

**HEIKKO LAPSI JA KOMPETENTTI AIKUINEN VARHAISPEDA-
GOGIIKAN LÄHTÖKOHTINA?
Lapsen, vanhemman ja varhaiskasvatuksen konstruktiot ammattijärjes-
töjen lainsäädäntökeskustelussa**

Virve Jussila

**Pro gradu-tutkielma
Sosiologia
Yhteiskuntatieteiden
ja filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2015**

TIIVISTELMÄ

HEIKKO LAPSI JA KOMPETENTTI AIKUINEN VARHAISPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTINA?

Lapsen, vanhemman ja varhaiskasvatuksen konstruktio ammattijärjestöjen lainsäädäntökeskustelussa

Virve Jussila

Sosiologia

Pro gradu-tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Markku Lonkila

Kevät 2015

Sivumäärä: 121 sivua + liitteet 3 sivua

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevaa keskustelua varhaiskasvatuksen lakityöryhmässä edustettuina olleiden ammattiliittojen (JHL, Lastentarhanopettajaliitto, OAJ, Talentia, Tehy, STTK ja SuPer) jäsenlehdissä. Aineisto muodostuu 99 jäsenlehdissä vuoden 2012 lopun ja vuoden 2014 lopun välisenä aikana julkaistusta tekstistä. Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin sekä kriittisen diskurssianalyysin tekstianalyysimenetelmien avulla.

Tutkielman taustalla on diskurssianalyttiselle tutkimukselle tyypillinen lähtökohtaus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta. Tutkielmassa pyritään vastaamaan kysymyksiin, millaisia lasta, lapsuutta ja vanhempaa (tai perhettä) sekä päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja varhaiskasvattajaa koskevia käsityksiä on löydettävissä ammattiliittojen jäsenlehdissä käydyssä, varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevassa keskustelussa ja miten nämä käsitykset konstruoidaan.

Tutkielma edustaa yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta. Teoriataustassa avataan varhaiskasvatuksen ja päivähoiton kehitystä sekä lapsen, perheen ja varhaiskasvatuksen konstruktioita varhaiskasvatustutkimuksen ja lapsuuden sosiologian näkökulmasta.

Aineistossa varhaiskasvatus esitetään pääasiassa lapsen oikeutena. Lapsen kasvun ja kehityksen tarkastelut nojaavat universaalin lapsuuden ja 'normaalin' kehityksen oletuksille, mutta myös lapsen yksilöllisyyttä korostetaan. Vanhempia ja perhettä tarkastellaan teksteissä vähän, mutta aineistosta löytyy viitteitä sekä 'heikon' että 'kompetentin' perheen konstruktioista. Varhaiskasvatusta käytännön toimintana kuvataan kolmella eri tavalla: ns. educare-mallin mukaisena hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena, pedagogiikkana ja opetuksena sekä hoivana ja hoitona. Lasten oppimisen tarkastelussa korostuu aikuisen toiminnan keskeinen rooli ja pedagogisen osaamisen merkitys vertaisryhmätoiminnan ja sen merkityksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Aineistosta hahmotuu sekä 'heikon' että 'kompetentin' lapsikonstruktion piirteitä. Tulosten perusteella voidaan kysyä, onko 'heikon' lapsen ja 'kompetentin' varhaiskasvattajan konstruktioiden yhdistelmä hyvä lähtökohta vai olisiko keskustelussa hyvä huomioida vahvemmin myös kompetentin, vuorovaikutuksessaan aktiivisen ja myös vertaistoiminnassa tietoa, identiteettiä ja kulttuuria rakentavan lapsen ja kompetentin varhaiskasvattajan konstruktioita varhaispedagogiikan lähtökohtina. Toimintaa koskevien käsityserojen pohjalta herää myös kysymys, viestivätkö ne uudenlaisen, kilpailukykyä ja taloudellista kasvua sekä oppimista korostavan ajattelutavan nousemisesta perinteisempien leikkiä, spontaania ja luovaa sekä vertaisryhmätoimintaa korostaneiden käsitysten rinnalle ja niiden kilpailijaksi.

Avainsanat: diskurssianalyysi, lapsuus, perhe, päivähoito, representaatio, sisällönanalyysi, varhaiskasvatus

Sisältö

JOHDANTO	5
1. VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄHOITO	12
1.1 Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon historia	15
1.1.1 Varhaiskasvatus- ja päivähoitotoiminnan synty ja varhaisvaiheet	15
1.1.2 Ensimmäinen institutionalisoitumisen vaihe	18
1.1.3 Toisen institutionalisoitumisen vaihe	20
1.2 Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon palvelujärjestelmä ja lainsäädäntö Suomessa ...	22
2 VARHAISKASVATUSTA RAKENTAVAT KONSTRUKTIOT AIKAISEMMASSA TUTKIMUS- JA TEORIAKIRJALLISUUDESSA	25
2.1 Lapsen ja lapsuuden konstruktiot	26
2.1.1 Universaali lapsuus vs. yksilöllinen lapsi.....	26
2.1.2 'Human being' ja 'human becoming'	28
2.1.3 Heikon lapsen konstruktiot	30
2.1.4 Kompetentin lapsen konstruktiot	36
2.2 Vanhempien ja perheen konstruktiot	40
2.2.1 Heikko perhe.....	40
2.2.2 Kompetentti perhe	41
2.3 Varhaiskasvatusinstituution ja varhaiskasvattajan konstruktiot.....	42
2.3.1 Varhaiskasvatusinstituutio kodin jatkeena	45
2.3.2 Varhaiskasvatusinstituutio tuottajana.....	46
2.3.3 Varhaiskasvatusinstituutio kansalaisyhteiskunnan foorumina	48
2.4 Lapsuudesta ja lapsuuden instituutioista käytävä poliittinen keskustelu diskurssianalyttisenä tutkimuskohteena.....	49
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	51
3.1 Tutkimuskysymykset.....	51
3.2 Aineisto	51
3.3 Aineiston analyysi	55
3.3.1 Analyysin vaiheet.....	55
3.3.2 Kriittinen diskurssianalyysi menetelmällisenä viitekehyksenä	57
3.3.3 Representaatioiden analyysi	60
3.4 Luotettavuus	63
3.5 Eettisyys	66
4 REPRESENTAATIOT AMMATTILIITTOJEN JÄSENLEHDISSÄ	68
4.1 Representaatiot lapsesta ja lapsista.....	69
4.1.1 Lapsen oikeuksien ja lasten yhdenvertaisuuden tarkastelu	70
4.1.2 Lapsen kehityksen ja kasvun tarkastelu	74

4.1.3 Lapsen toimijuuden tarkastelu	76
4.1.4 Muut representaatiot lapsista	80
4.2 Representaatiot vanhemmista ja perheestä	80
4.2.1 Vanhempi palvelun valitsijana, palvelun asiakkaana ja yhteistyökumppanina ...	82
4.2.2 Ohjauksen tai tuen tarpeessa oleva vanhempi	83
4.2.3 Palveluita väärinkäyttävä ja sitoutumaton tai vastuunsa kantava vanhempi	84
4.3 Representaatiot varhaiskasvatuksesta ja päivähoidosta sekä varhaiskasvattajista	85
4.3.1 Kenellä on oikeus palveluun ja millaisesta palvelusta on kyse	87
4.3.2 Mitä varhaiskasvatus on käytännön toimintana	88
4.3.3 Mitä varhaiskasvatuksella tavoitellaan	97
4.3.4 Muut päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyvät representaatiot	100
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	102
5.1. Kompetentin ja heikon lapsen konstruktio	102
5.2. Kompetentin ja heikon vanhemman konstruktio	104
5.3. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen konstruktio	105
6 POHDINTA	108
LÄHTEET	111

LIITE

Aineistoon sisältyneet artikkelit ammattilehdittäin ilmestymisjärjestyksessä

JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen merkitystä on korostettu viime vuosina eurooppalaisessa poliittisessa keskustelussa (ks. Van Laere, Peeters & Vandebroek 2012, 527; Urban 2012, 494; Herczog 2012, 542). Lapsuutta koskevan poliittisen keskustelun lisäksi varhaiskasvatuksen merkitys on selvästi nähtävissä niin julkisessa keskustelussa kuin tieteellisissä julkaisuisakin (Betz 2012, 113; ks. myös Burger 2013, 15, 181). Tämän 1900-luvun viimeisiltä vuosikymmeniltä lähtien lisääntyneen kiinnostuksen, jota valtion- ja kunnallishallinnon edustajat, vanhemmat, työnantajat ja tutkijat ovat osoittaneet varhaiskasvatusta kohtaan, Gunilla Dahlberg, Peter Moss ja Alan Pence (2001) liittävät naisten työssäkäynnin yleistyminen sekä varhaisvuosien merkityksen korostumiseen niin oppimisen kuin hyvinvoinnin näkökulmasta. Vaikka näkökulmia varhaislapsuuden ja varhaiskasvatuksen tarkasteluun on monia, puhuvat eri tahot usein Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001, 1) mukaan yhteistä kieltä.

Varhaisvuosina tapahtuvaa oppimista pidetään jo itsessään merkityksellisenä, mutta myös myöhempää koulumenestystä ennakoivana tekijänä. Ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen sekä epäsuotuisissa olosuhteissa elävien lasten suojeleminen nähdään tärkeinä sekä varhaisvuosien että myöhemmän lapsuuden näkökulmasta. Varhaisvuosien kasvatukseen ja hoitoon suunnatut palvelut nähdään merkityksellisinä aluekehityksen kannalta ja oleellisina osina vakaan ja vauraan yhteiskunnan palvelujärjestelmää. (Dahlberg ym. 2001, 1.) Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi varhaiskasvatuksen yhteydessä puhutaan myös erilaisista malleista ja ohjelmista, kustannustehokkuudesta, säätelystä ja standardeista sekä laadusta (Dahlberg ym. 2001, 1, ks. myös Qvortrup 2012, 244). Kirsti Karila (2012, 591–592) toteaa Dahlbergin, Mossin ja Nsamenangin havaintoihin viitaten kansainvälisten toimijoiden, kuten OECD:n (Organisation for Economic Cooperation and Development) olleen avaintekijöitä tässä varhaiskasvatukseen kohdistuneessa standardisointi- ja normalisointiprosessissa.

Niin kansainvälisellä kuin usealla kansallisellakin politiikan areenalla keskeiseksi diskurssiksi on Jessica Bundyn (2012, 591–592) mukaan muodostunut lasten hoidon näkeminen keinona sijoittaa kansallisvaltioiden tulevaisuuteen. Jens Qvortrup (2012, 255) esittää, että institutionalisoituneet eli päivähoidon ja koulun piirissä olevat lapset nähdään yhä enem-

män yhteiskunnassa eräänlaisena ”raakamateriaalina”, joka on tarkoitus prosessoida tulevaisuutta varten. Hyvinvointivaltion ja lapsipolitiikan näkökulmasta lapsuus määrittyy yhä enemmän yhteiskunnallisena sijoituksena tulevaisuuteen (Strandell 2012, 226–227), jolloin lapsi nähdään ensisijaisesti tulevaisuuden työntekijänä, ei ’lapsi-kansalaisena’ eli kansalaisena oman lapsuutensa aikana (Lister 2003, 433). Tarkastellessaan tanskalaisia päiväkoteja yhteiskunnallisesta ja historiallisesta näkökulmasta Eva Gulløv (2012, 100) toteaa näkemysten päiväkotit-instituution tarkoituksesta muuttuneen: sen sijaan että ne nähtäisiin vanhempien työssäkäynnin mahdollistavina pienten lasten hoitopaikkoina, ne nähdään yhteiskunnallisina sijoituksina inhimillisiin resursseihin ja välineenä ehkäistä ja käsitellä sosiaalisia ongelmia. Myös Suomessa lapsuudesta on tullut yksi keskeinen puheenaihe keskusteltaessa taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta kilpailukyvyistä globaaleilla markkinoilla. Suomalaisessa lapsipolitiikassa ovat nykypäivänä riskin, kontrollin ja säätelyn lisäksi esillä myös lasten toimijuuden, osallistumisen ja itsesäätelyn näkökulmat. (Strandell 2010, 180.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut viime vuosina useita keskeisiä muutoksia. Vuoden 2013 alusta päivähoito siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoimaksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Hallinnonalasiirron myötä päivähoito lakkasi olemasta sosiaalipalvelua (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 909/2012). Tätä muutosta on edeltänyt ja seurannut kunnissa päivähoitopalvelujen siirtäminen sosiaalitoimesta opetustoimeen.

