemminkin (ks. Alasuutari & Karila 2010, 101; Repo ym. 2018, 116). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisältöä ei määritelty kansallisesti ennen kuin siitä määrättiin 1.8.2017 voimaan astuneessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Aineiston keruun aikaan opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman mallilomaketta ei ollut vielä saatavilla, mikä voi osaltaan selittää lomakkeiden sisällöllistä vaihtelua.

Lähes kaikista tarkasteltavista lomakkeista löytyi kohta tai kysymys päivit-  
täistoimintojen sujuvuudesta, lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista sekä yhdessä sovitusta tavoitteista ja sopimuksista. Suuresta osasta lomakkeita löytyi myös kysymyksiä liittyen lapsen taitoihin, kuten liikkumiseen, leikkimiseen, kädentaitoihin sekä sosiaalisiin ja kielellisiin taitoihin. Joissain lomakkeissa oli erilliset kohdat pedagogisille menetelmille ja/tai arvioinnille. Usein etenkin arviointia koskevat kohdat oli kuitenkin jätetty tyhjiksi. Monet lomakkeet oli kirjattu siten, että vanhemmat olivat etukäteen täyttäneet oman osuutensa lomakkeesta, minkä jälkeen vanhemmat ja varhaiskasvatuksen työntekijä (joissain tapauksissa myös pelkästään työntekijä ilman vanhempia) olivat täyttäneet oman osuutensa.

### 5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineistoa lähestyttiin diskurssianalyttisesti. Analyysissa päädyttiin myöhemmin yhdistämään diskurssianalyysia ja sisällönanalyysia. Tähän päädyttiin sen vuoksi, että alustavan analyttisen tarkastelun perusteella tarkastellut kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjaukset näyttivät jakautuvan positiivisiin ja sisällöllisiin merkityksiin. Nimensä mukaisesti sisällönanalyysi sopii paremmin sisällöllisten asioiden analysointiin. Näin ollen ne aineiston osat, joissa korostuivat positiot, analysoitiin diskurssianalyysilla, ja ne aineiston osat, joissa korostuivat sisällölliset merkitykset, analysoitiin sisällönanalyysilla. Seuraavaksi analyysin kulku eritellään tarkemmin kohta kohdalta.

Analyysissa hyödynnettiin ATLAS.ti -ohjelmistoa, joka on laadullisten aineistojen analyysia varten luotu ohjelmisto. Ensin analyysissa keskityttiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tavoitteena oli selvittää, miten kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsenetään varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Aluksi tekstimassaa luettiin ja jäseneltiin sisällönanalyttisesti siten, että kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta kertovat aineiston osat koodattiin kukin omaan kategoriaansa, jotka nimettiin kasvatukseksi, opetuksiksi ja hoidoksi. Kategoriat olivat osittain päällekkäisiä, sillä sama kirjaus saatettiin koodata joko yhteen, kahteen tai kolmeen kategoriaan. Esimerkiksi seuraava kirjaus koodattiin sekä hoitoon että kasvatukseen: ”\*lapsen nimi\* pukee itsenäisesti, mutta aikuisen pitää muistuttaa lämpimästä pukeutumisesta ja neuvotella hänen kanssaan siitä aika ajoin”. Kirjauksessa kuvaillaan lapsen suoriutumista hoitotilanteesta (hoito) ja samalla sanoitetaan muistuttelua ja neuvottelua pukeutumishetkeen liittyen (kasvatus).

Koska kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta koskevaa kerrontaa löytyi runsaasti myös sellaisista kohdista, joissa näitä termejä ei itsessään käytetty, tuli aineistoa lukea hyvin kokonaisvaltaisesti. Tekstiä tarkasteltiin suhteessa teoriaan (ks. luvut 3.2.1, 3.2.2 ja 3.2.3), kun pohdittiin, liittyykö aineiston osa kolmeen tarkasteltavaan käsitteeseen vai ei. Etenkin Broströmin (2006) määritelmiä hyödynnettiin tässä tarkastelussa. Analyysiyksikkönä käytettiin virkkeitä ja asiakoko-

naisuuksia, tai jos kirjaukset oli tehty luettelonomaisesti, niin koko luettelon sisältöä, mikäli se käsitteli samaa asiaa. Analyysi kohdistui vain niihin lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien osiin, joihin oli tehty kirjauksia. Suunnitelmissa ilmeni paljon tyhjäksi jätettyjä kysymyksiä ja kohtia, ja ne jätettiin analyysin ulkopuolelle.

Analyysissa tuli tehdä rajoituksia sen suhteen, mihin kategoriaan mikäkin aineiston osa liitettiin. Etenkin kasvatukseen ja opetukseen liittyvien kirjausten erottaminen toisistaan oli toisinaan haastavaa. Näissä tilanteissa Broströmin määritelmiä käytettiin analyysin tukena: kirjaus koodattiin opetukseen, jos kyse oli tietojen, taitojen ja kompetenssien harjaantumisesta tai niiden edistämisestä ja kasvatukseen, jos kyse oli lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien tukemisesta (ks. Broström 2006, 396). Itsesäätelyyn liittyvät kirjaukset sekä ristiriitatilanteissa toimiminen ja suoriutuminen päätettiin koodata kasvatukseen, vaikka niiden olisi voitu perustella kuuluvan myös opetukseen. Kirjaukset, joissa käsiteltiin hoitotilanteisiin liittyvää opettelua, koodattiin sekä hoitoon että opetukseen. Esimerkki tällaisesta kirjauksesta on ”kuivaksi opetellaan --”.

Analyysissa päädyttiin koodaamaan kategorioihin myös sellaiset kirjaukset, joissa aikuinen ei suoranaisesti kirjoittanut lapsen hoitamisesta, kasvattamisesta tai opettamisesta, vaan kuvaili lapsen toimintaa tai osaamista näihin liittyen. Esimerkiksi lapsen luonteen, temperamentin ja ominaisuuksien kuvailu koodattiin kasvatukseen, perushoidollisista toiminnoista suoriutuminen hoitoon ja oppimisen kuvailu opetukseen. Esimerkki tällaisesta kirjauksesta on kasvatukseen koodattu kirjaus ”\*lapsen nimi\* on herkkätunteinen ja pienet pettymykset tuovat vielä herkästi itkun mukanaan --”. Tämänkaltaisista kirjauksista puuttui vastavuoroisuus ja aikuisen toiminta. Broströmin määritelmiin nojautuen (ks. luvut 3.2.1, 3.2.2 ja 3.2.3) kasvatukseen ja opetukseen liittyy kuitenkin aikuisen tekemää prosessien organisointia ja hoitoon aikuisen tarjoamaa hoivaa. Aineistossa oli kuitenkin paljon edellisen esimerkin kaltaisia kirjauksia, joissa kuvailtiin lasta ja hänen toimintaansa ilman varsinaista aikuisen toimintaa. Niiden pois jättämisen analyysistä olisi jättänyt olennaista tietoa tulosten ulkopuolelle, joten myös ne päätettiin sisällyttää analyysiin.

Kun aineisto oli koodattu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kategorioihin, näistä aineiston osista alettiin diskurssianalyttisesti tarkastella kielellisiä piirteitä. Diskurssianalyysi-käsitteen alle mahtuu eri tieteenalojen ja tutkijoiden omia käytäntöjä, eikä diskurssianalyysin tekemiseen ole olemassa yhtä oikeaa tapaa (Nikander 2008, 414; Potter 2004, 616). Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysi toteutettiin siten, että kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjauksista etsittiin kielellisiä piirteitä ja tarkasteltiin, mitä kielen käytöllä saatiin aikaan. Kielellisiä piirteitä tarkasteltaessa huomiota kiinnitettiin esimerkiksi sanavalintoihin ja sanojen sävyyn, tekijään ja toiminnan kohteeseen, affektiivisuuteen, aktiivi- ja passiiviverbeihin sekä retorisiin keinoihin. Esimerkiksi kasvatus-kategorian kirjauksessa ”tarvitsee vielä tukea ristiriitatilanteiden käsittelyyn” huomio kiinnittyi verbin persoonamuotoon, joka viittaa lapseen. Lisäksi huomiota kiinnitettiin tarvitsee-ilmaukseen, jonka avulla lapsi positioidaan aikuisen tukea tarvitseväksi.

Kielellisen tarkastelun perusteella huomattiin, että kirjatukset olivat kahdenlaisia: toiset rakentuivat kielellisen positioinnin kautta ja toisissa korostuivat kasvatuksen, opetuksen ja hoidon sisällölliset merkitykset. Kun tämä huomattiin, analyysissa päätettiin edetä kahta tietä eli analysoida positiointia sisältävät kirjatukset diskurssianalyttisesti ja sisällölliset kirjatukset sisällönanalyttisesti. Näistä ensimmäisenä kuvaillaan diskurssianalyysin eteneminen.

Diskurssianalyysi tehtiin yhteensä lähes 900 kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjaukselle. Diskurssianalyysi aloitettiin positioiden analysoimisella näistä kirjauksista. Positioinnilla viitataan sellaiseen diskursiiviseen prosessiin, jossa *minä* paikantuu havaittavaksi ja subjektiivisesti osallistujaksi (Davies & Harré 1990, 48). Tähän määritelmään nojaten positio ymmärretään tässä tutkimuksessa henkilölle diskursiivisesti rakentuvana roolina. Position voi tuottaa itse itselleen tai muille tai muut voivat tuottaa sen itsen puolesta (Davies & Harré 1990, 48). Tämän tutkimusaineiston osalta aikuiset positioivat tekstissä sekä itseään ja lapsia. Analyysissa positioinnin ymmärrettiin tapahtuvan kielellisesti etenkin verbi-muotojen ja sanavalintojen avulla. Lapsen positiointi toimijaksi huomattiin tuotettavan yleisimmin siten, että lapsen toiminnasta käytettiin yksikön kolmatta



persoonamuotoa. Työntekijät ja vanhemmat positioitiin toimijaksi tai tekijäksi käyttämällä pääasiassa verbin passiivimuotoa.

Seuraavaksi alettiin nimetä muodostettuja positioita ja niiden mukaisesti muodostettuja diskursseja. Kirjauksissa tuotettiin yleensä positio joko aikuiselle, lapselle tai molemmille. Positiot yhdistettiin kaksitasoisiksi siten, että yhdellä diskurssilla oli sekä lapsi- että aikuiskeskeinen positio, kuten *lapsi toimijana – aikuinen havainnoijana*. Diskurssien nimeämisessä tarkasteltiin sitä, mitä positioin avulla saatiin aikaan. Tästä kielen käytön seurausten tulkinnasta käytetään diskurssianalyysissä funktion käsitettä (esim. Potter & Wetherell 1987, 32–33). Esimerkiksi kasvatuksen kirjauksessa ”joskus meno saattaa riehaantua ja aikuinen joutuu rauhoittamaan tilannetta” aikuinen positioidaan puuttujaksi ja rajoittajaksi. Hoidon kirjauksessa ”pottailua harjoittelen, en oikein tahdo tehdä siihen mitään --” tuotetaan lapselle harjoittelijan positio. Tämä positio pari nimettiin nimellä *lapsi harjoittelijana – aikuinen puuttujana*. Sen funktioksi ymmärrettiin sosialisatio: lapsi harjoittelee jotain tärkeää ja toivottua aikuisen muistutella, puutuessa tai rajoittaessa. Tämän perusteella diskurssi nimettiin *sosialisaatiodiskurssiksi*. Muut muodostetut diskurssit nimettiin *toiminnalliseksi diskurssiksi, tuen diskurssiksi* sekä *oppimisen diskurssiksi*.

Diskurssianalyysin ulkopuolelle jääneitä kirjauksia oli yhteensä 455. Näille kirjauksille oli tyypillistä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon sisällöllisten merkitysten korostuminen. Näiden kirjausten osalta diskurssianalyysi vaikutti jäävän ennemminkin sisällönanalyysin tasolle. Tämän takia vaikutti siltä, että näiden kirjausten analysointiin sopisi diskurssianalyysin sijaan paremmin sisällönanalyysi, johon näiden kirjausten osalta myös päädyttiin. Näiden kirjausten osalta oltiin tästä eteenpäin kiinnostuneita siitä, *mitä* kirjauksissa sanottiin, kun aikaisemman diskurssianalyysin osalta tarkasteltiin sitä, *miten* diskurssit kielellisesti tuotettiin aineistossa.