Opetusministeri Jukka Gustafsson asetti 7.12.2012 työryhmän¹ valmistelemaan varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevaa lakiesitystä sekä työryhmän kokoamaan tietoa lakityöryhmän työskentelyn tueksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a). Alexander Stubbin hallitus antoi varhaiskasvatuslain uudistamista koskevan esityksen eduskunnan käsittelyyn 18.12.2014, jonka mukaan uudistetun päivähoitolain on tarkoitus tulla voimaan 1.8.2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Eduskunta hyväksyi lakiehdotuksen 13.3.2015 (HE 341/2014 vp).

¹ Lakityöryhmässä olivat edustettuina opetus- ja kulttuuriministeriön lisäksi valtiovarainministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö, Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto, Kuntaliitto, Lastentarhanopettajaliitto, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia, Toimihenkilökeskusjärjestö STTK, Sosiaali- ja terveysalan ammattijärjestö Tehy ry, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL, Suomen sosiaali ja terveys ry, Tampereen yliopisto, Kokkolan kaupunki ja Järvenpää. Lakityöryhmän pysyvät asiantuntijat tulivat Jyväskylän yliopistosta, Opetusalan ammattijärjestö OAJ:sta ja Suomen lähi- ja perushoitajaliitto Superista. (Kohti varhaiskasvatustaloutta.)

Voimassa oleva päivähoitolaki on vuodelta 1973. Lain uudistamista on odotettu pitkään ja aihe on herättänyt myös runsaasti julkista keskustelua. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista valmistellutta työryhmää luonnehdittiin julkisuudessa sen työskentelyn aikana eripuraiseksi. Muun muassa Helsingin Sanomissa 18.3.2014 julkaistun Marjukka Liitenin artikkelin mukaan ”*Opetusministeri Krista Kiuru (sd) saa perjantaina eteensä eripuraisen ja ristiriitaisenkin esityksen vuoden 1973 päivähoitolain päivytyksestä nykyaikaan. [--] Kasaan on kuitenkin saatu lähinnä kasa pykäläviilauksia, ja niistäkin on jouduttu kovasti äänestämään.*”. Turun Sanomien pääkirjoituksessa 23.3.2014 lakityöryhmän esitykseen otettiin kantaa toteamalla, että ”*Harvoin on lainvalmistelija yltänyt yhtä keuhon tulokseen kuin opetus- ja kulttuuriministeriön asettama varhaiskasvatustyöryhmä. Ryhmä myöntää itsekkin, ettei sen aikaansaannos täytä hallituksen lakiesitykselle asetettuja vaatimuksia.*”. Lakityöryhmä (Kohti varhaiskasvatustalaki 2014, 10–11) toteaa loppuraportissaan, ettei lakiesitys täytä kaikilta osin hallituksen sille asettamia vaatimuksia, eikä se ole työryhmän työskentelyn aikana Jyrki Kataisen hallituksen julkistaman rakennepoliittisen ohjelman mukainen.

Niin kansainvälisen kuin kotimaisenkin poliittisen keskustelun perusteella varhaiskasvatuksen voidaan nähdä olevan uudelleenmäärittelyn kohteena: keskustelua Suomessa käydään muun muassa siitä, mitä varhaiskasvatusta on ja mitä päivähoito on, onko ne syytä erottaa toisistaan, miten varhaiskasvatusta ja päivähoitoa tulisi järjestää, mitä lasten subjektiivisen päivähoito-oikeuden osalta tulisi tehdä ja millaisilla koulutustaustoilla varhaiskasvatusta ja päivähoitopalvelua voidaan tarjota. Kirsti Karila (2008) toteaa suomalaisen varhaiskasvatussektorin käyvän läpi muutosvaihetta. Keskustelu ja kamppailu kohdistuvat hänen mukaansa erityisesti eri koulutustaustat omaavien varhaiskasvatuksen ammattilaisten rooliin varhaiskasvatuksessa. (Karila 2008, 221.)

Suomalaista lapsuuden sosiologiaa tarkastelevassa artikkelissaan Harriet Strandell (2010) huomauttaa, että lapsia ja lapsuutta koskevien sosiologisten käsitteiden ja lähestymistapojen perään kuulutetaan vahvemmin muiden kuin sosiologian tieteenalan piirissä. Erityisesti varhaiskasvatuksen ja sosiaalityön koulutuksen piirissä sosiologinen lähestymistapa on otettu osaksi niiden tapaa tarkastella lapsia ja lapsuutta. (Strandell 2010, 178–179.) Sen sijaan sosiologiaa tarkasteltaessa lapsuus näyttäytyy melko uutena ja kapeana sekä erillisenä tutkimusalueena (Strandell 2010, 179; Bühler-Niederberger 2010, 155–156; ks. myös Alanen 2014, 3). Strandell (2010, 180) näkee tärkeänä lisätä kriittistä ymmärrystä lapsuu-

desta, josta on tullut yhä poliittisempää, ja Leena Alanen (2014, 3) puolestaan lapsuudentutkimuksen tärkeänä osana sosiologian tieteenalaa.

1980-luvulta alkaen kehittyneessä lapsuuden sosiologiassa yhtenä tutkimussuuntauksena on ollut post-positivistiseen tutkimusmetodologiaan ja sen konstruktioonistisiin suuntauksiin pohjautuva dekonstruktiiivinen lapsuuden sosiologia, jossa käsityksiä lapsesta, lapsista ja lapsuudesta tarkastellaan sosiaalisesti rakentuneina diskursiivisina muodostelmina. Ne tarjoavat mielikuvia ja ”tietoa” lapsista ja lapsuudesta, sekä osana laajempia sosiaalisia toimintamalleja ja kulttuurisia käytäntöjä myös toimintamalleja ja periaatteita, joiden perusteella toimitaan lapsia koskevien asioiden parissa ja lasten kanssa. (Alanen 2001, 12–13; Alanen 2003, 27–29.) Tämä koskee myös varhaiskasvatukseen liittyvää keskustelua ja päätöksentekoa sekä varhaiskasvatuksen käytäntöjä. Dahlberg, Moss ja Pence (2001, 43, 52) esittävät, että lapsia ja lapsuutta koskevat konstruktiot tuottavat käytäntöjä ja varhaiskasvatuksen pedagoginen työ perustuu ajatukselle siitä, millaisena pieni lapsi nähdään. Ne käsitteet, kategoriat ja luokittelut, joiden avulla puhumme lapsista, muokkaavat ajatteluumme ja toimintaamme (Dahlberg, Moss & Pence 2001, 31, 52). Sama pätee myös varhaiskasvatuksen ammattilaisiin ja varhaiskasvatustyöhön. Se mitä varhaiskasvatuksen ammattilaisuus tai varhaiskasvatustyö on, ilmaistaan ja tuotetaan Kirsti Karilan (2008) mukaan myös merkityksiä rakentamalla. Tässä avainmerkitykset liittyvät hänen mukaansa siihen, millaisiksi päivähoidon ja varhaiskasvatuksen perustehtävät ja eri ammattilaisten välinen työnjako sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tulkitaan varhaiskasvatuksen ammatillisia käytäntöjä kuvattaessa. (Karila 2008, 218.)

Leena Alanen (2001) tarkastelee lasta relationaalisenä käsitteenä sukupolvijärjestyksen näkökulmasta. Douglas V. Porporan ja Andrew Sayerin teksteihin viitaten hän toteaa lapsen määrittävän käsitteenä suhteessa siihen, mitä aikuinen on. Esimerkiksi vanhemman positio edellyttää lapsen positiota ja vanhemmuuteen liittyvät käytännöt ja toiminta ovat yhteydessä siihen, mitä lapsen toiminta on. (Alanen 2001, 19.) Vastaavasti aikuisten toiminta on yhteydessä siihen, millainen heidän käsityksensä lapsesta ja lapsuudesta on (ks. Kalliala 2008, 12). Institutionaalisen varhaiskasvatuksen piirissä samalla kun ylläpidetään ja rakennetaan käsityksiä lapsista ja lapsuudesta, määritellään myös aikuisuutta niin vanhempien kuin varhaiskasvatuksen ammatinharjoittajien näkökulmasta: millainen on vanhempien tai perheen rooli suhteessa varhaiskasvatukseen ja päivähoidon sekä millainen

käsitys meillä on siitä, mitä varhaiskasvatus on käytännön toimintana ja lasten ja aikuisten välisenä vuorovaikutuksena.

Päivähoitoinstituution tutkimuksessa yhtenä keskeisenä kiinnostuksenkohteena on ollut se, miten lapsi ja lapsuus tuotetaan päivähoidon toimintaa ohjaavissa ja kuvaavissa dokumenteissa (Alasuutari 2009, 58). Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja ja varhaiskasvatuksen päätöksentekoa koskevia diskurssianalyttisiä tutkimuksia on julkaistu jonkin verran viime vuosina erityisesti varhaiskasvatuksen ja sosiologian piirissä. Eeva-Leena Onnismaa, Maiju Paananen ja Lasse Lipponen (2014) tarkastelevat artikkelissaan varhaiskasvatusinstituution historiallista kehityskulkua ja sen suhdetta varhaiskasvatustalouden uudistamisen valmistelun yhteydessä annettuihin saatelauseuntoihin. Diskurssianalyttisen lähestymistavan avulla he kysyvät, millaisia taustaoletuksia lausunnoissa esiintyy lasten institutionaalisen hoidon ja kasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. (Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014, 6.) Vuosien 1967–1999 varhaiskasvatusasiakirjoissa ilmeneviä lasta, lapsuutta ja perhettä koskevia puhetapoja tutkinut Eeva-Leena Onnismaa (2010, 8–9) esittää väitöskirjansa pohjalta jatkotutkimusaiheena kysymyksen, millä tavoin hallinnonalasiirto muovaa varhaiskasvatuksen vallitsevia diskursseja ja itse palvelujärjestelmää, ja kysyy edelleen, millaisia lasta ja perhettä koskevia käsityksiä ajatellen varhaiskasvatusuudistuksia tehdään 2000-luvulla. Hänen mukaansa voidaan kysyä, onko suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän osalta erotettavissa johdonmukaisesti esiintyviä diskurssiivisiä piirteitä sekä keskenään ristiriitaisia ja kilpailevia päämääriä, jotka muovaavat toimintaa ja aiheuttavat jännitteitä tai jopa haittaavat järjestelmän kehittymistä (Onnismaa 2010, 19).

Jarmo Kinos (2008) tarkastelee päivähoitoa uusweberiläis-bourdieuläisestä näkökulmasta ja näkee päivähoidon sosiaalisena kenttänä, joka muovautuu jatkuvasti kentän sisäisen taistelun sekä muiden kenttien kanssa käydyn taistelun tuloksena. Valtio, koulutusjärjestelmä ja ammattiliitot osallistuvat taisteluun käyttämällä strategioita, joiden tarkoituksena on pääoman ja aseman vahvistaminen ja vakiinnuttaminen. Ammatillisen ryhmän päämääränä Kinos näkee saavutettujen etujen säilyttämisen ja oman aseman vahvistamisen. Saavuttamalla ”tavallisesta työstä” tai puoliammatillisesta statuksesta eroavan ammatillisen statuksen ammattiryhmä voi lisätä asiantuntijuuttaan ja vaikutusvaltaansa yhteiskunnassa sekä saavuttaa paremmat työolosuhteet. (Kinos 2008, 224.) Eva Gulløvin (2008, 146) mukaan sosiaalisten toimijoiden ja erityisesti eri ammattilaisten välinen kamppailu johtaa tietynlai-

siin lapsuutta koskeviin vallitseviin käsityksiin, jotka ilmenevät institutionaalisia ja näin ollen myös pedagogisia käytäntöjä muokkaavissa lainsäädännöllisissä ja poliittisissa aloitteissa. Eri ammatillisilla ryhmillä ja ammattiliitoilla on siis paljon pelissä uudistettaessa varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä.

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevaa keskustelua lakityöryhmässä edustettuina olleiden ammattiliittojen jäsenlehdissä. Tutkielman taustalla on diskurssianalyttiselle tutkimukselle tyypillinen lähtökohtaoletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta ja seurauksia tuottavasta luonteesta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17–18; Eskola & Suoranta 2014, 139–142, 195). Koska media kykenee vaikuttamaan uskomuksiin, arvoihin, sosiaalisiin suhteisiin ja identiteetteihin sekä siihen, mitä pidetään tietona, Norman Fairclough (2002, 10) korostaa tiedotusvälineiden kielen erittelyn merkitystä sosiaalisia ja kulttuurisia muutosprosesseja tutkittaessa. Tässä tutkielmassa laadullisen sisällönanalyysin sekä kriittisen diskurssianalyysin tarjoamien tekstianalyysimenetelmien avulla pyrin vastaamaan kysymyksiin, millaisia lasta, lapsuutta ja vanhempaa (tai perhettä) sekä päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatustajaa koskevia käsityksiä on löydettävissä ammattiliittojen jäsenlehdissä käydyssä, varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevassa keskustelussa ja miten nämä käsitykset konstruoidaan.

Lähtökohtana tässä tutkielmassa on Allison Jamesin ja Adrian Jamesin (2008, 79) esittämä näkemys lapsista vähemmistöryhmänä eli sosiaalisena ryhmänä, jolta puuttuu poliittinen valta sekä mahdollisuus päättää ja päästä käsiksi heitä koskeviin resursseihin (ks. myös Qvortrup 2008, 217). Heidän mukaansa lasten vähemmistöryhmästatukseen liittyy tämän aseman hyödyntämistä toisten toimesta ja siitä seuraavaa syrjintää sekä lasten tarkastelua enemmistönä olevasta aikuisväestöstä erillisinä ja eroavina (James & James 2008, 79). Tutkielmassa keskitytään varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon pienten lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhteiskunnallisesti järjestettynä, institutionalisoituneena muotona.² Taustalla on ajatus siitä, että vaikka lapset ovat keskeinen toimijaryhmä varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa, heidän ääntään ei suoranaisesti kuulla aiheesta käytävässä keskustelussa. Myös päivähoidon ja varhaiskasvatuksen perinteisesti keskeisenä asiakkaana ja

² Koska opinnäytetyössä tarkasteltava lainsäädäntöuudistus ei koskenut usein varhaiskasvatukseen sisällytetävää esiopetusta, jäivät pelkästään esiopetusta koskevat teemat ja keskustelunaiheet tarkastelun ulkopuolelle. Samasta syystä tarkastelun ulkopuolelle jäivät alle kouluikäisten lasten kotihoitoa koskevien tukien tarkastelu.

yhteistyötahona (myös kasvatuskumppanina) pidetyt vanhemmat ovat keskustelussa vähemmistönä. Keskustelua käyvät pääasiassa varhaiskasvatuksen eri intressiryhmiä edustavat tahot. Samalla kun eri intressiryhmät voivat keskustelun myötä myös vilpittömästi pyrkiä näkemystensä mukaiseen lasten edun toteutumiseen poliittisessa päätöksenteossa, ohjaa heidän toimintaansa myös väistämättä heidän omat intressinsä. Jarmo Kinoksen (2008, 224) esittämiin huomioihin nojautuen tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen nähdään olevan uudelleenmäärittelyn kohteena ja siitä käytävässä keskustelussa eri intressiryhmien nähdään pyrkivän turvaamaan oman etunsa muutosprosessien keskellä.

Seuraavassa luvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen ja päivähoidon historiaa sekä suomalaista päivähoidon ja varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmää ja sitä ohjaavaa lainsäädäntöä. Toisessa luvussa siirryn tarkastelemaan varhaiskasvatusta rakentavia lapsen ja lapsuuden, perheen sekä varhaiskasvatusinstituution ja varhaiskasvattajan konstruktioita aikaisemman tutkimus- ja teoriakirjallisuuden pohjalta. Kolmannessa luvussa kuvaan tarkemmin tutkielman tutkimustehtävän, tarkasteltavan aineiston ja aineistonkeruun sekä kuvaan analyysin etenemisen ja siinä käytetyt menetelmät. Lisäksi tarkastelen tutkielmaa luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista. Neljännessä luvussa tarkastelen analyysin tuloksia eli niitä tapoja, joilla aineistossa kuvataan lasta ja lapsia, vanhempia ja perhettä sekä päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja varhaiskasvattajia. Viidennessä luvussa hahmottelen tulosluvussa esittelemieni representaatioiden perusteella aineistossa esiintyneitä lapsen, vanhemman sekä päivähoidon, varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvattajan konstruktioita sekä pyrin heijastamaan analyysini tulokset teoreettisen viitekehyksen sisältöihin. Kuudennessa luvussa pohdin tutkielmani tuloksia ja niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä yleisemmällä tasolla sekä esitän jatkotutkimusehdotukseni aiheen pohjalta.

1. VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄHOITO

Lasten päivähoitoinstituutiosta tapahtuvasta sosialisatiosta on tullut yhä enenevässä määrin niin sanottu normaali tapa kasvaa Pohjoismaissa 1990-luvulta lähtien (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004, 16). Kattavan ja julkisin varoin ylläpidetyn päivähoitojärjestelmän kehittymiseen ovat Pohjoismaissa vaikuttaneet poliittiset ratkaisut sekä yhteiskunnallinen ja talouden kehitys (Dahlberg ym. 2001, 48). Anne Trine Kjørholt (2012) esittää lapsuuden institutionalisoitumisen yleistymisen (post)moderneissa yhteiskunnissa liittyvän työelämän tarpeeseen saada lisää työvoimaa. Samalla näiden instituutioiden nähdään palvelevan lapsen etua ja niitä pidetään lapselle oikeanlaisina, turvallisina ja virikkeellisinä kasvuympäristöinä, joissa lapsi voi oppia ja kehittyä. (Kjørholt 2012, 1.)

Varhaiskasvatuspalvelujen tarjoaminen ja hoito sekä niitä ohjaava politiikka vaihtelevat nykypäivänä maasta toiseen (Burger 2013, 11; Kjørholt 2012, 4). Eeva Hujala, Anna-Maija Puroila, Sanna Parrila-Haapakoski ja Veijo Nivala (1998) ovat kuvanneet suomalaisen päivähoiton vahvuusalueeksi kasvatuksellisen ja sosiaalipalvelullisen tehtävän yhteenliittymisen niin sanotuksi 'educare'-malliksi (termien 'EDUcation' ja 'CARE giving' pohjalta). Suomalainen päivähoito eroaa heidän mukaansa tässä suhteessa monien muiden maiden päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluista, joissa esiopetuksen ja päivähoiton toteutuksesta vastaavat eri järjestelmät. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 3-4.) Kansainvälisistä eroista huolimatta Burgerin (2013) mukaan on olemassa laaja yksimielisyys siitä, että varhaislapsuuteen sijoittuvien hoidollisten ja kasvatuksellisten palvelujen tulisi vastata lasten perustavaa laatua oleviin hoidollisiin, terveyteen, turvallisuuteen ja sosialisatioon liittyviin sekä kasvatuksellisiin tarpeisiin. Niitä tulisi tarjota erityisesti tuen tarjoamiseksi sellaisille lapsille, jotka kasvavat oppimisen ja kehityksen kannalta epäsuotuisassa ympäristössä. (Burger 2013, 11.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kasvatus, opetus ja hoito on nähty käytännön kasvatustyössä kiinteästi toisiinsa kietoutuvina, jolloin niiden erottamista toisistaan ei ole pidetty mielekkäänä (Ojala 1993, 14; ks. myös Härkönen 2003, 90). Anneli Niikko (2006, 135) kuvaa niiden muodostavan suomalaiselle päivähoidolle tyypillisen käsityksen kokonaisvaltaisesta hoivasta ja toteaa, että eri elementit täydentävät toisiaan ja todentuvat monella tapaa päivähoiton tilanteissa. Suomalaisen päivähoiton omaleimaisuus verrattuna muiden

maiden esiopetus- ja päivähoitojärjestelmiin on edellyttänyt Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998, 4) mukaan sitä, että varhaiskasvatusta jäsentävä ja ohjaava teoriapohja on luotu itse soveltuvien teoreettisten esikuvien puuttuessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012b) mukaan OECD on arvioinut suomalaisen ja pohjoismaisen, lapsen hoidollisiin, kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tarpeisiin tähtäävän varhaislapsuuden pedagogiikan ja perheille tarjottavan hyvinvointipalvelun yhdistävän varhaiskasvatusmallin hyväksi ja sitä tavoitellaan opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan myös muissa OECD-maissa. Suomalaisen päivähoidon keskeisenä kehityshaasteena Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala ovat sen sijaan esittäneet pedagogisen orientaation vahvistamisen ja kehittämisen (Hujala ym. 1998, 4).

Myös päivähoito- ja varhaiskasvatuspalvelujen hyödyntämisessä on eroja (ks. esim. Qvortrup 2012, 254). Kansainvälisesti on Kjörholtin (2012, 1–2) mukaan havaittavissa pyrkimyksiä laajentaa alle kouluikäisille lapsille suunnattuja institutionaalisia palveluja ja erityisesti saada kaikki 3–6 -vuotiaat lapset palveluiden piiriin (ks. myös OECD 2001, 8, 49). Kuitenkin Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012b) julkaiseman tiedotteen mukaan varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrä on Suomessa kansainvälisesti vertailtuna alhainen, vaikkakin kansainvälistä vertailua vaikeuttaa edellä mainittu varhaiskasvatus- ja päivähoitojärjestelmien erilaisuus ja varhaiskasvatuksen määrittelyissä olevat erot (ks. myös UNICEF 2008, 3). Naisten työssäkäynti huomioiden suomalaislasten osallistuminen varhaiskasvatukseen jää vähäiseksi verrattuna maihin, joissa äitien työssäkäynti on vähäisempää (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b). Suomalaislasten osallistuminen päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluihin on sekä alle kolmevuotiaiden että 3-5-vuotiaiden lasten kohdalla vähäisempää kuin muissa Pohjoismaissa ja 3-5-vuotiaiden lasten kohdalla vähäisempää kuin OECD-maissa keskimäärin (OECD 2014; UNICEF 2008, 4-5). Tämä selittyy Karilan (2012) mukaan osittain suomalaisen lapsi- ja perhepolitiikan ristiriitaisilla piirteillä. Alle kouluikäisillä lapsilla on oikeus päivähoitoon riippumatta vanhempien työtilanteesta, mutta samalla alle kolmevuotiaiden lasten kotihoitoa tuetaan taloudellisesti. Tämä saattaa Karilan mukaan johtaa lasten eriarvoistumiseen päivähoidon tarjoamien virikkeiden näkökulmasta. (Karila 2012, 585.)

Päivähoitopalvelujen käytössä kansainvälisesti havaittujen määrällisten erojen lisäksi Qvortrup (2012) nostaa esille päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyvät ideologiset erot eri maiden välillä (ks. myös Herczog 2012, 542). Hänen mukaansa jo pelkkä termi ECEC

eli 'early childhood education and care' viittaa hoitoon ja kasvatukseen osana pienten lasten institutionalisoitunutta hoitoa. Niiden erottaminen toisistaan on haastavaa sekä teoreettisesti että käytännön toiminnassa. Kuitenkin niiden painotuksissa on nähtävissä eroja tarkasteltaessa päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluja Etelä-Euroopan ja Pohjoismaiden välillä. Etelä-Euroopassa on painotettu kasvatusta ja harjoittelua, kun taas Pohjoismaissa on painotettu kehitystä ja hoitoa sekä sosiaalista näkökulmaa varhaislapsuuteen. Tämä ero on kuitenkin Qvortrupin mukaan viime aikoina pienentynyt, kun Pohjoismaissa on aiempaa enemmän alettu keskittyä päivähoiton opetukselliseen ja kasvatukselliseen puoleen, kuitenkin välttämättä muuttamasta päivähoitoa liian koulumaiseksi tai pakolliseksi. Viimeaikaisina havaintoina Qvortrup nostaa esiin poliittiset pyrkimykset painopisteen muuttamiseksi varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelmatasolla: leikin painottamisesta pyritään kohti varhaiskasvatusympäristön määrittämistä ensisijaisesti oppimisympäristönä. (Qvortrup 2012, 254–255.) Leikin merkitys nähdään yhä enemmän osana kasvatusta ja harjoittelua ja niihin suhteutettuna tarkoituksellisena toimintana (ks. myös Kjörholt & Qvortrup 2012, 263). Tätä sisällöllisen painopisteen muutosta, sekä sitä, missä määrin päivähoitoon liittyviä palveluja tarjotaan, tulee Qvortrupin mukaan tarkastella ensisijaisesti kansantalouden näkökulmasta (Qvortrup 2012, 255).