Nyt tarkastelluista kirjauksista ei siis enää tarkasteltu kielellisiä piirteitä, vaan kirjausten sisältöä. Sisällönanalyysin perusajatuksena on analysoida tarkasteltavan kohteen keskeistä sisältöä eli esimerkiksi niitä aiheita, joista tekstissä pu-

hutaan (Mayring 2000). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee siten, että teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymyksen perusteella muodostetaan kriteeri, jonka perusteella aineistoa tarkastellaan. Tämän kriteerin perusteella aineistoa käydään läpi huolellisesti siten, että aineisto analysoidaan kategorioihin, jotka kuvaavat koko aineistoa. (Mayring 2000.) Kun aineiston osat analysoidaan osaksi tällaisia kategorioita tai luokkia, saatu tieto on abstraktimpaa kuin alkuperäiset ilmaukset ja tieto on tiiviimmässä muodossa (Schreier 2014, 170).

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia ohjannut kriteeri (ks. Mayring edellä) oli se, mitä kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta kirjoitettiin lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Sisällönanalyysi aloitettiin siten, että tarkasteltuja kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjauksia luettiin tarkasti ja useaan otteeseen. Lukemisen aikana kiinnitettiin huomiota siihen, mistä kirjauksessa kirjoitettiin eli mikä oli kirjauksen keskeinen sisältö sekä millainen yläkäsite kirjausta olisi voinut kuvata. Tämän perusteella aloitettiin alustava kategorisointi ja kirjauksille koodattiin muistilaput (*memot* Atlas.ti:ssa) niiden sisältöjen mukaan. Esimerkiksi kirjaukselle ”Ekapeli” laadittiin muistilappu ”tehtävät”. Muistilappuja muodostettiin yhteensä noin kaksikymmentä. Tämän analyysin vaiheen tarkoituksena oli uudelleenjärjestellä aineistoa ja saada se tiiviimpään ja helpommin tarkasteltavaan muotoon (ks. Forman & Damschroder 2007, 48–49).

Seuraavaksi jatkettiin muistilappujen lukemista ja pohdittiin niiden suhdetta toisiinsa: mitkä liittyivät toisiinsa ja olivatko jotkut muistilaput yläkäsitteitä toisilleen. Tämän perusteella muistilapuista alettiin muodostaa alustavia kategorioita eli luokkia. Samaan luokkaan saattoi kuulua kirjauksia joko kasvatuksesta, opetuksesta, hoidosta tai useammasta kategoriasta. Alustavia luokkia oli kymmenen ja niitä olivat esimerkiksi *harjoittelu, kehuminen ja kannustus, tehtävät, keskustelu, yksilöllisyys ja hoitoyhteistyö*. Alustavan luokittelun jälkeen luokkia yhdisteltiin edelleen laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja nimettiin uudelleen kuvaamaan paremmin uutta muodostunutta luokkaa. Tuolloin esimerkiksi alustava tehtävät-luokka liitettiin osaksi pedagogiikka-luokkaa. Sisällönanalyysille tyypillisesti muodostuneita ryhmiä alettiin kutsua luokiksi eikä diskursseiksi. Lopullisia

luokkia muodostui yhteensä viisi. Lopullisten luokkien muodostamisessa ja nimeämisessä keskityttiin siihen, että kaikkien kirjausten sisältö tulee lopullisissa luokissa ilmi, mutta luokat eivät olisi keskenään päällekkäisiä. Lopulliset luokat nimettiin *pedagogiikaksi, harjoitteluksi ja opetteluksi, irrallisiksi maininnoiksi, yhteistyöksi ja arvoiksi*.

Diskurssianalyysin ja sisällönanalyysin jälkeen keskityttiin toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentäminen mahdollisesti muuttuu lapsen kasvaessa. Tätä tutkittiin siten, että aikaisempien varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöä verrattiin myöhemmin tehtyjen sisältöön ja tarkasteltiin, miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentäminen muuttui määrällisesti ja laadullisesti.

Tarkasteluun otettiin jokaisen lapsen dokumentit siltä ajalta, kun lapsi oli noin 2-vuotias, noin 4-vuotias sekä esiopetusikäinen eli noin 6-vuotias. Näistä dokumenteista laskettiin erikseen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjausten määrät ja suhteelliset prosenttiosuudet. Tämän avulla saatiin selville, kuinka suuren osuuden kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjaukset määrällisesti kattivat eri-ikäisten lasten suunnitelmista. Seuraavaksi tarkasteltiin, miten diskurssien ja luokkien ilmeneminen muuttui suunnitelmissa lapsen kasvaessa. Jokaisen neljän diskurssin ja viiden luokan suhteelliset prosenttiosuudet laskettiin erikseen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjauksissa sekä erikseen kaikissa tarkasteltavissa ikäluokissa. Lopuksi näitä prosenttiosuuksia verrattiin toisiinsa. Tämän tarkastelun perusteella saatiin selville, miten diskurssien ja luokkien ilmeneminen muuttui lapsen kasvaessa. Toisin sanoen saatiin siis selville, mitkä diskurssit ja luokat olivat yleisempiä nuorempien ja mitkä vanhempien lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa.

## **5.4 Eettiset ratkaisut**

Tässä tutkimuksessa tutkimuseettisiä kysymyksiä ja hyvän tieteellisen käytännön toteutumista tarkasteltiin tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Muun muassa tut-

kimusaiheen valintaa, metodia, aineiston keruuta ja käsittelyä, analyysia ja myöhemmin myös tulosten ja johtopäätösten esittämistä tarkasteltiin hyvän tieteellisen käytännön näkökulmasta läpi koko tutkimusprosessin. Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan niitä eettisiä kysymyksiä, jotka liittyivät tutkimuksen toteuttamisen vaiheeseen.

Tutkimusongelmaa ja tutkimuskysymyksiä hahmoteltaessa tulee pyrkiä siihen, että tutkimuksen avulla saataisiin tietoa asiasta, jota ei ole aikaisemmin tutkittu riittävästi (Walker, Holloway & Wheeler 2005, 90–91). Tämä ohjasi tutkimusongelman kohdistumista juuri kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon varhaiskasvatussuunnitelmakontekstissa. Myös pitkäikäistarkastelu eli yksittäisen lapsen suunnitelmien tarkastelu monen vuoden ajalta haluttiin sisällyttää analyysiin, koska varhaiskasvatussuunnitelmista sellaista on tehty vähän. Tutkimuksen konteksti ja menetelmä perustuivat diskurssianalyttiseen perinteeseen. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmassa käytettävästä kielestä, kun haluttiin tietää, miten kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsentävät dokumenteissa. Tämän vuoksi juuri diskurssianalyttisen lähestymistavan katsottiin sopivan tutkimusongelmaan. Myös aikaisemmin varhaiskasvatussuunnitelmia on lähestytty diskurssianalyttisesti (mm. Alasuutari & Karila 2010; Heiskanen 2019), mikä osaltaan puolsi menetelmän sopivuutta suhteessa tutkimusongelmaan.

Tutkimuksen aineistona käytetty dokumenttiaineisto on osa aikaisempaa tutkimushanketta. Tutkimusaineiston kerääminen, käsittely ja arkistointi ovat vahvasti yhteydessä tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen (Kuula 2015, 18), minkä vuoksi aineiston rajaamiseen, käsittelyyn ja säilyttämiseen kiinnitettiin erityistä huomiota. Aineiston alkuperäisen kerääjän ja haltijan kanssa täytettiin kirjallinen sitoumus aineiston tietoturvalisistä ja eettisestä käytöstä. Tutkimusaineiston käsittelyssä on lisäksi noudatettu Jyväskylän yliopiston tietosuojaa ja tutkimusaineiston käyttöä koskevia ohjeistuksia.

Tässä tutkimuksessa yksi keskeisimmistä tutkimuseettisistä kysymyksistä liittyi tutkimusaineiston käsittelyyn. Tutkimusaineiston käsittelyyn liittyvien

eettisten näkökulmien huomioiminen on tärkeää, jotta tutkittavien ihmisten yksityisyys säilytetään (Hammersley & Traianou 2016, 121). Tämän tutkimuksen kohdalla aineiston käsittely alkoi aineiston siirtämisellä turvasähköpostin avulla. Alkuperäisen aineiston kerääjä oli pseudonymisoinut aineiston siten, että henkilötietoja ei ollut mahdollista yhdistää tiettyyn henkilöön ilman lisätietoja. Aineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston salatussa verkossa ja sen tarkasteluun tarvittiin käyttäjätunnus ja salasana. Tutkielman valmistuttua aineisto hävitettiin.

Tutkimuksen tekemisen aikana ymmärrettiin, että tutkimuksessa tehdyt valinnat ja tulkinnat vaikuttavat osaltaan tutkimuksen tuloksiin ja sitä myöten luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa yksi keskeinen tutkimuseettinen kysymys liittyy juuri tutkijan tekemiin subjektiivisiin tulkintoihin aineistosta (Ramos 1989, 60). Tämän tutkimuksen kohdalla eettiset kysymykset koskivat etenkin analyysissä tehtyjä valintoja, rajauksia ja tulkintoja. Tutkimusta tehtäessä ymmärrettiin, että laadullinen analyysi on aina tutkijan tulkinta aineistosta ja että toisenlaiset valinnat ja rajaukset olisivat johtaneet toisenlaisiin tuloksiin. Esimerkiksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon erottaminen toisistaan oli toisinaan vaikeaa, ja monet kirjaukset olisi voitu koodata perustellusti joko kasvatukseen, opetukseen tai hoitoon. Esimerkki tästä on ristiriitatilanteissa toimimiseen ja itsesäätelyyn liittyvät kirjaukset, jotka päädyttiin tässä yhteydessä koodaamaan kasvatukseen. Analyysiin ja muihin tutkimuksen vaiheisiin liittyvien ratkaisujen tekeminen ja niiden vaikutus luotettavuuteen huomioitiin perustelemalla ja raportoimalla mahdollisimman tarkasti kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ja rajaukset. Näitä periaatteita noudatettiin johdonmukaisesti läpi koko tutkimusprosessin.

## **6 KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA HOIDON JÄSENTÄMINEN LASTEN VARHAISKASVATUS- JA ESIOPETUSSUUNNITELMISSA**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennetään lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Analyysin tuloksena kasvatukseen liittyviä kirjauksia nostettiin aineistosta esiin yhteensä 429, opetuksen kirjauksia 404 ja hoidon kirjauksia yhteensä 370 kappaletta. Kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennettiin yhteensä neljän eri diskurssin ja viiden sisällöllisen luokan avulla. Niistä aineiston osista, joissa korostuivat lasten tai aikuisten asemoiminen tiettyihin positioihin, muodostettiin diskurssianalyysin tuloksena yhteensä neljä diskurssia. Lopuissa aineiston osissa korostuivat kasvatuksen, opetuksen ja hoidon sisällölliset merkitykset, ja niistä muodostettiin sisällönanalyttisesti yhteensä viisi luokkaa. Tulokset esitetään ensin diskurssianalyysin (luku 6.1) ja sen jälkeen sisällönanalyysin (luku 6.2) osalta.

### **6.1 Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisen neljä diskurssia**

Taulukossa 1 on esitetty kootusti neljä muodostettua diskurssia. Lisäksi siinä on esitetty positiot, joiden avulla diskurssit kielellisesti rakentuivat aineistossa. Taulukossa on esitetty myös kirjausten ilmenemismäärät suhteessa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kategorioihin.