Vaikka alle kouluikäisten lasten institutionaalisen hoidon tarpeellisuutta perusteltiin alun perin lasten hyvinvoinnin ja kehityksen näkökulmasta, esittää Qvortrup (2012, 249, 253) vanhempien työssäkäynnin muuttuneen voimakkaammaksi perusteeksi päivähoitopalveluille ja ulkoisten tekijöiden muuttuvan yhä vaikutusvaltaisemmiksi tekijöiksi päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluissa. Kjörholt (2012, 3) toteaa työmarkkinoihin ja lasten päivähoitoon vaikuttavan samat yhteiskunnalliset ja taloudelliset käsitteet ja ilmiöt. Qvortrup (2012) pitää yhä epätodennäköisempänä sitä, että yhteiskunnassa olisi instituutioita, jotka perustuisivat pelkästään pedagogisille syille ilman talouselämästä heijastuvia paineita. Ilman työntekijöiden ja työnantajien yhteistä etua päivähoitopalvelujen olemassaolosta ja naisiin kohdistuvaa työvoimatarvetta yhteiskunnassa ei myöskään olisi laajasti tarjolla olevaa julkisen sektorin tarjoamaa päivähoitoa (joka puolestaan synnyttää naisvaltaisena alana lisätyövoimatarvetta) tai yritysmaailman tarjoamia päivähoitopalveluja. Toisin kuin koulu, päivähoito on riippuvaisempi yhteiskunnan taloudellisesta tilanteesta. (Qvortrup 2012, 244, 249, 253.)

1.1 Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon historia

Seuraavassa tarkastelen varhaiskasvatuksen ja päivähoidon historiaa sekä Pohjoismaissa että eritoten Suomessa. Aluksi tarkastelen päivähoito- ja varhaiskasvatustoiminnan syntyä ja varhaisvaiheita 1700-luvun lopulta alkaen. Sen jälkeen tarkastelen varhaiskasvatuksen kehitystä 1970–2000-luvuilla Jan Kampmannin (2004) laatiman, varhaiskasvatuksen institutionalisoitumista kuvaavan jäsenyyksen pohjalta.

1.1.1 Varhaiskasvatus- ja päivähoitotoiminnan synty ja varhaisvaiheet

Pohjoismaissa lastenhoitoon liittyvät instituutiot tarjosivat aluksi hoitoa niin sanotuille erityisryhmille pääasiassa lastensuojelullisista syistä. Lastenhoito nähtiin ensisijaisesti perheiden ja kotitalouksien vastuuna. (Satka & Eydal 2004, 47.) Anna-Leena Välimäki (1998) esittää suomalaisen pienten lasten päivähoitojärjestelyjen muotoutumisprosessia käsittelevässä tutkimuksessaan suomalaisen päivähoidon rakentuvan kolmelle erilaiselle lastenhoitokäsitykselle, jotka ovat olleet myötävaikuttamassa erilaisten päivähoitomuotojen muotoutumiseen. Näitä lastenhoitokäsityksiä ovat perinteinen, kasvatuksellis-opetuksellinen ja sosiaalis-hoidollinen lastenhoitokäsitys. (Välimäki 1998, 195–199.) Nämä eri lastenhoitokäsitykset ja niihin perustuvat varhaiskasvatuksen toimintalinjat kulkevat suomalaisen päivähoidon historiassa rinnakkain (ks. Välimäki 1998, 195–202, 212–213). Välimäen (1998, 196–198) mukaan *perinteinen lastenhoitokäsitys* perustuu perheen piirissä tapahtuneeseen lastenhoitoon ja päivähoidon historiassa se on näkynyt sukulaisten ja sisarusten sekä lapsenlikkojen, palvelijoiden ja kotiapulaisten toteuttamassa lastenhoidossa sekä myöhemmin lähinnä yksityisessä ja kunnallisessa perhepäivähoidossa.

Pienten lasten hoitoon alettiin kiinnittää laajamittaisesti huomiota industrialismin syntyvaiheessa 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa. Nopean taloudellisen kasvun, teollisen tuotannon ja sen edellyttämän naistyövoiman käytön lisääntymisen myötä pienet lapset joutuivat usein heitteille vanhempien ollessa työssä. Tähän tarkoitukseen perustettiin 1700-luvun loppupuolella lastenhoitolaitoksia ('sosiaalisia hoitolaitoksia'), jotka edustivat sosiaalihuollollista lähestymistapaa pienten lasten kasvatukseen. Ne oli suunnattu lähinnä köyhien perheiden lapsille, joita teollisuus myös käytti työvoimana. Samoihin aikoihin alettiin perustaa asuntoloita, ”seimiä” hoidon järjestämiseksi työssäkäyvien naisten alle 2-vuotiaille

lapsille. Myöhemmin seimitoimintaa laajennettiin myös tarjottavaksi 2–6-vuotiaille lapsille. (Ojala 1993, 14–15, 30.) Koska lasten äidit olivat palkkatyössä usein pitkiä työpäiviä, seimet tarjosivat kokopäiväistä hoitoa (Ojala 1993, 14; Niiranen & Kinos 2001, 58) ja niissä painottui fyysinen huolenpito eli ruoan tarjoaminen sekä levon ja ulkoilun mahdollistaminen (Välimäki 1998, 198). Välimäen (1998, 196–199) mukaan *sosiaalis-hoidollinen lastenhoitokäsitys* konkretisoitui suomalaisen päivähoidon historiassa nimenomaan seimitoiminnassa, mutta lisäksi hän liittää sen myös leikkikenttä- ja kerhotoimintaan. 1700-luvun loppupuolella sosiaalihuollollisen hoitotoiminnan rinnalle alettiin perustaa myös kasvatuksellista ja opetuksellista lähestymistapaa edustavia ”naistenkouluja”, ”äidinkouluja” ja ”pikkulastenkouluja”, joissa painopiste oli lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen alkeiden opettamisessa sekä myös laulujen ja leikkien opettamisessa. Ensimmäiset pikkulastenkoulut perustettiin Pohjoismaissa 1800-luvun alkupuolella ja Suomeen 1840-luvulla. (Ojala 1993, 15–16.)

1880-luvulta alkaen lasten kodin ulkopuolista hoivaa tarkasteltiin pitkälti lastensuojelun näkökulmasta (Satka & Eydal 2004, 47). Myös Suomessa ensimmäiset ”kansanlastentarhat” oli suunnattu köyhien perheiden hoidotta jääneille lapsille, vaikka toiminnassa oli sosiaalihuollollisen painotuksen lisäksi piirteitä lastentarhan isänä pidetyn Friedrich Fröbelin leikkiä, työtä ja opetusta yhdistävistä pedagogisista periaatteista (Ojala 1993, 26). Ensimmäisissä lastentarhoissa paikat jaettiin aluksi hoitopaikkojen riittämättömyyden vuoksi sosiaalisin ja pedagogisin perustein. Lastentarhat tarjosivat osapäivähoitoa 3–6-vuotiaille lapsille. (Niiranen & Kinos 2001, 63.)

Seimi- ja lastentarhatoiminnan rinnalla alle kouluikäisille lapsille varhaiskasvatuspalveluja ovat tarjonneet myös päiväkerhot, leikkikenttätoiminta ja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille erityislastentarhat ja lastentarhojen erityisryhmät. Valtaosa seimi- ja lastentarhatoiminnasta oli kunnallisesti järjestettyä, kun taas päiväkerhoista ovat vastanneet yksityiset järjestöt ja kirkko. (Ojala 1993, 29–31.)

Niirasen ja Kinoksen (2001) nimeämä suomalaisen päivähoidon fröbeliläisen tradition vaihe perustuu nimensä mukaisesti siihen, että pedagogiikka perustui lastentarha-aatteen isänä pidetyn Friedrich Fröbelin ajatuksiin. Ensimmäiset suomalaiset lastentarhanopettajat valmistuivat Fröbelin opinahjosta ja toivat kodinomaisuutta painottavan toiminta-ajatuksen sekä kodin askareisiin ja leikkiin pohjautuvan pedagogiikan mukanaan Suomeen. (Niiranen

& Kinos 2001, 58–65.) Fröbelin ja Suomessa Uno Cygnaeuksen, jotka Välimäki (1998) nimeää lastentarhatoiminnan ensimmäisiksi pedagogisiksi ideologeiksi, tavoitteena oli yleinen kansansivistäminen ja sen seurauksena kotien kasvatustason kohottaminen. (Kansan)lastentarhojen sekä niitä edeltäneiden pikkulastenkoulujen voidaan nähdä perustuneen *kasvatuksellis-opetukselliseen lastenhoitokäsitykseen*. (Välimäki 1998, 196–198.) Niitä voidaan myös pitää suomalaisen päivähoidon kasvatus-opetuksellisen toimintalinjan perustana.

Lastentarhojen toiminnasta 1950-, 1960- ja 1970-luvuilta on Niirasen ja Kinoksen (2001, 67) mukaan saatavissa vähän tietoa. Välimäki (1998) nimeää 1960-luvun suomalaisen hyvinvointivaltion taistelukaudeksi (päivähoidon osalta) ja vuosien 1947 ja 1972 välisen ajan kamppailuksi päivähoidosta ja päivähoitolaista. Naisten työssäkäynnin lisääntymisen ja perheiden monimuotoistumisen myötä paine yleisen päivähoitojärjestelmän luomiseksi kasvoi. Valtioneuvoston aloite- ja komiteakeskustelu keskittyi tänä aikana määrärahan turvaamiseen seimi- ja päiväkotitoiminnalle, päivähoitolain aikaansaamiseen ja pienten lasten kotona tapahtuvan hoidon tukemiseen. Ajanjakson aikana myös perhepäivähoito alkoi organisoitua ja laajentua yksityisten tahojen ja kuntien toimesta. 1940-luvun lopulta 1970-luvun alkuun muokkautuivat päivähoidon ja päiväkodin käsitteet Välimäen mukaan sellaisiksi, kuin ne vuoden 1973 päivähoitolaissa määriteltiin. (Välimäki 1998, 205–206.) Päivähoitolaki yhdisti seimi- ja lastentarhatoiminnan päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa tarjottavaksi päivähoidoksi ja päivähoito määrittyi kaikille tarkoitetuksi, mutta tarpeen pohjalta määräytyväksi sosiaalipalveluksi (Välimäki 1998, 206–207). Eeva-Leena Onnismaa (2010, 29) kuvaa julkisen ja yksityisen välisen jännitteen olleen vahvasti läsnä suomalaisen julkisen varhaiskasvatuksen kentässä sen alkuajoista alkaen.

Jan Kampmann (2004) tarkastelee lapsiin ja lapsuuteen liittyviä lähestymistapoja 1970-luvulta alkaen erityisesti tanskalaisessa yhteiskunnassa ja pyrkii käsitteellistämään ja jäsentämään murrosta näissä lähestymistavoissa foucault'laisen diskurssiteorian pohjalta. Lähestymistavoissa tapahtunutta muutosta hän kuvaa kahtena institutionalisoitumisen vaiheena, jotka hänen mukaansa näkyvät neljällä eri tasolla: poliittis-hallinnollisella, asiantuntijajärjestelmä-, pedagogis-ideologisella ja käytännön pedagogian tasolla. Ensimmäisessä institutionalisoitumisen vaiheessa 1970- ja osin 1980-luvulla varhaislapsuuttaan eläneitä Kampmann nimittää 'kvantitatiivisesti institutionalisoituneeksi lapsuuden sukupolveksi' ja toisessa institutionalisoitumisen vaiheessa 2000-luvun alussa ja osin 1990-luvulla eläneitä

'kvalitatiivisesti institutionalisoituneeksi lapsuuden sukupolveksi'. (Kampmann 2004, 131.) Vaikka Kampmann tarkastelee pääasiassa tanskalaista varhaiskasvatuksen institutionalisoitumista, on hänen esittämässään jäsenyksessä löydettävissä yhtymäkohtia myös suomalaisen varhaiskasvatuksen kehityksen kanssa.