TAULUKKO 1. Muodostetut diskurssit, niille tyypilliset positiot sekä ilmeneminen suhteessa kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon

Diskurssi	Positio	Kasvatus	Opetus	Hoito	N
Toiminnallinen diskurssi	Lapsi toimijana – aikuinen havainnoijana	154	210	253	578
Tuen diskurssi	Lapsi tarvitsijana – aikuinen tukijana	63	31	86	173
Oppimisen diskurssi	Lapsi oppijana – aikuinen mahdollistajana	15	54	14	83
Sosialisaatiodiskurssi	Lapsi harjoittelijana – aikuinen puuttujana	25	9	19	53

Taulukosta ilmenee, että esimerkiksi toiminnallinen diskurssi esiintyi 154 kasvatukseen, 210 opetukseen ja 253 hoitoon kategorisoidussa kirjauksessa. Taulukon N-sarake kertoo, kuinka monessa kirjauksessa diskurssi yhteensä ilmeni. Jotkut kirjat koodattiin useampaan kategoriaan, minkä vuoksi diskurssien ilmenemismäärät eri kategorioissa yhteensä voivat ylittää N-sarakkeen lukumäärän. Taulukosta huomataan, että sekä kasvatusta, opetusta että hoitoa jäsennettiin selvästi yleisimmin toiminnallisen diskurssin avulla. Tuen diskurssi, pedagoginen diskurssi ja sosialisaatiodiskurssi esiintyivät kirjauksissa selvästi harvemmin. Seuraavaksi eritellään tarkemmin jokaisen diskurssin sisältö sekä se, miten diskurssit kielellisesti tuotettiin aineistossa.

### 6.1.1 Toiminnallinen diskurssi

Aineiston selvästi yleisin jäsentämisen tapa nimettiin toiminnalliseksi diskurssiksi. Se ilmeni yhteensä 578 kirjauksessa. Diskurssille tyypillistä oli lapsen positiointi toimijaksi ja aikuisen positiointi tämän toimijuuden havainnoijaksi. Toiminnallinen diskurssi tuotettiin 154 kasvatukseen, 210 opetuksen ja 253 hoidon kirjauksessa, eli se oli yleisin hoidon kirjauksissa. Hoidon osalta diskurssi tuotettiin kuvailemalla lapsen suoriutumista arjen päivittäisistä tilanteista, kuten

ruokailusta, levosta, pukemisesta ja hygienia-tilanteista esimerkiksi näin: ”Nukkuu Napo-pehmokoiran kanssa. Päiväunet ovat yleensä 1h, yöllä nukkuu heräämättä”.

Opetukseen liittyvissä kirjauksissa toiminnallinen diskurssi tuotettiin kuvailemalla lapsen tietoja, taitoja ja kompetensseja, kuten: ”on liikunnallisesti taitava: hän osaa kiivetä, hyppiä, potkia palloa, kävellä varpaillaan, tehdä kuperkeikan, nousta portaita jne”. Kasvatuksen osalta diskurssille ominaista oli lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien kuvailu tai lapsen kuvailu kasvatuksen kohteena. Näissä kirjauksissa kuvailtiin esimerkiksi lapsen luonnetta, käyttäytymistä, tahtoa tai normeihin sopeutumista, kuten tässä esimerkissä: ”käyttäytyy hyvin ryhmässä”.

Kaikissa kolmessa kategoriassa toiminnallinen diskurssi tuotettiin aikuisten havaintojen pohjalta toteutettavalla kuvailevalla kerronnalla, jossa lapsi oli toimija ja aikuinen lapsen toiminnan havainnoija. Kielellisesti lapsen toimintaa kuvailtiin käyttämällä verbistä yksikön kolmatta persoonamuotoa. Kirjauksille oli tyypillistä vastavuoroisuuden puuttuminen, eli aikuinen ei itse osallistunut lapsen kasvatukseen, opetukseen tai hoitoon, vaan hän ainoastaan kuvaili tekemiään havaintoja lapsesta. Tätä voidaan pitää merkittävänä tuloksena, sillä toiminnallisen diskurssin ilmeneminen suhteessa muihin diskursseihin ja luokkiin on merkittävä. Tulos kertoo, että kasvatusta, opetusta ja hoitoa näyttäytyvät varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa ennen kaikkea aikuisen tekeminä havaintoina toiminnallisesta lapsesta. Diskurssin funktiona voidaan ymmärtää lapsen asemoiminen toiminnalliseksi yksilöksi, minkä perusteella diskurssi on nimetty.

### **6.1.2 Tuen diskurssi**

Toiseksi yleisin diskurssi aineistossa oli tuen diskurssi. Se ilmeni yhteensä 173 kirjauksessa: hoidon kirjauksissa 86, kasvatuksen kirjauksissa 63 ja opetuksen kirjauksissa 31 kertaa. Tälle diskurssille tyypillistä oli lapsen positioiminen tarvitseväksi ja aikuisen positioiminen lapsen auttajaksi ja tukijaksi. Kasvatuksen osalta tämä diskurssi liittyi esimerkiksi lapsen käyttäytymiseen tai tunnekasva-



tukseen, kuten tässä esimerkissä: ”tuetaan tunteiden näyttämistä ja niistä kertomista”. Hoito-kategoriassa lapsen tarvitsevuus ja aikuisen auttava positio ilmenivät perushoitoon liittyvissä kirjauksissa, kuten ” – pyyhkimisessä & pesuissa tarvitsee apua --”. Opetuksen osalta kyse oli tarvitsevuudesta tai auttavasta toiminnasta lapsen tietoihin, taitoihin ja kompetenssiin liittyen, esimerkiksi ”osaa noin puolet kirjaimista, tätä voisi tukea mahdollisuuksien mukaan”.

Tyypillistä tuen diskurssille oli aikuisen asemoiminen subjektiksi ja lapsen asemoiminen objektiksi. Tämä tehtiin käyttämällä aikuisen toiminnasta sellaisia käsitteitä kuten auttaa, tukea, vahvistaa ja ohjata sekä kohdistamalla nämä toimet lapseen tai hänen ominaisuuksiinsa tai toimintaansa. Lapsen tarvitsevuus tietuille (aikuisen) toimille tuotettiin pääasiassa käyttämällä tarvitsemisen käsitettä. Diskurssin funktio on näin ollen osoittaa lapsen tuen tarve ja toisaalta osoittaa aikuisen velvollisuus tuen antamiseen sekä oikeuttaa aikuisen auttavat ja tukevat toimet lapselle.

Lapsen tarvitsevuutta kuvailtiin jälleen verbin yksikön kolmannen persoonamuodon avulla ja aikuisen antaman tuen kuvailussa käytettiin verbin passiivimuotoja. Tuen diskurssi osoittaa, että lapsen tarvitsevuuden ja aikuisen auttamisen ja tukemisen kirjaaminen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmiin nähdään tärkeänä.

### 6.1.3 Oppimisen diskurssi

Kirjaukset, joissa lapsi positioitiin oppijaksi ja aikuinen tämän oppimisen mahdollistajaksi, analysoitiin osaksi oppimisen diskurssia. Myös oppimisen diskurssi tuotettiin kaikissa kolmessa kategoriassa. Yhteensä diskurssi tuotettiin 83 kertaa: opetuksen kirjauksissa 54, kasvatuksen kirjauksissa 15 ja hoidon kirjauksissa 14 kertaa. Tässä opetus-kategorian aineistoesimerkissä positioidaan ensin lapsi oppijaksi ja sen jälkeen aikuinen oppimisen mahdollistajaksi: ”on kiinnostunut ja osaa jo yllättävän paljon numeroita, matematiikkaa ja kirjaimista kiinnostunut > annetaan mahdollisuus niiden harjoitteluun”. Kasvatuksen osalta kirjauksissa tuotettiin oppijan tai oppimisen mahdollistajan positio esimerkiksi tunteiden, temperamentin ja muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien suhteen, kuten

tässä esimerkissä: ”annamme aikaa käsitellä pettymyksien ja häviämisen kokemuksia”.

Seuraavassa esimerkissä oppimisen diskurssi tuotettiin sekä opetus- että kasvatus-kategorian osalta. Lomakkeessa kysyttiin lapselta ”mitä haluaisit oppia?”, mihin lapsi oli vastannut: ”Tietää miten käyttäytyään. Lukemaan. Pianolla soittamaan”. Käyttäytymisestä kertova kohta liittyy kirjauksen kasvatus-kategoriaan, kun taas tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin liittyvä lukeminen ja pianon soiton oppiminen liittyvät opetus-kategoriaan. Jos lapsen oppiminen ja sen mahdollistaminen liittyi perushoidolliseen tilanteeseen, kirjaus oli osa hoitokategoriaa. Esimerkki tällaisesta kirjauksesta on ”on oppinut kuivaksi, eikä tarvitse enää vaippaa... :)” sekä ”annetaan syödä itse --”.

Oppimisen diskurssi tuotettiin kielellisesti kahdella tavalla. Joissain kirjauksissa lasta kuvailtiin oppijana ja mahdollisesti kirjattiin lapsen oppimista hänen omilla sanoillaan. Toisissa kirjauksissa aikuisen positio rakentui oppimisen mahdollistajaksi, kun käytettiin oppimistilanteista sellaisia käsitteitä kuten antaa, sallia ja mahdollistaa. Aikuisen toiminnasta käytettiin sekä passiivimuotoisia että me-muotoisia verbejä.

Oppimisen ja tuen diskurssit voidaan ymmärtää välineinä, joiden avulla varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista voi tulla vahvempia ja pedagogisia suunnittelun työkaluja. Oppimisen ja tuen diskursseissa jäsennetään vahvemmin aikuisen toimintaa lapsen kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa, kun toiminnallisen diskurssin osalta aikuisen toiminta jäi pelkän havainnoinnin tasolle.

#### **6.1.4 Sosialisatioidiskurssi**

Diskurssi, jolle oli tyypillistä lapsen positiointi harjoittelijaksi ja aikuisen positiointi lapsen toimintaan puuttujaksi tai patistelijaksi, muistuttelijaksi ja rajoittajaksi, nimettiin sosialisatioidiskurssiksi. Se ilmeni yhteensä 53 kirjauksessa, joista 25 oli kasvatuksen, 19 hoidon ja 9 kasvatuksen kirjauksia. Kasvatuksen osalta sosialisatioidiskurssin muodostuminen tapahtui asemoimalla lapsi toivotunlaisen käyttäytymisen, normien tai asenteiden harjoittelijaksi. Esimerkki tästä on kirjaus ”harjoittelee vielä ristiriitatilanteiden ratkomista”. Suurin osa kasvatuksen

kirjauksista oli kuitenkin vastauksia lomakkeen suoriin kysymyksiin, kuten ”kerääkö lapsi itse lelut?”, johon esimerkkinä yhdessä lomakkeessa on vastattu ”joskus; mutta usein saa patistella alkuun”. Tyypillistä oli myös aikuisen aktiivinen puuttuminen lasten toimintaan, kuten ”kiusaamis- ja ärsyyntymisasioihin puututaan”. Hoito-kategorian kirjauksissa sosialisatiiodiskurssi tuotettiin esimerkiksi näin: ”harjoittelee potalla käyntiä, tällä hetkellä oman mielenkiinnon mukaan” sekä näin: ”käsienpesusta pitää muistuttaa joka kerta”. Opetuksen kirjauksissa lapsen positioksi rakentui tietojen ja taitojen harjoittelija, kuten tässä esimerkissä: ”nyt harjoittelee kirjainten tekoa ahkerasti” tai aikuisen positioksi muistuttelijaa, kuten tässä: ”muistutellaan s-kirjaimesta – osaa sen kyllä”.

Sosialisatiiodiskurssi rakentui kirjauksissa asemoimalla lapsi jonkin asian harjoittelijaksi ja aikuinen muistuttelijaksi, rajoittajaksi ja patistelijaksi. Kirjauksissa lapsi tai lapsen toiminta positioitiin usein patistelun tai muistuttelun kohteeksi ja aikuisella oli tässä vahvaa toimijuutta. Kielellisesti tämä rakennettiin käyttämällä muistuttelun ja patistelun käsitteitä sekä passiivimuotoisia verbejä. Kirjauksissa kuvailtiin lapsen ongelmalliseksi koettua käyttäytymistä, minkä avulla aikuisen tilanteeseen puuttuminen oikeutettiin.

Sosialisatiiodiskurssin funktio on osoittaa lapsen hyväksyttynä pidetty ja toivotunlainen toiminta. Samalla sen funktio on oikeuttaa aikuisen puuttuminen lapsen toimintaan, jos se ei ole aikuisen näkökulmasta kasvatuksen, opetuksen tai hoidon kannalta toivotunlaista. Lapsen harjoittelu ja aikuisen puuttuminen voidaan ymmärtää sosialisatiolle tyypilliseksi toiminnaksi, minkä perusteella diskurssi nimettiin sosialisatiiodiskurssiksi. 53 sosialisatiiodiskurssiin liittyvää kirjausta osoittavat, että kasvatusta, opetus ja hoito ovat tämän tutkimuksen mukaan tietyiltä osin myös sosialisatiota, vaikka kasvatusta ja sosialisatiota suhteeseen onkin suhtauduttu kriittisesti (ks. luku 3.2.1).