1.1.2 Ensimmäinen institutionalisoitumisen vaihe

Yhteenvetona 1970- ja osin 1980-luvuille sijoittuneesta ensimmäisestä institutionalisoitumisen vaiheesta Tanskassa Kampmann (2004) toteaa yhteiskunnallisten, poliittisten ja hallinnollisten auktoriteettien ilmaiseen kiinnostusta ja tahtoa luoda riittävästi hoitopaikkoja, kun taas hoitoon liittyvät sisällölliset kysymykset on jätetty vähäiselle huomiolle. Tämä on jättänyt päivähoitokentän toiminnan kehittämisen hoitohenkilöstön vastuulle, joka tutkimusperustaiseen tietoon nojautuen on pyrkinyt systemaattisesti järjestetyn pedagogisen toiminnan avulla tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia oleellisten taitojen omaksumiseen. Tämä on puolestaan korostanut aikuisen roolia asiantuntijana – aikuisen on nähty tietävän lapsen puolesta mitä lapsi tarvitsee kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. (Kampmann 2004, 136.)

Samaan aikaan päivähoitosta tuli Suomessa, osana pohjoismaisen hyvinvointivaltion kehitystä, oleellinen työmarkkinoihin vaikuttava tekijä ja oleellinen osa perhepolitiikkaa. Lapsiin sijoittamisen perusteena toimivat työvoiman tarve, naisten työssäkäynnin mahdollistaminen sekä vanhempien mahdollisuus työn ja perhe-elämän yhdistämiseen. (Karila 2012, 584, 586). Päivähoito nähtiin hyvin pitkälle vanhempien tarjoaman kotihoidon korvikkeena ja päivähoitoa verrattiin äitien tarjoamaan hoivaan keskusteltaessa päivähoiton hyödyistä ja haitoista (Strandell 2012, 229–230). Välimäki (1998) nimeää vuosien 1973–1989 välisen ajan valtiojohtoiseksi ja valtion haltuunoton vaiheeksi. Valtio lisäsi voimakkaasti tarjottavan palvelun määrää, mutta tarjottavien hoitopaikkojen määrä ei kuitenkaan vastannut sitä tilannetta, jota laissa tavoiteltiin. Noin puolet päivähoitotoiminnasta toteutettiin perhepäivähoitona. Vuonna 1980 komiteatyöskentelyn tuloksena syntyivät parlamentaariset kasvatustavoitteet, minkä johdosta päivähoitojärjestely irrotettiin ”vähävaraisten ja kasvatustaidottomien” perheiden tukemisesta, päivähoitossa toteutettava kasvatustavoite linjattiin yleiseksi varhaiskasvatukseksi ja lisäksi vanhemmille kirjattiin oikeus saada tietää lapsensa päivähoitosta. Tässä valtiojohtoisuuden ja valtion haltuunoton vaiheessa päivähoiton määrälli-

nen lisääminen ja sisällöllinen kehittäminen muodostuivat yhdeksi keskeiseksi perhepolitiikan osa-alueeksi. Samalla käytiin keskustelua myös lasten kotona tapahtuvan hoitojärjestelyn tukemisesta ja laajennettiin syntymävaiheen hoitojärjestelyihin kohdennettavaa tukea (äitiys-, isyys- ja vanhempainraha). (Välimäki 1998 206–207.)

Vuosien 1990–1996 välistä aikaa Välimäki (1998) kuvaa hyvinvointivaltion täyttymyksen, kriisin ja uuden alun murrokseksi. Tuolloin aluksi alle 3-vuotiaille määriteltiin subjektiivinen päivähoito-oikeus (vuonna 1990) eli vanhemmille mahdollisuus valita joko kunnallinen päivähoitopaikka tai kotihoidon tuki ja kunnasta riippuen myös tuen lisäosa. (Välimäki 1998, 208.) Myöhemmin (vuonna 1996) oikeus kunnalliseen (tai yksityiseen) hoitoon laajennettiin koskemaan kaikkia alle oppivelvollisuusikäisiä lapsia. 1990-luvun alkua kuvaa Välimäen (1998) mukaan kriisiytyminen laman myötä tapahtuneiden hoitopaikkoja ja päiväkoteja, henkilöstöä ja hallintoa koskevien leikkausten ja supistusten myötä. Erityisesti perhepäivähoito ja leikkitoiminta olivat tyypillisiä säästökohteita. Ajanjakson aikana Välimäki toteaa valtion vetäytyneen ja vastuun päivähoitojärjestelyistä siirtyneen selkeämmin kunnille. Lisäksi julkishallinnossa päivähoito irrottautui sosiaalipalvelukäsitteestä ja kasvatustaloudesta ja Hautamäen ja Heikkilän teksteihin viitaten Välimäki kuvaa sen muuttuneen eräänlaiseksi kilpailukykypalveluksi, joka palvelee entistä enemmän työvoimaa ja jonka kehitystä on valtion taholta tuettu vapaan valinnan ja markkinoiden ohjaamaan suuntaan. (Välimäki 1998, 208–209.)

1990-luvulta lähtien tapahtunutta päivähoitojärjestelyn normalisoitumista kasvuympäristönä on edeltänyt 1960-luvulta alkaen voimakas päivähoitoa ja iltapäivähoitoa tarjoavien instituutioiden lisääntyminen. Tänä aikana varhaiskasvatuksen luonteeseen sekä käsityksiin lapsista ja vanhemmista ovat vaikuttaneet kehityspsykologian hallitsevuus lapsia koskevan tiedon tuottajana, sosialisoinnin käsite sosiologiassa sekä pedagogisen toiminnan merkitykseen liittyvä optimismi. (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004, 16.) 1990-luvulta alkaen Pohjoismaiden voidaan nähdä kehittäneen pääasiassa yhteneväisiä tapoja tarjota päivähoitoa sekä tukea pienten lasten perheille. Maakohtaisista painopiste-eroista huolimatta on löydettävissä seuraavia yhtenäisiä piirteitä. Pienten lasten hoito nähdään vanhempien ja valtion yhteisenä jaettuna vastuuna, mikä konkretisoituu sekä julkisten päivähoitopalvelujen tarjoamisena että perheille suunnattuna taloudellisena tukena. Samaan aikaan korostetaan yhä enemmän lasten oikeutta molempien vanhempien tarjoamaan hoivaan ensimmäisinä elinkuukausina (esim. mahdollisuuden tarjoaminen isyysvapaaseen) ja julkiseen päi-

vähoitoon tietyssä ikävaiheessa ennen kouluikää. Painopiste lastenhoidon tarkastelussa on siirtynyt suojelun näkökulmasta provision-näkökulmaan ja enenevässä määrin lapsen näkökulman korostamiseen³. (Satka & Eydal 2004, 50–51.)

1.1.3 Toisen institutionalisoitumisen vaihe

Toisen institutionalisoitumisen vaiheen Kampmann (2004) sijoittaa 2000-luvun alkuun ja osin 1990-luvulle. Tällöin institutionalisoituminen perustui ja suuntautui hänen mukaansa yhä enemmän uudensuomalaisiin kvalitatiivisiin päämääriin ja periaatteisiin. (Kampmann 2004, 137.) Suomalaisen päivähoiton piirissä toisen institutionalisoitumisen vaiheessa tulivat voimaan subjektiivinen päivähoito-oikeus (koskien ensin alle 3-vuotiaita vuonna 1990 ja myöhemmin vuonna 1996 kaikkia alle kouluikäisiä lapsia) sekä laki ja asetus sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (2005), sosiaali- ja terveysministeriö julkaisi valtioneuvoston periaatepäätöksen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) ja STAKES Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003 ja 2005) (ks. Karila 2008, 212). Nämä muutokset, sekä niissä ilmenevä terminologian muuttuminen viittaavat Strandellin (2012) mukaan painopisteen muuttumiseen päivähoiton tarkastelussa: päivähoitoa tarkastellaan aiempaa enemmän kasvatuksellisenä toimintana ja 'varhaiskasvatuksena'. Lisäksi Strandell liittyy terminologian muuttumisen suomalaisen päivähoitojärjestelmän avautumiseen kansainväliselle vertailulle ja arvioinnille. (Strandell 2012, 230.)

2000-luvun taitteesta alkaen aikaisemmista päivähoiton ja esiopetuksen näkökulmista on siirrytty laajempaan, edelliset näkökulmat varhaiskasvatuspalveluiksi yhdistävään määrittelyyn, joka korostaa koulutuksellisen jatkumon merkitystä päivähoitosta esiopetukseen ja perusopetukseen (Niikko 2006, 134). Tätä näkökulman muutosta on myös edesauttanut päivähoitoa ja varhaiskasvatusta koskenut hallinnonalasiirto vuonna 2013. Karilan (2012) mukaan varhaiskasvatusta koskevia viimeaikaisia poliittisia muutoksia kuvaa pyrkimys varhaiskasvatuspalvelujen yhtenäistämiseen kansallisella tasolla. Vaikka muutosten taustalla on pyrkimys taata jokaiselle lapselle laadukkaita palveluita asuinpaikasta riippumatta, ovat ne johtaneet myös arviointinäkökulman ko-

³ Tässä suojelun ja provision näkökulmilla Satka ja Eydal (2004, 34) viittaavat YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kolmen P:n periaatteisiin: 'protection' (suojaus), 'provision' (osallisuus yhteiskunnan voimavaroista) ja 'participation' (osallistuminen).

rostumiseen ja arvioinnin lisääntymiseen päivähoitossa, mikä on herättänyt laajaa kritiikkiä Pohjoismaissa. (Karila 2012, 587.)

Suomalaisen päivähoiton toisen institutionalisoitumisen vaiheeseen ajoittuvat uudistukset ja käytetyn terminologian muuttuminen viittaavat Strandellin (2012, 229–230) mukaan yhteiskunnan lisääntyneeseen kiinnostukseen puuttua lapsuuteen sekä sijoittaa lapsiin. Karilan (2012) mukaan lapsiin sijoittamisen perustelut ovat vaihtuneet työelämän ja perheen näkökulmasta lapsiin ja heidän kasvattamiseensa tulevaisuuden kansalaisiksi. Vaikka perheen ja työelämän näkökulmat ovat edelleen läsnä pohjoismaista varhaiskasvatusta ohjauksessa, kasvava kiinnostus kohdistuu lasten oppimiseen ja taitoihin ja varhaiskasvatus nähdään oleellisena osana elinikäistä oppimista. Tämä näkyy muun muassa tapana tarkastella lapsen koulutuksellista jatkumoa varhaislapsuudesta esi- ja peruskouluun. Pyrkimykset yhtenäistää palveluja ja parantaa varhaiskasvatuksen laatua ovat edistäneet erilaisten arviointikäytänteiden syntymistä sekä edesauttaneet toimintaa määrittelevien uudenlaisten standardien syntymistä. (Karila 2012, 586, 588.) Näitä (erityisesti OECD:n tarkastelemien Ranskan ja englanninkielisten maiden varhaiskasvatusta koskevia) muutostrendejä on myös kritisoitu ja uhkana on nähty varhaiskasvatuksen muuttuminen liiaksi koulumaiseen suuntaan (OECD 2006, 136, 138; Karila 2012, 588). Strandell (2012, 230) liittyy Kampmanin esittämät lapsuuden institutionalisoitumisen uudenlaiset laadulliset ja sisällölliset tavoitteet osaksi uudenlaista normalisointiprosessia, jossa institutionaalinen kasvatus ja sen edellyttämä asiantuntijaosaaminen nähdään välttämättömänä lapsen yksilöitymisprosessille.