## 6.2 Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisen viisi sisällöllistä luokkaa

Taulukossa 2 on esitetty muodostetut sisällölliset luokat niistä aineiston osista, joita tarkasteltiin sisällönanalyysin avulla. Taulukossa on esitetty lisäksi luokkien ilmenemismäärät suhteessa kasvatukseen, opetukseen ja hoidon kategorioihin.

TAULUKKO 2. Sisällölliset luokat ja niiden ilmeneminen suhteessa kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon

Luokka	Kasvatus	Opetus	Hoito	N
Pedagogiikka	128	79	21	206
Harjoittelu ja opettelu	36	52	24	91
Irralliset maininnat	37	26	2	65
Yhteistyö	26	-	39	65
Arvot	26	5	2	28

Taulukosta huomataan, että N-sarake ylittää jälleen joissain luokissa kasvatukseen, opetuksen ja hoidon yhteenlaskettujen kirjausten määrän, mikä johtuu kirjausten päällekkäisyydestä. Taulukosta ilmenee, että luokista yleisin on *pedagogiikka*, jota esiintyi eniten opetuksen ja kasvatuksen kirjauksista. Toiseksi yleisin luokka on *harjoittelu ja opettelu*, jota esiintyi eniten opetuksen kirjauksista, mutta jonkin verran myös kasvatuksen ja hoidon kirjauksista. Tämän jälkeen tulevat luokat ovat *irralliset maininnat*, *yhteistyö* ja *arvot*. Alla on esitelty tarkemmin jokaisen viiden sisällöllisen luokan keskeinen sisältö.

### 6.2.1 Pedagogiikka

Useimmiten aineistossa esiintynyt sisällöllinen luokka sisälsi aikaisemmin (luvussa 3.2) määritellyn pedagogiikan määritelmän mukaisia kirjauksia. Näissä kirjauksissa korostui tutkimusperustaisuus, suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus ja vuorovaikutteisuus ja ne päädyttiin nimeämään pedagogiikaksi. Näiden kirjausten keskeinen sisältö oli pedagogisten menetelmien tai toimintatapojen kuvaaminen. Niitä esiintyi yhteensä 206 kirjauksessa: kasvatuksen kirjauksissa 128, opetuksen kirjauksissa 79 ja hoidon kirjauksissa 21 kertaa.

Kasvatus-kategorian kirjauksista esimerkki pedagogiikka-luokkaan analysoidusta kirjauksesta on "huonon käytöksen nopea pysäyttäminen ja sanallinen keskustelu". Opetus-kategorian kirjauksesta esimerkki on "puheterapeutin konsultaatio -- kuvat arkeen, laululeikit lorut, runot, rytmisyys kädet mukana!". Hoito-kategoriassa pedagogiikka-luokkaan liitettiin esimerkiksi seuraava kirjaus: "ruokailua harjoitellaan pikkuhiljaa ja lempein keinoin (sapere)". Tämä kirjaus luokiteltiin lisäksi myös harjoittelu ja opettelu -luokkaan. Lähes puolessa pedagogiikka-luokan kirjauksista korostui lisäksi positiivinen pedagogiikka: näissä kirjauksissa keskiössä oli positiivisuus ja kirjauksissa kirjoitettiin positiiviseen pedagogiikkaan liitetystä asioista, kuten kannustamisesta, rohkaisusta, positiivisesta palautteesta tai positiivisesta huomaamisesta. Esimerkki tällaisesta kirjauksesta on kasvatuskategorian kirjaus "kannustaminen ja positiivinen palaute pienimmästäkin asiasta".

Pedagogiikka-luokan kirjauksissa kuvailtiin erilaisia pedagogisia keinoja ja toimintatapoja ja perusteltiin niitä. Kirjauksissa keskiössä oli aikuisten pedagogisen toiminnan tai pedagogisen menetelmän kuvaaminen. Pedagogiikka-luokka oli selvästi yleisin luokka, eli sisällöllisesti eniten lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa kirjoitettiin pedagogiikasta. Sitä voidaan pitää ilahduttavan tuloksena, sillä lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman tulisi olla ennen kaikkea suunnitelma aikuisten pedagogiselle toiminnalle.

### 6.2.2 Harjoittelu ja opettelu

Toiseksi useimmiten aineistossa ilmennyt luokka nimettiin harjoitteluksi ja opetteluksi. Se esiintyi yhteensä 91 kirjauksessa. Opetuksen osalta luokka ilmeni 52, kasvatuksen osalta 36 ja hoidon osalta 24 kirjauksessa. Kaikissa kolmessa kategoriassa kirjoitettiin joidenkin tiettyjen asioiden ja sisältöjen harjoittelemisesta ja opettelusta. Kirjauksissa kuvattiin harjoittelun tai opettelun kohde tai sisältö ja todettiin, että tätä asia joko "harjoitellaan" tai "opetellaan". Opetus-kategorian kirjauksesta esimerkki tästä on "kynäotetta ja saksien oikeinpäin käyttöä harjoitellaan", kasvatuskategoriassa "omien tunteiden hallintaa olemme harjoitelleet kevään aikana!" sekä hoitokategoriasta "opetellaan itse pyyhkimään --".

Kuten edellisessä luvussa huomattiin, sosialisatiiodiskurssin kirjauksille oli tyypillisiä lapsen harjoitteluun liittyvät kirjatukset. Sosialisatiiodiskurssin kirjauksissa lapsi positioitiin aktiivimuotoisella verbillä harjoittelijan positioon. Harjoittelun ja opettelu luokassa tällaista aktiiviverbin käyttämisellä tapahtuvaa positiointia ei tapahtunut, vaan kirjatuksen keskiössä oli nimenomaan harjoiteltava asia. Tästä johtuen katsottiin, että kirjauksissa korostuivat harjoittelijan (lapsen) sijaan harjoiteltavat asiat, joten ne analysoitiin sisällönanalyttisesti osaksi harjoittelun ja opettelu luokkaa.

Harjoittelun ja opettelu luokka osoittaa, että tiettyjen kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon liittyvien asioiden harjoittelu ja niiden kirjaaminen nähdään tärkeänä osana varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia ja varhaiskasvatusta. Eniten kirjauksia esiintyi opetuksen kirjauksissa, eli harjoiteltavat asiat ovat ennen kaikkea erilaisten tietojen, taitojen ja kompetenssien harjoittelua ja opettelu.

### 6.2.3 Irralliset maininnat

Kolmanneksi yleisin luokka koostui kasvatukseen, opetuksen ja hoidon irrallisista maininnoista. Tyypillinen kirjaus etenkin kasvatus- ja opetuskategorian kirjauksissa oli sellainen, jossa yleisluontoisesti lueteltiin kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita tai asetettiin tavoitteita ”ei kenellekään”. Yhteensä tällaisia irrallisia mainintoja esiintyi 65 kirjauksessa. Kasvatukseen osalta irrallisia mainintoja oli yhteensä 37 kirjauksessa, opetuksen osalta 26 kirjauksessa ja hoidon osalta kahdessa kirjauksessa.

Esimerkiksi eräässä kasvatuskategorian kirjauksessa lomakkeessa pyydettiin kirjaamaan tavoitteet lapsen yksilölliselle kasvulle ja oppimiselle, ja kyseiseen kohtaan oli kirjattu ”käyttäytyminen”. Opetus-kategoriassa esimerkki irrallisesta maininnasta on ”musikaalisuus”. Myös kaksi hoito-kategorian kirjausta luokiteltiin irrallisiin mainintoihin, mistä esimerkki on ”potalla käyminen”. Irrallisille maininnoille tyypillistä oli, että ne olivat yksittäisiä verbejä, substantiiveja tai adjektiiveja. Näissä kirjauksissa ainoastaan mainittiin tai lueteltiin joitain kasvatukseen, opetukseen tai hoitoon liittyviä asioita.

Irrallisten mainintojen luokka osoittaa, että kasvatus, opetus ja hoito näytettyvät lasten suunnitelmissa myös tällaisten irrallisten ja satunnaisten havaintojen ja mainintojen avulla. Irralliset maininnat jäävät kuitenkin nimensä mukaisesti irrallisiksi. Esimerkiksi lapselle asetettu tavoite ”käyttäytyminen” on esimerkki liian laveasta ja irrallisesta tavoitteesta, jonka toteutumista on jälkepäin vaikeaa – ellei mahdotonta – arvioida. Kaiken lisäksi varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa tavoitteet tulisi ensisijaisesti asettaa aikuisten pedagogiselle toiminnalle eikä lapselle. Irralliset maininnat eivät siis tue tavoitetta siitä, että varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat toimisivat pedagogisen suunnittelun työkaluina.

#### 6.2.4 Yhteistyö

Yhteistyö-luokkaan luokitellut kirjaukset koskivat joko hoito- tai kasvatusyhteistyötä ja niitä esiintyi niin ikään 65 kirjauksessa. Hoitoyhteistyötä koskevissa kirjauksista kerrottiin kodin ja varhaiskasvatuksen tai varhaiskasvatushenkilöstön välisestä lapsen hoitoon liittyvästä yhteistyöstä. Hoitoyhteistyö ilmeni yhteensä 39 hoidon kirjauksessa. Esimerkki tällaisesta kirjauksesta on ”\*lapsen nimi\* voi nukkua päiväkodissa lyhyet päiväunet, tällä hetkellä yöunille käynti ei ole kotona venynyt liian myöhäiseksi”. Näissä kirjauksissa hoitoyhteistyö oli hoitokäytännöistä sopimista tai luvan antamista.

Kasvatusyhteistyö ilmeni yhteensä 26 kasvatuskategorian kirjauksissa. Kirjaukset olivat useimmiten vastauksia kysymyksiin, joissa kartoitettiin vanhempien toiveita yhteistyölle. Tällaisia kysymyksiä olivat esimerkiksi ”toiveet lapsenne kasvatuksesta, suhtautumisesta lapseen, yhteistyöstä?” tai ”perheen toiveita yhteistyölle” ja vastauksia esimerkiksi ”toivomme että \*lapsen nimi\* tehdään myös päiväkodissa selväksi mikä on oikein ja mikä väärin”. Näissä kirjauksissa yhteistyö liittyi siis kasvatuksellisiin asioihin, kun vanhemmat esittivät kasvatukseen liittyviä toiveitaan.

Yhteistyön luokka osoittaa, että hoidosta ja kasvatuksesta kirjoitetaan myös yhteistyön näkökulmasta. Kiinnostavaa on, että opetuksen osalta tällaisia kirjauksia ei ilmennyt yhtään. Se saattaa kertoa siitä, että opetuksen ajatellaan kuuluvan ainoastaan varhaiskasvatukseen eikä koteihin.

### 6.2.5 Arvot

Etenkin osassa kasvatus-kategorian kirjauksista keskiössä olivat erilaiset arvot. Yhteensä 28 kirjausta analysoitiin arvot-luokkaan. Kaikkien kolmen kategorian osalta arvot-luokan kirjauksissa vanhemmat sanoittivat tärkeänä pitamiään asioita ja ihanteita liittyen lapsen kasvatukseen, opetukseen tai hoitoon. Useimmiten mainitut arvot ja arvostettuina pidetyt asiat olivat avoimuus, kunnioitus, sääntöjen noudattaminen ja muiden huomioiminen. Usein arvoja kuvattiin sellaisen kysymyksen kohdalla kuin ”mikä on lapsen kasvatuksessa tärkeää” sekä ”mitä toivotte kasvatuskumppanuudelta”. Tästä syystä arvoista kirjoitettiin useimmiten juuri kasvatuksen kirjauksissa: yhteensä 26 kertaa. Kasvatuksen osalta arvoista kirjoitettiin esimerkiksi näin: ”Lapsen kasvatuksessa tärkeää Avoimuus. Aitous. Oikeudenmukaisuus”.

Arvot-luokkaan analysoitiin lisäksi viisi opetuksen ja kaksi hoidon kirjausta. Seuraavassa esimerkissä arvoista kirjoitettiin sekä hoitoon että kasvatukseen liittyen: ”syliin pääseminen ja lapsen kuunteleminen tärkeää”. Vanhempien tekemien kirjausten lisäksi myös muita kirjauksia luokiteltiin arvot-luokkaan, kuten tämä opetus- ja kasvatus-kategorian kirjaus: ”matkanvarrella ja aina uutta opittaessa sattuu epäonnistumisia ja virheitä - ne eivät haittaa mitään, vaan kuuluvat oppimiseen ja kasvamiseen!”.

Esimerkeistä huomataan, että kirjauksissa nimettiin arvoja joko suoraan nimeämällä tai välillisesti siten, että kirjoitettiin arvostettuina pidetyistä asioista. Arvoista kirjoitettiin selvästi useimmiten kasvatuksen kirjauksissa, mikä kertoo siitä, että arvot liitetään vahvimmin juuri kasvatukseen. Sama huomio kasvatukseen liitetyistä arvoista tehtiin aikaisemmin kasvatuksen käsitettä määriteltäessä



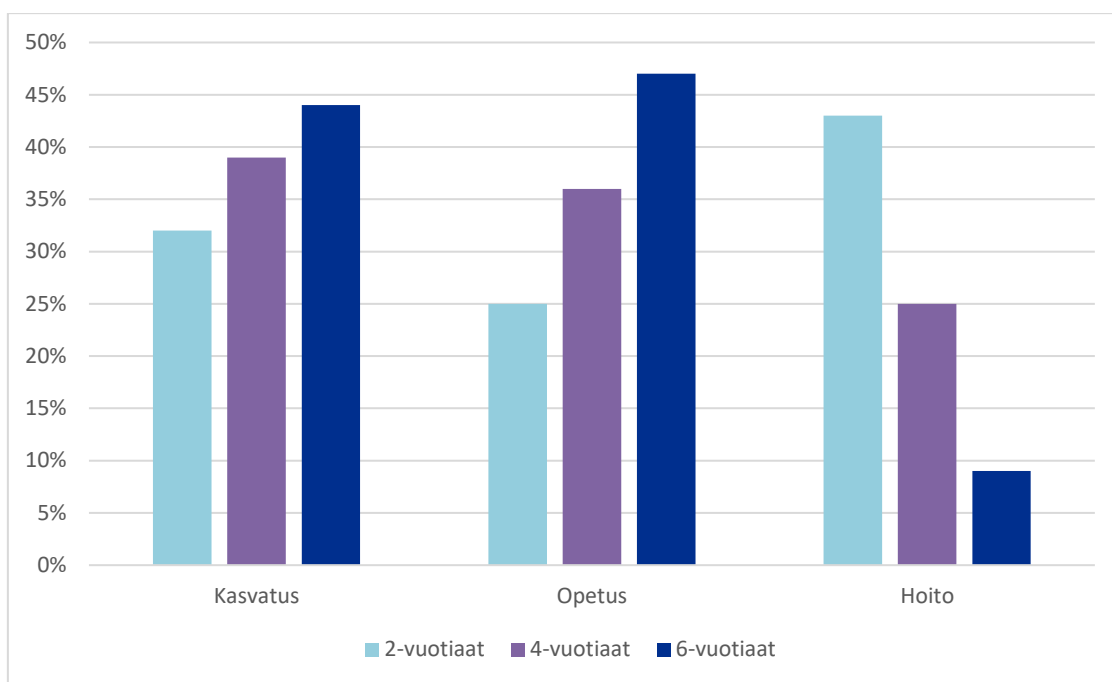
luvussa 3.2.1. Tulosten valossa tällä hetkellä tärkeitä kasvatukseen liitettyjä arvoja ovat avoimuus, kunnioitus, sääntöjen noudattaminen ja muiden huomioiminen.

## **7 KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA HOIDON JÄSENTÄMISEN MUUTOS LAPSEN VARHAISKASVATUS- JA ESIOPETUSSUUNNITELMISSA LAPSEN KASVAESSA**

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentäminen muuttuu lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa lapsen kasvaessa. Luvussa 7.1 esitetään kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjausten määrällinen muutos lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa, kun lapset olivat 2-, 4- ja 6-vuotiaita. Luvussa 7.2 esitetään diskurssien ja luokkien ilmenemisen muutos varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa samoissa ikäluokissa.

### **7.1 Kirjausten määrällinen muutos**

Lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisen muutos ilmeni aineistossa seuraavasti: Kasvatukseen liittyvät kirjaukset lisääntyivät tasaisesti, opetukseen liittyvät kirjaukset lisääntyivät tasaisesti sekä hieman voimakkaammin kuin kasvatuksen kirjaukset ja hoidon kirjaukset vähenivät merkittävästi lapsen kasvaessa (kuvio 1).



KUVIO 1. Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjausten määrällinen muutos lasten iän mukaan

Kuviosta nähdään, miten kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kirjausten määrä jakautuivat eri ikäisillä. 2-vuotiailla kasvatuksen kirjausten osuus suhteessa kaikkien kirjausten (kasvatus, opetus, hoito) määrään oli 32 prosenttia, 4-vuotiailla 39 prosenttia ja 6-vuotiailla 44 prosenttia. 2-vuotiailla opetuksen kirjausten osuus kaikista kirjauksista oli 25 prosenttia, 4-vuotiailla 36 prosenttia ja 6-vuotiailla 47 prosenttia. 2-vuotiailla hoidon kirjausten osuus kaikista kirjauksista oli 43 prosenttia, 4-vuotiailla 25 prosenttia ja 6-vuotiailla enää 9 prosenttia.

Pienimmillä lapsilla korostuivat siis hoitoon liittyvät kirjaukset. Lapsen kasvaessa hoitoon liittyvät kirjaukset vähenivät selvästi, mutta kasvatuksen ja etenkin opetuksen kirjaukset lisääntyivät. Tämän perusteella hoito näyttäytyy varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa pienten lasten varhaiskasvatukselle ominaiselta. Isompien lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat osoittavat, että heidän osaltaan kasvatus ja opetus ovat suuremmassa roolissa.

## 7.2 Diskurssien ja sisällöllisten luokkien esiintymisen muutos

Diskurssien ja sisällöllisten luokkien esiintymisen muutosta lapsen yksilöllisissä suunnitelmissa 2-, 4- ja 6-vuotiaana tarkasteltiin suhteessa niin kasvatukseen, opetukseen kuin hoitoon. Tulokset esitetään erikseen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suhteen taulukoissa 2–4. Prosenttiosuudet kertovat, miten diskurssien ja luokkien esiintyminen jakautuu eri ikäisillä lapsilla. Prosenttien pyöristämisessä on noudatettu pyöristyssääntöjä, minkä vuoksi prosenttiosuuksista ei aina tule tasan sataa prosenttia. Ensimmäisenä taulukossa 2 on esitetty kasvatus-kategorian diskurssien ja luokkien ilmeneminen prosentteina kaikissa kolmessa ikäluokassa.

TAULUKKO 2. Diskurssien ja luokkien ilmeneminen eri ikäluokissa kasvatuksen kirjauksissa

	2-vuotiaat	4-vuotiaat	6-vuotiaat
<b>Diskurssi</b>			
Toiminnallinen diskurssi	42 %	37 %	25 %
Tuen diskurssi	3 %	11 %	16 %
Oppimisen diskurssi	2 %	5 %	4 %
Sosialisaatiodiskurssi	3 %	5 %	5 %
<b>Luokka</b>			
Pedagogiikka	19 %	20 %	20 %
Harjoittelu ja opettelu	6 %	6 %	8 %
Irralliset maininnat	5 %	7 %	15 %
Yhteistyö	12 %	3 %	4 %
Arvot	8 %	3 %	4 %

Taulukosta huomataan, että diskurssien osalta toiminnallisen diskurssin esiintyminen väheni kirjauksissa lapsen kasvaessa. Tuen diskurssin esiintyminen sen sijaan lisääntyi lapsen kasvaessa. Tämä osoittaa, että kasvatuksen osalta lapsen toiminnallisuuden havainnointi vähenee, mutta tarvitsevuuden ja tukemisen kirjaaminen lisääntyy. Sisällöllisten luokkien suhteen irralliset maininnat lisääntyivät lapsen kasvaessa ja lisäksi yhteistyön kirjaukset vähenivät 2-vuotiaasta 4-

vuotiaaseen. Muiden diskurssien ja luokkien suhteen muutokset eivät vaikuta prosentuaalisesti merkittävältä tai lineaarisilta.

Opetuksen kirjauksiin liittyvien diskurssien ja luokkien prosenttiosuudet on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Diskurssien ja luokkien ilmeneminen eri ikäluokissa opetuksen kirjauksissa

	2-vuotiaat	4-vuotiaat	6-vuotiaat
<b>Diskurssi</b>			
Toiminnallinen diskurssi	51 %	57 %	36 %
Tuen diskurssi	6 %	4 %	4 %
Oppimisen diskurssi	10 %	12 %	15 %
Sosialisaatiodiskurssi	2 %	1 %	1 %
<b>Luokka</b>			
Pedagogiikka	12 %	10 %	26 %
Harjoittelu ja opettelu	14 %	12 %	5 %
Irralliset maininnat	4 %	4 %	9 %
Yhteistyö	-	-	-
Arvot	2 %	-	2 %

Opetuksen kirjauksista huomataan, että toiminnallisen diskurssin esiintyminen lisääntyi kahdesta neljään ikävuoteen, mutta laski selvästi kuuden ikävuoden kohdalla. Oppimisen diskurssin esiintyminen lisääntyi hieman lapsen kasvaessa ja pedagogiikan kirjaukset lisääntyivät selvästi 6-vuotiaiden kohdalla. Nämä osoittavat, että tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin (opetukseen) liittyvä oppiminen ja pedagogiikka liitetään vahvemmin isompiin kuin pienempiin lapsiin. Tähän peilaten kiinnostava havainto on, että harjoittelusta ja opettelusta kirjoittaminen kuitenkin väheni lapsen kasvaessa ja etenkin 6-vuotiaiden kohdalla. Vaikuttaa siltä, että erilaisten asioiden harjoittelusta ja opettelusta kirjoittaminen vaihtuu esiopetukseen tultaessa nimenomaan pedagogiikasta kirjoittamiseen.

Viimeisenä taulukossa 4 on kuvattu diskurssien ja luokkien esiintymisen prosenttiosuudet hoitoon liittyvien kirjausten osalta.

TAULUKKO 4. Diskurssien ja luokkien ilmeneminen eri ikäluokissa hoidon kirjauksissa

	2-vuotiaat	4-vuotiaat	6-vuotiaat
<b>Diskurssi</b>			
Toiminnallinen diskurssi	52 %	68 %	67 %
Tuen diskurssi	17 %	15 %	18 %
Oppimisen diskurssi	4 %	-	-
Sosialisaatiodiskurssi	3 %	1 %	6 %
<b>Luokka</b>			
Pedagogiikka	3 %	1 %	3 %
Harjoittelu ja opettelu	10 %	2 %	3 %
Irralliset maininnat	1 %	1 %	-
Yhteistyö	10 %	11 %	3 %
Arvot	2 %	-	-

Taulukosta huomataan, että hoitoon liittyvien jäsennostapojen muutokset eivät noudattaneet selkeitä määrällisiä jatkumota. Toiminnallisen diskurssin käyttäminen lisääntyi selvästi kahdesta neljään ikävuoteen, mutta pysyi lähes samana kuuteen ikävuoteen tultaessa. Tuen diskurssi oli lähes yhtä yleinen kaikissa ikäluokissa, mutta sitä esiintyi yleisemmin hoidon kirjauksissa kuin kasvatuksen ja opetuksen kirjauksissa (vrt. taulukot 3 ja 4). Sisällöllisten luokkien suhteen suurimmat muutokset näkyvät harjoittelun ja opetteluun sekä yhteistyön suhteen. 2-vuotiaiden kohdalla harjoittelusta ja opettelusta kirjoitettiin selvästi enemmän kuin 4- ja 6-vuotiaiden kohdalla. Samoin yhteistyöstä kirjoitettiin selvästi enemmän 2- ja 4-vuotiaiden kuin 6-vuotiaiden kohdalla. Näyttää siis siltä, että hoitoon liittyvä harjoittelu ja opettelu sekä yhteistyö korostuvat enemmän pienemmällä kuin isommilla lapsilla.