Onnismaan (2010, 31) mukaan henkilöstökysymys on ollut keskeinen suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää rakennettaessa. Varhaiskasvatuksen ja päivähoiton historiassa kasvatustieteellinen ja sosiaalis-hoidollinen toimintalinja ovat kulkeneet rinnakkain (ks. Välimäki 1998, 195–199, 212–213; ks. myös Niiranen & Kinos 2001), mikä on johtanut erilaisiin tapoihin määrittellä päivähoiton tarkoitus ja toimintaperiaatteet sekä myös erilaisten koulutusten rakentumiseen. Välimäen (1998, 212–213) mukaan päivähoiton sisällöllisen olemuksen rakentuminen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden pohjalta, erilaisista taustoista juontava ammattihenkilöstön koulutukseen ja osaamiseen liittyvä kirjavuus sekä sosiaalis-hoidollisen ja kasvatuksellisen-pedagogisen välinen jännite on luonut sisäistä jännitteisyyttä varhaiskasvatuksen alueelle, mikä on näkynyt myös julkisen vallan päivähoitoratkaisuissa. Kinos (2008) toteaa suomalaisen päivähoiton rakentuvan eurooppalaisen lasten-

tarhaperinteen, sosiaalihuollollisen ja lastensuojelullisen sekä perheen piirissä toteutetun lastenhoidon perustalle ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksen myös rakentuvan erilaisten polkujen varaan. Varhaiskasvatusinstituution ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten erilaisten koulutustaustojen lisäksi päivähoidon hallinto on siirtynyt vuosikymmenien saatossa koulujärjestelmän ja sosiaalihuollon välillä. Nämä seikat ovat osaltaan edesauttaneet ammatillisen taistelun syntymistä, mikä on Kinoksen mukaan nähtävissä varhaiskasvatuksen hallinnollisissa käytännöissä ja rakenteissa, varhaiskasvatusta koskevassa poliittisessa keskustelussa sekä eri ammattiryhmien välillä varhaiskasvatuksen kentällä. (Kinon 2008, 228.) Karila (2008, 221) näkee varhaiskasvatuksen muutosprosessien uhkaavan heikentää lastentarhanopettajiin perinteisesti liitetyn varhaispedagogiikan merkitystä hoidollisen näkökulman voimistuessa, kun taas sosiaalitieteellisen ammatillisen taustan hän näkee etsivän yhä paikkaansa varhaiskasvatussektorilla. Kinon (2008, 237–238) kuvaa näiden muutosprosessien taustalla vaikuttavan muutokset varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön koulutuksissa sekä pyrkimykset uudelleen määrittellä päivähoidon tehtäväkentää.

1.2 Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon palvelujärjestelmä ja lainsäädäntö Suomessa

Keskeisimpiä varhaiskasvatusta ja päivähoidoa määrittäviä asiakirjoja⁴, jotka tarjoavat alan työnantajille ja työntekijöille lainsäädännöllisen kehyksen ja käsityksen varhaiskasvatuksen sisällöstä ovat Laki lasten päivähoidosta 36/1973 ja Asetus lasten päivähoidosta 239/1973, Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005 ja Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005, Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista ja sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisema varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (ks. esim. Karila 2008, 212). Seuraavassa esitän lyhyesti edellä mainittujen asiakirjojen ja lainsäädännön keskeisimmät sisällöt tämän tutkielman näkökulmasta.

Yhteiskunnan tarjoamalla varhaiskasvatuspalveluilla tuetaan lasten vanhempia heidän kasvatustehtävässään, sillä ensisijaisen vastuun ja oikeuden lapsen kasvatuksesta linjataan

⁴ Listauksessa on huomioitu opinnäytetyön aineiston ajankohtana vuosina 2013 ja 2014 voimassa ollut lainsäädäntö ja asiakirjat.

olevan vanhemmilla. Päivähoidossa yhdistyy lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Vanhemmat valitsevat palvelumuodon lapselleen ja toimivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa kasvatuskumppaneina. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9–10, 12, 17–18.)

Valtioneuvosto linjaa periaatepäätöksessään varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9, 16) varhaiskasvatuksen lapsen eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi, lapsen terveeseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen tähtääväksi vuorovaikutukseksi. Keskeisimpinä varhaiskasvatuksen toteutuspaikkoina Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (STAKES 2005, 11) mainitaan päivähoidon eri muodot eli päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin päivähoito. Julkisen ja yksityisen sektorin tarjoaman päivähoiton lisäksi varhaiskasvatuksen piiriin lasketaan kuuluvaksi lapsi- ja perheytyötä tekevien järjestöjen ja yhteisöjen sekä seurakuntien tarjoamat varhaiskasvatuspalvelut ja esiopetus (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9–10; STAKES 2005, 11). Valtioneuvosto linjaa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen muodostavan lapsen kehityksen näkökulmasta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9).

Valtioneuvosto (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9–10) linjaa toiminnan varhaiskasvatuksessa suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi ja yhteistoiminnaksi sekä toiminnan koostuvan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (STAKES 2005, 15–16) näiden ulottuvuuksien nähdään painottuvan eri tavoin eri-ikäisillä ja eri tilanteissa. Keskeiseksi valtioneuvoston linjauksissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9, 16–17) nostetaan lapsen aktiivinen rooli ja omaehtoinen leikki. Toiminnan suunnittelu ja toteutus ja varhaiskasvattajien tapa toimia lasten kanssa perustuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (STAKES 2005, 20) mukaan lapselle ominaiseen tapaan toimia, mikä määrittyy leikkimiseksi, liikkumiseksi, tutkimiseksi ja eri taiteen alueisiin liittyväksi ilmaisuksi.

Henkilöstön osalta varhaiskasvatuksessa korostetaan moniammatillista yhteistyötä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 18). Kasvatustyöyhteisön näkökulmasta korostetaan vahvan ammatillisen osaamisen ja tietoisuuden merkitystä sekä koko työyhteisön että jokaisen yksittäisen työntekijän osalta. Lähtökohtana nähdään kokonaisvaltainen, kasvatustieteelliseen (erityisesti varhaiskasvatukseen) sekä laaja-alaiseen ja monitieteiseen tietoon ja tut-

kimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (STAKES 2005, 11.) Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005 (7 §, 8 §) määrittää päivähoidon työntekijöiden ammattinimikkeiksi lastentarhanopettaja ja lähihoitaja. Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005 (1 §) puolestaan määrittelee tarkemmin sosionomi (AMK) –tutkinnolta edellytettävät sisällöt lastentarhanopettajakelpoisuuden saamiseksi sekä erityislastentarhanopettajan tehtävän edellyttämät kelpoisuusvaatimukset (2 §).

Laki lasten päivähoidosta määrittelee subjektiivisen päivähoito-oikeuden koskevan alle oppivelvollisuusikäisiä lapsia sekä erityisolosuhteiden vaatiessa myös sitä vanhempia lapsia, mikäli hoitoa ei ole muutoin järjestetty. Lain mukaan kunnan on huolehdittava päivähoiton saatavuudesta kunnassa esiintyvää tarvetta vastaavasti joko kunnan järjestämänä tai kunnan valvomana. (Laki lasten päivähoidosta 36/1973, 2§, 11§.) Jyrki Kataisen hallitus linjasi rakennepoliittisessa ohjelmassaan (Rakennepoliittinen ohjelma talouden kasvuedellytysten vahvistamiseksi ja julkisen kestävyysvajeen umpeen kuromiseksi 2013, 9) subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisesta ”*sosiaaliset perusteet huomioivalla tavalla osaikaiseksi silloin, kun vanhempi on kotona äitiys-, isyys-, vanhempain- tai hoitovapaalla tai kotihoidontuella*”. Lähtökohtina rakennepoliittiselle ohjelmalle linjattiin julkisen talouden kestävyysvaje ja tarve vahvistaa talouden kasvuedellytyksiä (2013, 1). Helmikuussa 2015 Alexander Stubbin hallitus kuitenkin ilmoitti, ettei rakennepoliittiseen ohjelmaan sisältyneitä esityksiä päivähoito-oikeuden rajaamisesta anneta eduskunnalle (Valtioneuvosto 2015).

2 VARHAISKASVATUSTA RAKENTAVAT KONSTRUKTIOT AIKAISEMMASSA TUTKIMUS- JA TEORIAKIRJALLISUUDESSA

Kuten aikaisemmin johdanto-luvussa kävi ilmi, Dahlberg, Moss ja Pence (2001) nostavat esille joitakin varhaiskasvatukselle tyypillisiä teemoja tai puhetapoja viimeisiltä vuosikymmeniltä: varhaisvuosina tapahtuva oppiminen nähdään itsessään merkittävänä ja myöhempää koulumenestystä ennakoivana tekijänä; ennaltaehkäisy, varhainen puuttuminen ja epäsuotuisissa olosuhteissa elävien lasten suojeleminen nähdään oleellisina sekä lasten varhaisvuosien että myöhemmän hyvinvoinnin kannalta. Varhaiskasvatuspalvelut nähdään merkityksellisinä aluekehityksen kannalta ja oleellisina osina yhteiskunnan palvelujärjestelmää. Palveluiden yhteydessä puhutaan myös erilaisista malleista ja ohjelmista, kustannustehokkuudesta, säätelystä ja standardeista sekä laadusta. (Dahlberg ym. 2001, 1.) Brembeck, Johansson ja Kampmann (2004) näkevät julkiseen sektoriin kohdistuvien tehokkuuden, rationalisaation ja laaduntarkkailun vaatimusten kohdistuvan nykypäivänä myös varhaiskasvatukseen. Tämän taustalla he näkevät päivähoidossa tapahtuvan kasvatuksen normalisoitumisen Pohjoismaissa 1990-luvulta alkaen. (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004, 16.)

Kjørholt (2012, 9) toteaa käsitysten modernista lapsesta ja hyvästä lapsuudesta olevan moninaisia ja niitä luonnehtivan erilaisten ja keskenään kilpailevien diskurssien kirjo. Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001) mukaan lapsiin ja lapsuuteen liittyvät diskurssit vaikuttavat lasten lapsuuteen tai ”lapsuuden maisemaan” monin tavoin. Ne vaikuttavat lasten ja pedagogien sekä lasten ja vanhempien välisiin suhteisiin, lasten keskinäisiin suhteisiin ja pedagogisiin instituutioihin: niihin liittyviin merkityksiin, niiden organisointiin sekä itse toimintaan. (Dahlberg ym. 2001, 43–44.) Sosiaalisen konstruktion käsitteellä viitataan todellisuuden neuvoteltavaan luonteeseen ja tapaan, jolla ihmiset käyvät neuvottelua todellisuudesta erilaisin vuorovaikutuksen ja kielenkäytön keinoin (James & James 2008, 122). Tutkimus- ja teoriakirjallisuudesta on löydettävissä useita erilaisia jäsenyksiä vallalla oleville ja väistyville lapsen ja lapsuuden sekä päiväkodin ja perheen konstruktiolle. Yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa lähtökohtana on lapsuuden näkeminen sosiaalisena konstruktiona. Yhden lapsuuden sijaan on olemassa monia erilaisia lapsuuksia ja tutkimuksen kannalta on oleellista tarkastella sitä, miten erilaiset kulttuuriset tekijät vaikut-

tavat tietynä aikana ja tietyssä paikassa vallitseviin käsityksiin lapsuudesta ja erilaisiin tapoihin representoida lapsuutta ja siihen liittyviä ilmiöitä. (James & James 2008, 37, 107.)

2.1 Lapsen ja lapsuuden konstruktiot

Alan Proutin ja Allison Jamesin (1997) mukaan lasten ja lapsuuden tutkimusta on pitkään hallinnut kehitysnäkökulma sekä siihen liittyen rationaalisuuden, luonnollisuuden ja universaaliuden teemat. Psykologisen näkökulman dominoivuus on heijastunut myös muiden tieteenalojen, muun muassa sosiologian tapaan tutkia lapsia ja lapsuutta sekä lapsuuden yhteiskuntapoliittiseen kontekstiin. (Prout & James 1997, 10–11.) Seuraavassa tarkastelen näitä lapsi- ja lapsuustutkimuksen käsityksiä universaalista kehityksestä ja lapsuudesta sekä lasten tarkastelua tulevana aikuisina yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen käsitteellä 'human becoming' ja lapsuuden itseisarvoa korostavaa käsitettä 'human being'. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan varhaiskasvatuksen ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen piirissä jäsenettyjä lapsen ja lapsuuden konstruktioita, 'heikkoa' ja 'kompetenttia lasta'.

2.1.1 Universaali lapsuus vs. yksilöllinen lapsi

Psykologisen kehitysnäkökulman pohjalta⁵ on Proutin ja Jamesin (1997, 10–11) mukaan rakentunut kuva lapsuudesta luonnollisen kasvun aikana. Lapsen kehitystä on tarkasteltu fyysisenä ja psyykkisenä kasvuna kohti aikuisuutta ja lapsi on totuttu näkemään aluksi ajattelultaan yksinkertaisena ja käyttäytymiseltään irrationaalisena, kun taas aikuisen ajattelua on totuttu kuvaamaan moniulotteisemmaksi ja käyttäytymistä rationaaliseksi (Prout & James 1997, 10; Woodhead 2009, 46.) Lapsen kehitykseen kohdistunut lisääntynyt mielenkiinto 1800-luvun lopulta lähtien johti lapsuuden institutionalisoitumisen ja erityisesti lasten koulunkäynnin lisääntymisen myötä lasten ikävaiheiden tarkasteluun ja lapsuuden

⁵ Martin Woodhead (2009) kuvaa lapsen kehitystä tarkastelevan tutkimuksen vaikutusvaltaisimmaksi länsimaiseksi tutkimusparadigmaksi, mutta korostaa tässä yhteydessä lapsen kehitykseen suuntautuvan tutkimuksen käsittävän monenlaisia ja kilpailevia teorioita ja näkökulmia. Hän tuo esille, että vaikka lapsuus on myös kulttuurisesti rakentuvaa, määrittävät lapsuutta myös muun muassa muutokset fyysisessä koossa ja kypsytyksessä, ihmissuhteissa, identiteetissä ja näkökulmissa sekä taidoissa. Monessa kontekstissa lapset ovat kokeneempiin yhteiskunnan jäseniin nähden haavoittuvampia, riippuvaisempia ja kokemattomampia ja he tarvitsevat sekä myös odottavat ohjausta, tukea ja opetusta. Tämä luo Woodheadin mukaan tarvetta uudelleenlaisille käsitteille ja tutkimuksellisille työkaluille myös monitieteisen lapsuustutkimuksen piirissä, vaikka lapsen kehitys ei sinänsä kuulukaan kyseisen paradigman tutkimuskohteisiin. (Woodhead 2009, 47, 53, 56–57.)

ikäperustaiseen organisointiin. Lasten sijoittaminen ikäperustaisiin luokkiin johti tarpeeseen määritellä ikään sopivaa ohjausta. Lisäksi kehityspsykologian tehtäväksi muodostui selittää kehityksen taustalla olevia prosesseja ja määritellä keskeiset kehitykselliset muutokset sekä tunnistaa ne (ympäristö)tekijät, jotka aiheuttavat poikkeavuutta kehitysnormista. (Woodhead 2009, 47–48.) Kehitysnäkökulmalle on ollut tyypillistä myös yhdistää lapsuutta kuvaavat biologiset seikat (sekä niihin liittyvän kypsymättömyyden ja riippuvaisuuden) lapsuuteen liittyviin sosiaalisiin ilmiöihin ja sosiaalista toimintaa on tarkasteltu tällöin kehityksen etenemisen ilmentymänä. Sen sijaan lasten sosiaalisen elämän ja sosiaalisen kontekstin tarkastelu on jäänyt vähäiselle huomiolle. Tämä on johtanut siihen, että lapsuutta on pitkään pidetty universaalina ilmiönä ja lapsuutta luonnollisen kasvun ja kehityksen aikana. (Prout & James 1997, 10–11.) Universalistinen lapsuusdiskurssi oli Onnismaan (2010, 245) mukaan vallitseva lapsuutta koskeva diskurssi vuosien 1967–1999 varhaiskasvatusasiakirjoissa.

Strandell (2012) tuo esille suomalaisten varhaiskasvatusta ja päivähoitoa linjanneiden asiakirjojen osalta käsityksen kehityksestä muuttuneen 2000-luvulle tultaessa. Asiakirjoissa lapsen kasvu ja kehitys kuvataan yksilöllisenä prosessina ja keskeisiksi arvoiksi varhaiskasvatuksessa nousevat yksilöllisyys ja lapsen ainutlaatuinen persoonallisuus. Lapsen kehityksellisten ja muiden tarpeiden tarkastelun sijasta painotetaan lapselle ominaista tapaa toimia pohjana pedagogiselle toiminnalle. (Strandell 2012, 235–236.) Tämä näyttäytyy muun muassa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseksi käydyissä vanhempien ja päivähoitohenkilöstön välisissä keskusteluissa, joissa yhtenä työvälineenä on suunnitelmalomake. Suomalaisia lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita tutkineet Maarit Alasuutari ja Kirsti Karila (2009) kuvaavat lapsen yksilöllisyyttä korostavan tarkastelutavan tai tulkintakehyksen näyttäytyvän lomakkeissa kysymyksinä lapsen kyvyistä ja taidoista, ajattelusta sekä sosiaalisten valmiuksien kehittymisestä, luonteesta, kiinnostuksenkohteista ja suhtautumistavoista. Lapsen toiminnan ja kehityksen edistämisen tarkastelu näissä lomakkeissa tuo keskusteluihin myös arvioinnin elementin, joka pohjaa Alasuutarin ja Karilan mukaan aina joihinkin kriteereihin tai oletuksiin, vaikka niitä ei nimettäisi. Näin ollen keskusteluissa on kyse myös normaaliuden ja poikkeavuuden tarkastelusta ja ne tuottavat varhaiskasvatukselle asiantuntija-aseman lapsen kehityksen arvioinnissa ja edistämisessä. (Alasuutari & Karila 2009, 76–77, 82, 85.)

Psykologiaan pohjaava konstruktio lapsista irratiionaalina, luonnollina ja lapsuudesta universaalina ilmiönä on heijastunut myös sosiologiassa perinteiseen tapaan tarkastella lapsuutta socialisaatio-käsitteen avulla. Käsitteellä kuvattiin prosessia, jossa socialisen kanssakäymisen myötä lapset omaksuvat socialisia rooleja ja oppivat toimimaan yhteiskunnassa. Prosessin myötä passiivisena ja mukautuvana pidetystä lapsesta nähtiin tulevan socialinen aikuinen. (Prout & James 1997, 12–13.) Elkin (ks. Prout & James 1997, 13) kuvaa aikuisen roolia socialisaatiokäsityksessä seuraavasti: aikuinen (tai muu socialisaatio-prosessissa aktiivinen toimija) opettaa, toimii mallina, houkuttelee vuorovaikutukseen sekä toimii palautteen antajana saaden lapsessa aikaan yhteistoimintaa ja oppimista. Tähän socialisaatiokäsitykseen liittyi kuitenkin lapsuuden tutkimuksen kannalta ongelmia. Proutin ja Jamesin (1997, 13) mukaan lapset nähtiin pääasiassa tulevan sukupolven passiivisina edustajina ja päähuomio oli socialisen järjestyksen uusintamisessa. Näiden perinteisten sekä uudempien lapsuuskäsitysten keskeisiä eroja kuvataan käsitteillä 'human being' ja 'human becoming'.

2.1.2 'Human being' ja 'human becoming'

Allison James, Chris Jenks ja Alan Prout (1998, 207) tarkastelevat lapsia ja lapsuutta koskevan tietämyksemme taustalla vaikuttaneita käsityksiä lapsuudesta käsiteparilla 'becoming' ja 'being'. 1900-luvun alkupuolen kehityspsykologiseen lapsitutkimukseen ja sosiologian socialisaatiokäsitykseen nojaava käsitys lapsista ('human becoming' tai 'becoming child') kuvaa lapset tulevina persoonina, tulevina aikuisina ja tulevaisuuden kansalaisina (Wenzer 2004, 318–320; James, Jenks & Prout 1998, 207). Kehityspsykologinen, kasvatustieteellinen ja sosiologinen mielenkiinto kohdistui tuolloin siihen, millaisia aikuisia lapsista tulee ja miten voidaan varmistaa, että heistä tulee ”oikeanlaisia” aikuisia (Moran-Ellis & Sünker 2008, 71). 1900-luvun viimeisillä vuosikymmenillä rinnalle on tullut uudenlaisia, lapsuuden itseisarvoa, yksilöllisyyttä, toimijuutta ja kompetenssia sekä lasten kansalaisuutta korostavia näkemyksiä, joille on yhteistä lasten näkeminen jo ”olevina” ('human being' tai 'being child'). (Wenzer 2004, 318–320; James, Jenks & Prout 1998, 207.)⁶ So-

⁶ Being ja becoming –käsitteisiin liittyvää pohdintaa on edelleen jatkettu lapsuudensosiologian piirissä. Wenzer (2004) viittaa artikkelissaan Nick Leen tapaan tarkastella sekä lapsia että aikuisia becoming-käsitteen kautta jatkuvassa eri asemien välisessä muutostilassa olevina yksilöinä. Nick Lee (2001, 103) esittää becoming- ja being –käsitteiden taustaan liittyvien haasteiden vuoksi becoming-käsitteen ulottamista kaikkiin ihmisiin ja ehdottaa sekä lasten että aikuisten tarkastelemista lähtökohtaisesti vaillinaisina ja riippuvaisina.

siologian piirissä tämä on tarkoittanut huomion siirtymistä perinteisestä sosialisaatiokäsitteestä uudenlaisiin tapoihin tarkastella ja tutkia lasta ja lapsuutta. James, Jenks ja Prout (1998) tuovat esille neljä eri tutkimussuuntausta, joita he kuvaavat neljänä sosiologisen lapsuuden konstruktiona: sosiaalisesti konstruoituna, heimo- ja vähemmistöryhmälapsena sekä lapsuuden tarkastelun rakenteellisena osana yhteiskuntaa. Näistä 'sosiaalisesti konstruoitu lapsi' kuvaa muun muassa dekonstruktiviseksi kuvatun sosiologian tavan tarkastella lasta ja lapsuutta sosiaalisesti konstruoituina ilmiöinä. Heimolapsi-konstruktio kuvaa lasten todellisten elinympäristöjen ja lasten toiminnan tutkimista aikuisten ja lasten väliset valtasuhteet ja yhteiskunnan kerrostuneisuuden silmällä pitäen. Lapsiin vähemmistöryhmänä suuntautuva tutkimus kohdentuu lapsuuden politisoitumisen sekä yhteiskunnan epätasa-arvon ja rakenteellisen syrjinnän tarkasteluun ja pyrkii haastamaan vallitsevat aikuisten ja lasten väliset valtasuhteet. Neljäs sosiologinen lapsuuskonstruktio kohdistuu lapsuuden tarkasteluun yhteiskunnan rakenteellisena osana ja lasten tarkastelemiseen sosiaalisista toimijoista muodostuvana ihmisryhmänä, joilla on kansalaisuuteen liittyviä tarpeita ja oikeuksia. (James ym. 1998, 26–33.)

Vuosina 1967–1999 julkaistuissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa Onnismaan (2010, 218, 220) mukaan sekä becoming- että being-näkökulmat ovat nähtävissä, mutta pääasiassa niissä korostettiin lapsuuden itseisarvoa. Lasten näkeminen tulevana kansalaisena ja työntekijöinä korostuu erityisesti keskusteltaessa kansakunnan kilpailukyvyistä globaaleilla markkinoilla (ks. alaluku Lapsi tulevaisuuden kansalaisena ja työntekijänä s. 35). Poliittisessa päätöksenteossa tulevaisuusnäkökulma voi olla myös perusteltu, eikä poliitikoita voi Kjørholtin ja Qvortrupin (2012) mukaan syyttää pyrkimyksistä parempaan tulevaisuuteen. Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen piirissä on heidän mukaansa kuitenkin tuotu esille huolestuneisuutta tulevaisuusnäkökulman liiallisesta painottumisesta. He kysyvät, kuinka suureksi hinta liiallisesta tulevaisuuspainotuksesta voi kasvaa ja kenen maksettavaksi se jää. (Kjørholt & Qvortrup 2012, 266.)