Kun tarkastellaan diskurssien ja luokkien ilmenemistä eri ikäluokissa, huomataan, että toiminnallisen diskurssin käyttäminen väheni kasvatuksen kirjauksissa lapsen kasvaessa. Opetuksen ja hoidon kohdalla muutos ei ollut lineaarista, mutta toiminnallinen diskurssi oli kuitenkin suhteellisesti yleisempi opetuksen ja hoidon kuin kasvatuksen kirjauksissa. Aikuisen havainnointi ja kuvailu kohdistui siis useammin lapsen hoitotilanteisiin sekä opetukseen liitettyihin tietoihin, taitoihin ja kompetensseihin kuin kasvatukseen liitettyihin asioihin.

Tuen diskurssin ilmeneminen yleistyi kasvatuksen osalta lapsen kasvaessa. Huomionarvoinen seikka on, että opetuksen osalta tuen diskurssi ei ollut yhtä yleinen kuin kasvatuksen ja hoidon osalta. Hoidon osalta tuen diskurssi oli melko yleinen kaikissa ikäluokissa. Oppimisen diskurssi oli odotetusti selvästi yleisin opetuksen kirjauksissa. Sosialisatiiodiskurssia ilmeni suhteellisen pieni prosenttiosuus kaikissa kolmessa kategoriassa ja ikäluokassa.

Sisällöllisten luokkien esiintyminen oli yleisesti ottaen yleisempää kasvatuksen kuin opetuksen ja hoidon kirjauksissa. Kasvatuksen kirjauksissa luokat olivat lähes yhtä yleisiä kaikissa ikäluokissa, paitsi että irralliset maininnat lisääntyivät esiopetukseen tultaessa ja yhteistyön kirjaukset vähenivät kahden ikävuoden jälkeen selvästi. Huomionarvoista on, että pedagogiikan kirjaukset olivat selvästi yleisimpiä opetuksen kirjauksissa verrattuna hoidon ja kasvatuksen kirjauksiin. Opetuksen osalta pedagogiikan kirjaukset myös lisääntyvät selvästi 6-vuotiailla. Tämän tutkimuksen perusteella pedagogiikka näyttäytyy siis vahvempana osana opetusta ja esiopetusikäisten lasten varhaiskasvatusta kuin kasvatusta ja hoitoa tai pienempien lasten varhaiskasvatusta. Hoidon kirjauksissa sisällöllisten luokkien ilmeneminen oli ylipäätään melko vähäistä. Ainoastaan 2-vuotiaiden kohdalla kirjoitettiin jonkin verran harjoittelusta ja opettelusta ja 2- ja 4-vuotiailla lisäksi yhteistyöstä. Hoitoon liittyvä harjoittelu ja opettelu sekä yhteistyö liitetään näin ollen etenkin pienempien lasten varhaiskasvatukseen.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Yhteenveto kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudesta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennetään lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa ja miten jäsentäminen suunnitelmissa muuttuu lapsen kasvaessa. Aineistosta muodostettiin yhteensä neljä diskurssia ja viisi sisällöllistä luokkaa, joiden kautta kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennettiin. Diskursseista selvästi yleisin oli toiminnallinen diskurssi, jolle oli tyypillistä lapsen toimijuuden korostuminen ja aikuisen positio lapsen havainnoijana. Lisäksi kasvatusta, opetusta ja hoitoa jäsennettiin tuen, pedagogiikan ja sosialisointin diskurssien kautta. Diskurssien lisäksi aineistosta muodostettiin viisi sisällöllistä luokkaa, jotka kuvasivat, mitä kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta sisällöllisesti kirjoitettiin. Luokista yleisimmät olivat pedagogiikka sekä harjoittelu ja opettelu. Muut luokat olivat irralliset maininnat, yhteistyö sekä arvot.

Kasvatus, opetus ja hoito ilmenivät eri tavoilla eri-ikäisten lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa. Lapsen kasvaessa varhaiskasvatussuunnitelmien hoitoon liittyvät kirjaukset vähenivät merkittävästi. Kasvatuksen ja opetuksen kirjaukset sen sijaan lisääntyivät. Tämä osoittaa, että varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien perusteella pienempien lasten varhaiskasvatuksessa korostuu hoito, kun isompien lasten kohdalla hoidon merkitys vähenee samalla kun kasvatuksen ja opetuksen merkitys korostuu.

Diskurssien ilmenemisen kannalta huomionarvoista on, että toiminnallisen diskurssin ja tuen diskurssin esiintyminen oli yleisintä hoidon kirjauksissa. Lapsen toimintaa ja tarvitsevuutta sekä aikuisen havainnointia ja tuen antamista kuvattiin siis useimmiten perushoitotilanteisiin liittyvissä asioissa. Lisäksi kiinnostavia huomioita ovat, että oppimisen diskurssi esiintyi selvästi yleisimmin opetuksen kirjauksissa ja että pedagogiikka-luokka ei esiintynyt juuri lainkaan hoidon kirjauksissa. Oppimisen ja pedagogiikan olisi nimittäin voinut olettaa olevan



keskeinen osa niin kasvatusta, opetusta kuin hoitoa. Lisäksi pedagogiikka-luokka oli selvästi yleisempi 6-vuotiailla kuin pienemmällä lapsilla. Tämä viittaa siihen, että pedagogiikkaa pidetään keskeisempänä osana esiopetusikäisten kuin sitä pienempien lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, vaikka pedagogiikan tulisi olla keskeinen osa kaikenikäisten lasten varhaiskasvatusta.

Harjoittelun ja opettelun luokat olivat yleisempiä pienemmällä lapsilla opetuksen ja hoidon osalta. Samoin hoito- ja kasvatusyhteistyön kirjaukset olivat yleisempiä pienemmällä kuin isommilla lapsilla, mikä kertoo, että kodin ja varhaiskasvatuksen sekä varhaiskasvatushenkilöstön välinen lasta koskeva yhteistyö liittyy useimmiten juuri pieneen lapseen. Opetukseen liittyvästä yhteistyöstä ei kirjoitettu lainkaan, eli opetuksen ajatellaan luultavasti olevan yksinomaan varhaiskasvatuksen eikä kotien tehtävä.

Tulosten perusteella kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus eli toisin sanoen varhaiskasvatus näyttäytyy lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetus-suunnitelmien kirjauksissa ennen kaikkea lasten toiminnallisuuden havainnointina ja kuvailuna. Tämä päätulos luo kuvaa varhaiskasvatuksesta sellaisena toimintana, jossa keskiössä on lapsen toiminnan ja osaamisen havainnointi. Vaikka seuraavaksi eniten aineistossa esiintyivät tuen diskurssi, pedagogiikka-luokka sekä harjoittelun ja opettelun luokka, toiminnallisen diskurssin ilmeneminen suhteessa näihin oli määrällisesti ylivoimaista.

## **8.2 Pedagogiset, teoreettiset ja metodologiset johtopäätökset**

Tulosten perusteella voidaan tehdä tulkintoja siitä, miten kasvatus, opetus ja hoito näyttäytyvät paitsi osana varhaiskasvatus- ja esiopetus-suunnitelmia niin myös laajemmin osana varhaiskasvatusajattelua. Tuloksista esitetään sekä pedagogisia, teoreettisia että metodologisia johtopäätöksiä, joista ensin esitellään pedagogiset johtopäätökset.

Pedagogisesti tarkasteluna yksi keskeinen huomio liittyy varhaiskasvatus-suunnitelmaan pedagogisena työkaluna. Varhaiskasvatus- ja esiopetus-suunni-

telman tulisi olla pedagoginen ja prosessinomainen työväline. Tässä tutkimuksessa tarkastellut varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat eivät pääsääntöisesti näyttäneet pedagogisina suunnitelmina, vaan ennemminkin lapsen kehityksen havainnointilomakkeina. Sama havainto on tehty tutkimuksissa aikaisemminkin (mm. Alasuutari & Karila 2010; Palla 2011). Tässä tutkimuksessa tarkastelluista varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa suuri osa kirjauksista oli lapsen luonteen ja osaamisen kuvausta ja muunlaista havaintojen tekemistä, mistä kertoo selvästi yleisin *toiminnallinen diskurssi*. Sen ylivoimainen määrällinen ilmeneminen suhteessa muihin diskursseihin ja luokkiin vahvistaa omalta osaltaan kuvaa varhaiskasvatukseen liitetystä kehityspsykologisesta taustasta.

Nykyään varhaiskasvatustieteen tutkimuksessa korostuu kehityspsykologian sijaan pedagogiikka (esim. Alasuutari & Raittila 2017, 53–54). Kuitenkin myös Alasuutarin ja Karilan (2010) tutkimuksessa huomattiin, että lapsuutta käsitteellistetään varhaiskasvatussuunnitelmissa eniten juuri yksilöllisen kehityksen kautta. Lapsen toiminnan ja kehityksen havainnointia voi sinänsä pitää tärkeänä lähtökohtana varhaiskasvatussuunnitelmajärjestelmässä, mutta lapsen toiminnan ja kehityksen kuvailu ei voi olla varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman ensisijainen tarkoitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 9–10) edellytetään, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on *suunnitelma* lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiselle ja siihen kirjattavat tavoitteet asetetaan pedagogiselle toiminnalle. Tätä kautta lapsen varhaiskasvatussuunnitelma voi rakentua pedagogisen suunnittelun työkaluksi, mikä tukisi paremmin varhaiskasvatuksen nykyaikaista pedagogista tavoitetta. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien kirjoittamisessa korostetaan pääasiassa toisenlaisia asioita kuin mitä pedagogiselle dokumentoinnille on ohjausasiakirjoissa asetettu tavoitteeksi.

Tämän tutkimuksen aineistosta muodostetuille diskursseille oli tyypillistä, että aikuisten toiminnasta käytettiin pääasiassa passiivimuotoisia ilmaisuja, kuten ”kannustetaan” tai ”rohkaistaan” jossain asiassa. Aikuisten suunnitelmallisen toiminnan näkökulmasta kirjoitettua tekstiä ilmeni vähän (ks. myös Repo ym. 2018, 117). Passiivin käytöllä aikuisille rakennetaan toimijuutta ja samalla

lapset asemoidaan toiminnan kohteiksi (vrt. Eskelinen & Itäkare 2020, 215, 217, 219). Lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien kohdalla kyse voi olla siitä, että koska varhaiskasvatus on tiimityötä, koko tiimi on vastuussa lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja passiivista käyttämällä viitataan koko tiimiin. Toisaalta passiivinen käyttäminen voi häivyttää ammattilaisten vastuita suunnitelmallisen ja pedagogisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa: kun ei kerrota kuka tekee, tekeekö lopulta kukaan mitään?

Tarkastelluissa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa oli puutteita sen suhteen, kenelle tavoitteita asetettiin. Tavoitteet asetettiin pääsääntöisesti lapsille ja heidän toiminnalleen, osaamiselleen ja käyttäytymiselleen, ei varhaiskasvatuksen ammattilaisten toiminnalle. Vaikka joissain lomakkeissa oli kohtia, joissa pyydettiin kirjaamaan aikuisen toimintatapoja arvioimaan toimintatapoja myöhemmin, nämä kohdat oli usein jätetty kokonaan tyhjiksi. Vaikka analyysin tuloksena syntyi tuen ja oppimisen diskurssit, toiminnallinen diskurssi ilmeni aineistossa yli kolme kertaa useammin kuin tuen diskurssi ja lähes seitsemän kertaa useammin kuin oppimisen diskurssi. Lisäksi, vaikka tuen diskurssi piti sisällään kirjauksia aikuisten tarjoamasta tuesta, siinä usein positioitiin lapset tarvitseviksi kuitenkin ilman suunnitelmallista aikuisen antamaa tukea. Kuten johdannossa todettiin, dokumentointia koskevat valtakunnalliset ohjeet ja määräykset eivät aina toteudu käytännön tasolla (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson 2013, 415, 423; Repo ym. 2018, 123), ja saman johtopäätöksen voinee tehdä tämänkin tutkimuksen perusteella. Pedagogiseen dokumentointiin keskittyville lisäkoulutuksille voisi siis varhaiskasvatuksen kentällä olla tarvetta.

Sisällöllisesti tarkasteltuna suunnitelmissa ilmeni eniten pedagogiikkaan sekä harjoitteluun ja opetteluun liittyviä kirjauksia. Yhdessä tuen ja oppimisen diskurssien kanssa nämä ovat sinänsä ilahduttavia tuloksia ajatellen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa pedagogisen suunnittelun välineenä. Tuen ja oppimisen diskurssit yhdessä pedagogiikan sekä harjoittelun ja opetteluun luokkien kanssa luovat näkymää pedagogiikkakeskeisestä varhaiskasvatuksesta. Kuitenkin pedagogiikan sekä harjoittelun ja opetteluun luokan kirjauksissa korostuivat asioiden harjoittelu ja pedagogiset toimintatavat itsessään. Jotta suunnitelmat

toimisivat paremmin pedagogisen suunnittelun välineinä, voisi olla toivottavaa, että kirjauksissa ilmenisi paremmin se, mitä tehdään, miksi tehdään, kuka tekee sekä kuinka usein tai millaisissa tilanteissa tehdään.

Yhteiskunnassa vallitsevat arvot sekä käsitykset lapsuudesta ja oppimiskäsityksistä ovat yhteydessä siihen, miten kasvatus, opetus ja hoito määritellään ja miten ne korostuvat suhteessa toisiinsa. Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon erilaiset määrittelyn ja jäsentämisen tavat vaikuttanevat siihen, millaisia kysymyksiä varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeeseen valitaan, mitä suunnitelmaan kirjoitetaan ja miten niitä tulkitaan. Jos lomakkeessa painottuvat tietyt kehityksen osa-alueet, lapsi ja lapsuus näyttäytyvät normatiivisina (vrt. Repo ym. 2018, 116). On siis tärkeää ymmärtää, että lomake ja sen kysymykset ohjaavat täyttämään suunnitelmaa tietyllä tavalla. Tämän tutkimuksen aineistona käytetyissä lomakkeissa oli paljon kysymyksiä esimerkiksi lapsen kehityksestä, osaamisesta ja taidoista. Lomakkeet ovat näin ollen ohjanneet varhaiskasvatuksen ammattilaisia vastaamaan juuri näihin kysymyksiin. Sittemmin yleiseen käyttöön saatu opetushallituksen mallilomake on toivottavasti tasoittanut varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöllistä vaihtelua ja vähentänyt lapsuuden rakentumista normatiiviseksi varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Tulosten perusteella voidaan tehdä myös metodologisia johtopäätöksiä. Tässä tutkimuksessa diskurssianalyttisellä lähestymistavalla saatiin varhaiskasvatuksesta luultavasti sellaista tietoa, jota toisenlaisilla menetelmällisillä ratkaisuilla ei olisi saatu. Kielen merkitys todellisuuden rakentajana korostui esimerkiksi siinä, miten passiivimuotoisia verbejä käyttämällä häivyttiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastuita ja velvollisuuksia lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa. Tälle huomiolle on syytä antaa painoarvoa kaikkia varhaiskasvatuksen käytäntöjä tarkasteltaessa.

Toisaalta tuloksia voidaan diskurssianalyysille tyypilliseen tapaan tulkita myös osana aikaisemmin määriteltyjä konteksteja. Analyysissa tarkastelun kohteena oli tilanteinen konteksti eli varhaiskasvatussuunnitelmateksti. Tämä tilanteinen konteksti on kuitenkin syytä sijoittaa myös laajempaan kontekstiin, joka aikaisemmin määriteltiin 2010-luvun varhaiskasvatusinstituutioksi. Tulosten

voidaan siis nähdä heijastavan 2010-luvulle tyypillistä varhaiskasvatusajattelua. Tutkimusaineisto on kerätty aikana, jolloin suomalainen varhaiskasvatus on elänyt vahvaa uudelleen järjestäytymisen vaihetta. Suurin osa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista on kirjoitettu edellisten lakien ja asiakirjojen aikana. Kun niitä nyt tutkitaan uuden lain ja asiakirjojen valossa, ne eivät näytä saavuttavan pedagogiselle dokumentoinnille asetettuja vaatimuksia. Tulosten tulkinnaassa on kuitenkin syytä olla ymmärtäväinen: uusien lakien ja asiakirjojen mukainen pedagoginen dokumentointi ei voi sisäistyä ammattilaisten toimintata-vaksi hetkessä.

Tutkimusaihetta ja tuloksia voidaan tarkastella myös teoreettisesta näkökulmasta. Kuten kasvatusta, opetusta ja hoitoa tarkasteltaessa ja määriteltäessä huomattiin, käsitteiden määrittely on monitahoista. Tämän tutkimuksen perusteella esitetään, että hoidon sijaan varhaiskasvatuksessa olisi perustellumpaa käyttää hoivan käsitettä. Myös opetuksen suhdetta oppimisen käsitteeseen olisi perusteltua tarkastella entistä tarkemmin (ks. myös Vallberg Roth 2020, 3, 11). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018, 23) opetuksen todetaan olevan ennen kaikkea oppimisen mahdollistamista. Opetusta ei kuitenkaan määritellä itsessään. Määrittely olisi toivottavaa, koska opetusta tulee kuitenkin varhaiskasvatuksessa toteuttaa. Ainakin opetuksen selkeämpi teoreettinen erottaminen oppimisesta olisi paikallaan.

Tässä tutkimuksessa sitouduttiin Ferrarixen (2013) dokumentalismiin teorian. Sen mukaisesti kasvatus, opetus ja hoito ymmärrettiin sosiaalisina objekteina, jotka rakentuivat lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien kirjauksien kautta. Aikaisemmin esiteltyt tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, millaisiksi sosiaalisiksi objekteiksi kasvatus, opetus ja hoito rakentuivat. Lisäksi voidaan huomata, että opetus ja hoito voidaan tämän tutkimuksen perusteella ymmärtää sosiaalisina objekteina, jotka sosiaalisten käytäntöjen kautta ovat varhaiskasvatuksessa muuttuneet ennemminkin oppimiseksi ja hoivaksi. Käsitteiden uudelleen määrittely ja kirkastaminen auttaisivat ymmärtämään, mitä oikeastaan tarkoittaa, että varhaiskasvatus on näiden kolmen käsitteen muodostama

kokonaisuus. Kuten opetuksen käsitettä määriteltäessä todettiin, opetus on varhaiskasvatuksessa jäsentymätön käsite. Käsitteiden sisällöllinen uudelleen määrittely sekä työntekijöiden vastuualueiden kirkastaminen olisi tärkeää, jotta lakien ja ohjaavien asiakirjojen implementointi varhaiskasvatustyössä voisi toteutua paremmin.

Tulosten mukaan kasvatusta ja opetusta korostuvat enemmän vanhempien lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa. Hoito taas korostuu nimenomaan pienempien lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa ja sen merkitys näyttää vähenevän lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa, kun lapset kasvavat. Tähän viitataan myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018, 23), mutta varsinaista tutkimusperustaa sille on ollut vaikeaa löytää. Toisaalta kasvatusta, opetusta ja hoitoa sekä niiden jäsentäminen ilmenivät aineistossa usein päällekkäisinä. Se kertoo kasvatusta, opetusta ja hoidon päällekkäisyydestä (vrt. Broström 2006). Esimerkiksi 2-vuotiaiden suunnitelmissa hoidon kirjauksia oli paljon enemmän kuin 4- ja 6-vuotiailla, mutta hoitotilanteissa voidaan ajatella tapahtuvan paljon myös kasvatusta ja opetusta. Toisinaan käsitteiden erottaminen toisistaan osoittautuikin haastavaksi ja jopa keinotekoiseksi. Aikaisemmin esitelty Broströmin (2006, 405–406) jako tarveperustaiseen, kasvatustarpeeseen ja opetustarpeeseen hoitoon on osuva, sillä se osoittaa, miten kasvatusta, opetusta ja hoito nivoutuvat käytännössä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi oppimisen ja sosialisoinnin diskurssit ilmenivät niin kasvatusta, opetusta kuin hoidon kirjauksissa eivätkä vain opetusta tai kasvatusta kirjauksissa.

Dokumentalismien teorian mukaan todellisuus rakentuu dokumenttien avulla (Ferraris 2013, 250). Tässä ajassa ja paikassa tarkasteltujen varhaiskasvatusta- ja esiopetussuunnitelmien voitiin nähdä rakentavan ennen kaikkea toiminnallisuuteen ja havainnointiin perustuvaa todellisuutta varhaiskasvatuksesta. Jos tuloksia tarkastellaan teoreettisesti suhteessa Ferrarixin (2013, 267) määrittelemiin vahvoihin ja heikkoihin dokumentteihin, varhaiskasvatusta- ja esiopetussuunnitelmat näyttävät vahvoina lapsen kehityksen, suoriutumisen, luonteen, osaamisen ja osaamattomuuden kuvaajina suhteessa kasvatukseen, opetukseen

seen ja hoitoon. Samanaikaisesti suunnitelmat voitiin nähdä heikkoina prosessinomaisina välineinä ja pedagogisina dokumentteina, sillä niissä oli hyvin vähän aikuisen suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen toimintaan liittyviä kirjauksia.

### 8.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Arvioitaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia nojataan Copen (2014) jaotteluun, joka perustuu Lincolnin ja Guban (1985) jäsenyykseen laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Sen mukaan tutkimuksen luotettavuudelle voidaan nimetä neljä kriteeriä, jotka ovat uskottavuus (credibility), käyttövarmuus (dependability), varmistettavuus (confirmability) sekä siirrettävyys (transferability) (Lincoln & Guba 1985, Copen 2014 mukaan).

Yhtenä keskeisenä tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää varmistettavuutta (confirmability). Varmistettavuudella tarkoitetaan kykyä osoittaa, että tulokset ja tulkinnat on johdettu tutkimusaineistosta (Cope 2014, 89). Tämän tutkimuksen osalta varmistettavuuden toteutumista tukevat tarkat perustelut tehdyille valinnoille, rajauksille ja tulkinnoille sekä runsaat aineistoesimerkit. Toinen tutkija olisi voinut tehdä toisenlaisia valintoja ja päätyä toisenlaisiin tuloksiin ja tulkintoihin. Esimerkiksi suuri määrä kirjauksia olisi voitu jättää koodaamatta kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon sen perusteella, että niistä puuttui kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon olennaisesti liittyvä vastavuoroisuus. Näissä kirjauksissa aikuinen kuvaili lapsen toimintaa ilman, että varsinaisesti kertoi itse osallistuvansa tilanteeseen. Näitä kirjauksia ei kuitenkaan haluttu jättää koodaamatta, sillä suuri osa analysoitavasta aineistosta muodostui näistä kirjauksista, joista myös muodostui selvästi yleisin eli *toiminnallinen diskurssi*. Varmistettavuuden takaamiseksi tutkimusraportissa on kuvattu analyysin ja koko tutkimusprosessin vaiheet mahdollisimman tarkasti.

Käyttövarmuudella (dependability) viitataan siihen, että toinen tutkija päätyisi samanlaisiin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin samanlaisella aineistolla (Cope 2014, 89). Käyttövarmuuden näkökulmasta tämän tutkimuksen yhtenä ra-

joituksena voidaan pitää sitä, että tutkimus on yhden tutkijan tulkinta tutkittavasta aiheesta. Tämä on toki ymmärrettävä ylipäätään laadullisen tutkimuksen perusoletukseksi, sillä subjektiivisuus on aina tavalla tai toisella osa laadullista tutkimusta (ks. Ramos 1989, 60). Toisaalta tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että ratkaisut on perusteltu tarkasti ja lisäksi tutkimusprosessin johdonmukaisuus on säilynyt paremmin, kun siitä on vastannut sama tutkija yksin läpi koko prosessin.

Uskottavuudella (credibility) sen sijaan viitataan aineiston tarkkuuteen ja totuudenmukaisuuteen sekä tutkijan suhteeseen koskien aineistoa ja osallistujia (Cope 2014, 89). Tämän tutkimuksen uskottavuuden suhteen ei ole löydettävissä merkittäviä luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Aineisto on laaja ja se on kerätty laajalta alueelta. Tutkimuksen tekijällä ei myöskään ole kytköksiä alkuperäisen aineiston keräämiseen tai siihen liittyneisiin henkilöihin.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuutta soveltaa ja yleistää tuloksia myös muihin yhteyksiin (Cope 2014, 89). Siirrettävyyden tarkastelu ei ole tämän tutkimuksen kontekstissa välttämättä tarkoituksenmukaista, sillä tutkimuksella ei tavoiteltu yleistettävää tietoa, eikä laadullisessa tutkimuksessa suoranaisesti edes pyritä yleistettävyyteen (ks. Walker, Holloway & Wheeler 2005, 91). Tuloksia kasvatuksen, opetuksen ja hoidon jäsentämisestä voidaan kuitenkin mahdollisesti tarkastella ja soveltaa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien lisäksi myös varhaiskasvatukseen ylipäätään.

Huomionarvoinen seikka kuitenkin on, että aineisto on jo suhteellisen vanha ja edeltävien lakien ja ohjaavien asiakirjojen aikainen, mikä voidaan nähdä haasteena siirrettävyyden kriteerin kannalta. Tutkimuksen toistaminen uuden varhaiskasvatuslain ja ohjausasiakirjojen aikana sekä uuden aineiston kanssa olisi voinut tuottaa toisenlaisia tuloksia. Tällä tutkimuksella ei siis pyritty yleistettävyyteen, vaan tarkasteltavan ilmiön kuvaamiseen tietystä ja tietyssä aikana kerätystä aineistosta. Tutkimuksen vahvuuksina voidaankin pitää aineiston määrää ja laajuutta. Alkuperäinen aineisto on kerätty ympäri Suomea monien vuosien ajalta, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Uuden, koko



maan kattavan varhaiskasvatussuunnitelma-aineiston kerääminen olisi kuitenkin tulevaisuudessa tärkeää.

Jatkossa voisi olla kiinnostavaa tutkia kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta muissa konteksteissa, kuten arjen käytännöissä tai suhteessa pedagogiikkaan. Se voisi auttaa paremmin ymmärtämään tämän kokonaisuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksessa. Kasvatuksen, opetuksen ja hoidon käsitteiden tarkentaminen ja mahdollinen katseen kääntäminen kasvatuksen, oppimisen ja hoivan käsitteisiin voisi myös olla paikallaan. Vanhemmasta aineistosta huolimatta tämä tutkimus toimi varhaiskasvatustieteellisen keskustelun avauksena kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta ilmiönä, sillä ainakaan toistaiseksi se ei ole ollut laajalti tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena. Lisäksi tutkimus vahvisti aikaisempaa tutkimustietoa siitä, millaisia haasteita pedagogisen dokumentoinnin toteutumiseen liittyy (ks. esim. Paananen & Lipponen 2016, 81; Repo ym. 2018, 123). Tutkimuksen avulla saatiin myös tietoa siitä, mitä pedagogisiin suunnitelmiin on haluttu kirjata ja miten se eroaa niistä tavoitteista, joita pedagogiselle dokumentoinnille on asetettu. Ennen kaikkea se antaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja tutkijoille eväitä siihen, mihin suuntaan pedagogista dokumentointia tulisi jatkossa kehittää, jotta se olisi yhä paremmin lakien ja ohjaavien asiakirjojen tavoitteiden mukaista.

## LÄHTEET

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa. L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21(2), 242–259.
- Alasuutari, M., & Karila, K. (2010). Framing the picture of the child. *Children & Society*, 24(2), 100–111.
- Alasuutari, M., & Kelle, H. (2015). Documentation in childhood. *Children & Society*, 29(3), 169–173.
- Alasuutari M., Markström AM., Vallberg Roth AC. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge: Oxon & New York.
- Alasuutari, M., & Raittila, R. (2017). Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä : tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 51–59.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat : Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools - forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education*, 28(3), 58–67.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413–426.

- Antikainen, A. (1988). *Johdatus kasvatussosiologiaan*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Anttonen, A. & Sointu, L. (2006). *Hyvinvointivaltion rajat. Hoivapolitiikka muutoksessa : Julkinen vastuu pienten lasten ja ikääntyneiden hoivasta 12:ssa Euroopan maassa*. Helsinki: Stakes.
- Anttonen, A. & Zechner, M. (2009). Tutkimuksen lähestymistapoja hoivaan. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) *Hoiva : Tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino.
- Basford, J., & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early Years*, 34(2), 119–132.
- Bath, C. (2012). "I can't read it; I don't know": young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190–201.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education* 3, 16–21.
- Best, J. (2008). Historical development and defining issues of constructionist inquiry. Teoksessa J. F. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of constructionist research*. New York & London: The Guilford Press, 41–66.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. E-kirja. London & New York: Routledge.
- Boyd, V.A., Ng, S.L. & Schryer, C.F. (2015). Deconstructing language practices: discursive constructions of children in individual education plan resource documents. *Disability & Society*, 30(10), 1537–1553.
- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child & Youth Care Forum*, 35(5–6), 391–409.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frøkjær, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590–603.
- Burr, V. (2015). Social constructionism. Teoksessa J.D.Wright (toim.) *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Elsevier, 222–227.

- Bäck-Pettersson, S., Hermansson, E., Sernert, N. & Björkelund, C. (2008). Research priorities in nursing – a Delphi study among Swedish nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 17(16), 2221–2231.
- Choi, J. Y., Horm, D., & Jeon, S. (2018). Descriptive study of continuity of care practice and children's experience of stability of care in early head start. *Child & Youth Care Forum*, 47(5), 659–681.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory: Visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 115–123.
- Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(1), 89–91.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Elfström Pettersson, K. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231–247.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 175–187.
- Eskelinen, M. & Itäkare, S. (2020). "Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja". Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Jecer*, 9(2), 197–229.
- Ferraris, M. (2013). *Documentality: why it is necessary to leave traces*. New York: Fordham University Press.
- Findlay, L. (2019). Early learning and child care for children aged 0 to 5 years: A provincial/territorial portrait. Statistics Canada. Economic insights 11-626-X (099).
- Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. *Advances in Bioethics*, 11, 39–62.

- Gulløv E. (2008). Institutional upbringing: A discussion of the politics of childhood in contemporary Denmark. Teoksessa A. James & A. L. James (toim.) *European Childhoods*. London: Palgrave Macmillan.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2016). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. E-kirja. Lontoo: SAGE.
- Harju, H., Lindberg, P. & Välimäki, A-L. (2007). *Päivähoidon hallinto kunnissa 2006*. Helsinki: Stakes.
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 10. painos. E-kirja. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa : Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Hännikäinen, M. (2013). *Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta ja/vai opetusta?* Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Ikonen, R. (2000). *Mitä se on se kasvatus?* *Kasvatus*, 31(2), 118–129.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 4. painos. E-kirja. New York: Routledge.
- Johnsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). *Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare*. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(5), 90–109.
- Johnstone, B. (2017). *Discourse analysis*. 3. painos. Malden: Blackwell.
- Jokinen, J., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskursiivinen maailma : Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 21–41.

- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis: as theory and method*. London: SAGE.
- Julkunen, R. (2006). *Perhe, työ, hoiva ja valtio – oma ja yhteinen, yksityinen ja julkinen hoivavastuu*. Teoksessa L. Hokkanen & M. Sauvola (toim.) *Puhumattomat paikat : puheenvuoroja perheestä*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 22. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Kalliala, M., & Pramling Samuelsson, I. (2014). *Pedagogical documentation*. *Early Years*, 34(2), 116–118.
- Kansanen, P. (1999). *Teaching as teaching-studying-learning interaction*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), 81–89.
- Karila, K. (2013). *Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä*. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, K. & Alasuutari, M. (2012). *Drawing partnership on paper: How do the forms for individual educational plans frame parent - teacher relationship?* *International Journal about Parents in Education*, 6(1), 14–26.
- Karila, K. Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Knauf, H. (2015). *Styles of documentation in German early childhood education*. *Early Years*, 35(3), 232–248.
- Koivisto P. (2007). *Yksilöllistä huomioimista arkisissa tilanteissa : Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Kurri, K. (2005). *The invisible moral order: agency, accountability and responsibility in therapy talk*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

- Leino, A-L. & Leino, J. (1995). *Kasvatustieteen perusteet*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Leinonen, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2011). Osallisuuden kulttuurin kehittäminen: Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen, & B. Vilpas (toim.) *Löytöretkellä osallisuuteen: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja; No. 26. Helsinki: SOCCA - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus, 83–98.
- Leitch, S. & Palmer, I. (2010). Analysing texts in context: Current practices and new protocols for critical discourse analysis in organization studies. *Journal of Management Studies* 47(6), 1194–1212.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(6), 64–86.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practise*. E-kirja. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nikander, P. (2008). Constructionism and discourse analysis. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press, 413–428.
- Nortio, E., Varjonen, S., Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti I. (2016). Interpretative repertoires of multiculturalism – Supporting and challenging hierarchical intergroup relations. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(2), 623–645.
- OPH (Opetushallitus) (2014). *Esiopetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (Opetushallitus) (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (Opetushallitus) (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- OPH (Opetushallitus) (2020). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma – mallilomake ja ohjeistus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lapsen-varhaiskasvatussuunnitelma-mallilomake-ja-ohjeistus>
- Paananen, M. & Lipponen, L. (2016). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77–87.
- Palla, L. (2011). Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. Malmö: Malmö högskola.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). Kurssi kohti diskurssia. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. (2004). Discourse analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (toim.) *Handbook of data analysis*. London: SAGE, 607–624.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior*. London: SAGE.
- Prior L. (2008). Repositioning documents in social research. *Sociology*, 42(5), 821–836.
- Pyle, A. & Alaca, B. (2016). Kindergarten children's perspectives on play and learning, *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075.
- Raittila, R., Liinamaa, T., & Tuominiemi, L. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 60–69.
- Ramos, M.C. (1989). Some ethical implications of qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 12, 57–63.
- Repo, K. (2009). *Lapsiperheiden arki : Näkökulmina raha, työ ja lastenhoito*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Repo, K. (2016). Lastenhoito, investoitu lapsi ja lapsen ääni. Teoksessa A. Halmetoja, P. Koistinen & S. Ojala (toim.) *Sosiaalipolitiikan lumo*, 67–73.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi : Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.



- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Rintakorpi, K., Lipponen, L., & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188–197.
- Rogers, A. & Horrocks, N. (2010). Participation : Can we all join in...? Teoksessa A. Rogers & N. Horrocks (toim.) *Teaching Adults*. 4. painos. E-kirja. Open University Press, 308–324.
- Ruf, U., Hofer, R., Keller, S. & Winter, F. (2008). *Didaktik und unterricht*. Teoksessa H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (toim.) *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs*. E-kirja. Hampuri: Rowohlth.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619–631.
- Schaffar, B. (2014). Changing the definition of education: On Kant's educational paradox between freedom and restraint. *Studies in Philosophy and Education*, 33(1), 5–21.
- Schreier, M. (2014). *Qualitative content analysis*. Teoksessa U. Flick (toim.) *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: SAGE, 170–183.
- Schulz, M. (2015). The documentation of children's learning in early childhood education. *Children & Society*, 29(3), 209–218.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen : Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2009). Preschool teacher's understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411–420.
- Terävä, J., Kuukka, A., & Alasuutari, M. (2018). Miten lastenhoidon ratkaisuja saa perustella? : vanhempien puhetta 1–2-vuotiaan lapsensa hoitoratkaisuista. *Yhteiskuntapolitiikka*, 83(4), 349–359.
- Tuomi, S. (2008). *Sairaanhoitajan ammatillinen osaaminen lasten hoitotyössä*. Väitöskirja. Kuopion yliopisto.

- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–52.
- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(23), 1–18.
- Vallberg Roth, A.-C. (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–21.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Viitattu 27.08.2020. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vähäaho, T. (2001). Vastuu pitkäaikaissairaana lapsen hoidossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 66(6), 523–536.
- Värri, V.-M. (2004). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään*. Väitöskirja. 5. painos. Tampereen yliopisto.
- Walker, J., Holloway, I. & Wheeler, S. (2005). Guidelines for ethical review of qualitative research. *Research Ethics Review*, 1(3), 90–96.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227–249.
- Wood, L. & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis : methods for studying action in talk and text*. London: SAGE.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. 2. painos. E-kirja. New York: Guilford Press.
- Öqvist, A. & Cervantes, S. (2018). Teaching in preschool: heads of preschools governance throughout the systematic quality work. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 38–47.