Edellä kuvatut 'being' ja 'becoming' -näkökulmat heijastuvat myös varhaiskasvatuksen ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen julkaisuissa tarkasteltuihin lapsen ja lapsuuden konstruktioihin, joista keskeisimpinä lasta kuvaavina konstruktioina voidaan pitää heikon ja kompetentin tai rikkaan lapsen konstruktioita. Nämä myös jakautuvat eri julkaisuissa

Koska tämän opinnäytetyön aineistossa keskityttiin tarkastelemaan pääosin lapsia ja varhaiskasvatusta, jää seuraavassa tämä aikuisnäkökulma becoming-käsitteeseen tarkastelun ulkopuolelle.

tarkemmin määrittyviksi konstruktioiksi lapsista ja lapsuudesta. Seuraavassa tarkastelen pääasiassa Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001) sekä Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998) käsittelemiä lapsen ja lapsuuden konstruktioita. Onnismaan (2010, 44) mukaan osa seuraavista lapsi- ja lapsuuskonstruktioista liittyy työmarkkinoiden tarpeeseen saada naisten työvoima käyttöön, mikä vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka oleellisena ja ensisijaisena äidin tarjoama hoiva nähdään. Osa puolestaan liittyy yhä kasvavaan huomioon ja kiinnostukseen lasten oikeuksia ja lasten osallisuutta kohtaan.

Hallitseva representaatio erityisesti Pohjoismaissa käydyssä sosiologisessa keskustelussa näyttäisi Onnismaan (2010, 44) mukaan olevan puhe kompetentista lapsesta, vaikka hän tuo esille myös kyseisen diskurssin hegemonian kyseenalaistavia näkemyksiä. Muun muassa Tomas Ellegaard (2004) arvioi heikon lapsen konstruktion olevan hallitsevampi lastentarhanopettajien puheessa tanskalaisessa päivähoidossa tekemänsä tutkimuksen perusteella: lastentarhanopettajat puhuivat muun muassa kehittyvästä lapsesta, puutteellisesta lapsesta ('deficit child') ja pahasta lapsesta. (Ellegaard 2004, 177, 193.) Onnismaa (2010, 8, 201, 204–205) toteaa, että hänen tarkastelemaansa ajanjakson (vuosien 1967–1999) alkuvaiheen asiakirjoissa korostui universalistinen ja heikon lapsen konstruktio, kun taas 1970-luvun puolivälistä alkaen hallitsevaksi konstruktioiksi muodostui kompetenttin lapsen konstruktio.

2.1.3 Heikon lapsen konstruktio

Seuraavassa käsiteltäviä useimpia heikon lapsen konstruktioita – 'viatonta', 'luonnollista' tai 'tieteellistä' lasta, 'työmarkkinoiden saatavuuden säätelijää' ja 'tiedon, identiteetin ja kulttuurin uusintajaa' – yhdistää Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001) mukaan näkemys lapsesta 'köyhänä', heikkona ja passiivisena, kyvyttömänä, alikehittyneenä, riippuvaisena ja eristyneenä. Ne voidaan heidän mukaansa nähdä modernin ajan tuotoksena. Ne rakentuvat ajatukselle autonomisesta ja vakaasta yksilöstä, jonka sisäinen ja ennalta määräytyvä olemus paljastuu kypsymisen ja kehityksen myötä ja jota voidaan tarkastella tieteellisten käsitteiden ja luokittelujen avulla (Dahlberg ym. 2001, 48). James, Jenks ja Prout (1998, 9–19, 21) puolestaan tarkastelevat niitä esisosiologisina, maalaisjärkeen, klassiseen filosofiaan ja kehityspsykologiaan pohjautuvina lapsikonstruktioina. Onnismaan (2010, 203–204) tutkimuksessa heikon lapsen konstruktio rakentuu käsitykselle lapsesta ennen kaikkea suo-

jeltavana, kypsyvänä, kasvatettavana ja muovattavana olentona, lapsen sosiaalisen toiminnan jäädessä vähäiselle huomiolle. Dahlbergin, Mossin ja Pencen listaukseen heikon lapsen konstruktioista voi mielestäni lisätä myös näkemyksen lapsesta tulevaisuuden kansalaisena ja työntekijänä (ks. s. 35).

*Viaton lapsi*⁷

Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001, 45) mukaan vuosisatojen ajan on pidetty kiehtovana näkemystä lapsesta viattomana ja jossain määrin myös primitiivisenä olentona. Lasten nähdään syntyvän itsesäätelyyn kykenevinä ja hyveeseen, totuuteen ja kauneuteen suuntautuneina (Dahlberg ym. 2001, 45), puhdassydämisinä, luontaisesti hyvinä ja turmeltumattomina (James ym. 1998, 13), kun taas yhteiskunnan nähdään turmelevan tämän synnynäisen pyrkimyksen hyvään (Dahlberg ym. 2001, 45). Dahlberg, Moss ja Pence (2001, 45) luonnehtivat tätä rousseaulaiseksi⁸ näkemykseksi lapsesta, jossa yhdistyvät sekä tuntemattoman pelko että romantisoitu käsitys lapsuudesta kultaisena ikinä. James, Jenks ja Prout (1998, 13) liittävät konstruktion taustalla olevat Rousseauin näkemykset lapsesta tarpeita, haluja ja oikeuksia omaavana persoonana nykypäivän tapaan tarkastella lapsia yksilöinä. Ympäristöltä se edellyttää suojelua, jatkuvuutta ja turvallisuutta (Dahlberg ym. 2001, 45) sekä lasten kasvattamista siten, että heidän viattomuutensa säilyisi, eikä ympäröivän maailman rumuus ja väkivaltaisuus pilaisi heitä (James ym. 1998, 14). Pedagogiikassa tämä konstruktio näkyy muun muassa rohkaisun, avustamisen ja tukemisen painotuksina (James ym. 1998, 14) sekä vapaan leikin ja vapaan luovan työskentelyn painottamisena (Dahlberg ym. 2001, 45). Varhaiskasvatuksen osalta James, Jenks ja Prout (1998, 15) liittävät sen lapsikeskeiseen kasvatukseen, lasten erityisen tuen tarpeisiin vastaamisen korostamiseen sekä yksilön tarpeisiin vastaamista korostaviin, mahdollisimman adaptiivisiin kasvatustrategioihin sekä näkemyksiin lapsista kaikkien yhteisenä vastuuna ja sijoituksena tulevaisuuteen. Viattoman lapsen konstruktioille jokseenkin vastakohtaan muodostaa pahan lapsen konstruktio.

⁷ Chris Jenks (2005, 64–65) kuvaa vastaavanlaista lapsikäsitystä 'apollonialaiseksi' lapseksi.

⁸ Valistusfilosofi Jean Jacques Rousseau (1712-1778) puolusti lapsen oikeutta saada olla lapsi eikä hänen aikakaudelleen tyypillisen ajattelun mukaisesti miniatyyriäikäinen. Rousseau näki lapsella olevan luontainen tarve saada itse selville asioita ja piti lapsen omaehtoisen kiinnostuksen heräämistä oppimisen edellytyksenä. Hän edellytti aikuiselta kiinnostusta lasta kohtaan: aikuisen oli tarkkailtava lasta oppiakseen tuntemaan hänen olemuksensa ja soveltaakseen kasvatusta ja opetusta yksilöllisesti lapsen kypsyyksensä mukaisesti. Kasvatukselta Rousseau edellytti luonnonmukaisuutta, varttumista omassa tahdissa yksinkertaisessa, keinotekoisuudesta vapaassa maalaisympäristössä. (Hänninen & Valli 1986, 16.)

Paha lapsi⁹

Pahan lapsen konstruktiossa lapsi nähdään itsekeskeisenä ja epäsosiaalisena (Ellegaard 2004, 192). Lasten nähdään omaavan tahdonalaista energiaa, joka ilman aikuisen ohjausta saattaa johtaa vääränlaisiin tekoihin. Tämä taipumus pahaan (vaikkakaan ei välttämättä tarkoitukselliseen pahuuteen) nähdään universaalina piirteenä. Näiden voimien vapautuminen nähdään uhkana sekä lapselle itselleen että hänen ympäristölleen. Ne uhkaavat sen aikuisten yhteisön tasapainoisuutta ja sosiaalisen järjestyksen säilyvyyttä, jonka jäseniksi lasten on tarkoitus kasvaa. Vanhempien lasten kohdalla tämä lapsikonstruktio näkyy aikuisten huolena vääränlaisessa seurassa ja vaarallisissa paikoissa viihtymisestä ja sitä seuraavasta ”pahojen voimien” valloilleen pääsystä. (James ym. 1998, 10–11, ks. myös Jenks 2005, 62–63.) Thomas Ellegaard (2004, 191–192, 193) tulkitsi tämän konstruktion ilmenevän tanskalaisten lastentarhanopettajien haastatteluissa tulkintoina viekkaasta tai salakavalasti käyttäytyvästä lapsesta. Vääränlaisen käytöksen nähdään edellyttävän aikuiselta lapsen käytöksen rajoittamista (ks. James ym. 1998, 11).

Luonnollinen tai tieteellinen, biologisten kehitysvaiheiden ohjaama lapsi

Tämä konstruktio määrittelee lapsen universaaleja ominaisuuksia ja sisäisiä kykyjä omaavaksi. Nämä ominaisuudet ja kyvyt kehittyvät biologisesti määräytyvän, sisäsyntyisen kehitysprosessin tuloksena. Tätä lapsen konstruktiota nimitetään myös piaget’laiseksi¹⁰ lapsiksi. Lapsi nähdään luonnollisena olentona, jonka kehitystä kuvataan ikävaiheittain eteneväksi. Tällöin voidaan määritellä, mikä on kunkin ikävaiheen kannalta ”normaalia” ja mikä puolestaan voidaan määritellä ”epänormaaliksi”. (Dahlberg ym. 2001, 46; James ym. 1998, 17–19.) Lapsuus sosiaalisesti ja kulttuurisesti määrittynä ilmiönä ja lasten oma toimijuus jäävät tässä lapsen konstruktiossa huomiotta. Lapsen näkeminen luonnollisena tai biologisten kehitysvaiheiden ohjaamana näkyy tyypillisesti lääketieteen ja kehityspsykologian tavassa tarkastella lasta ja lapsuutta ja sitä nimitetään myös ’tieteelliseksi’ lapsi-

⁹ Chris Jenks (2005, 62) kuvaa vastaavanlaista lapsikäsitystä ’dionysialaiseksi’ viitaten Dionysokseen, antiikin Kreikan mytologian viinin, juhlinnan ja luonnon jumalaan.

¹⁰ Piaget’n teoriaa pidetään yhtenä keskeisimmistä lapsen kognitiivista kehitystä koskevista teorioista ja sitä on hyödynnetty mm. laatimalla kriteereitä lapsen iänmukaiselle kognitiiviselle kehitykselle (ks. Mäkinen 1999, 299–300). Piaget’n teoriassa kognitiivisen kehityksen kuvataan etenevän vaiheittain ja kaikilla samassa järjestyksessä.

konstruktioksi: lasta tarkastellaan tyypillisesti tiettyjen mitattavien kategorioiden ja kehityksen osa-alueiden näkökulmasta. (Dahlberg ym. 2001, 46.)

Onnismaan (2010) tutkimusaineistossa varsinkin 1970-luvun asiakirjoissa pyrittiin määrittelemään normaalina pidettävää lapsen kehitystä ja edelleen sitä tukevaa toimintaa. Kehityopsykologiseen tietoon nojautuva universaali lapsuus -käsitys ilmeni Onnismaan aineistossa vallitsevana diskurssina ja aineistossa esiintyy hänen mukaansa jossain määrin ajatusta varhaislapsuudesta ”yhtenä joukkona” ja lapsuuden jakautumisesta erilaisiin jaksoihin. Tämän pohjalta esitetään varhaiskasvatuksen organisoimista sisarusperiaatteella ja erilaisen lapsuuden jaksojen mukaisesti. (Onnismaa 2010, 217–219.)

Strandellin (2012, 235) mukaan 1980-luvun suomalaista päivähoitoa linjanneissa asiakirjoissa on nähtävissä tämä universaali käsitys lapsen kehityksestä, joka konkretisoituu tarkkojen ikäkausikohtaisten kehitystapahtumien kuvauksina kehityksen eri osa-alueilla, vaikka asiakirjoissa tuodaan esille myös näkemys kehityksen yksilöllisestä vaihtelusta. Käytännön varhaiskasvatustoiminnassa tämä näkemys voi näyttäytyä esimerkiksi keskusteltaessa lapsen kehityksestä ja asetettaessa siihen liittyviä tavoitteita vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden välisissä kasvatuskeskusteluissa (Alasuutari & Karila 2009, 77, 84–85). Vanhempien, henkilökunnan (ja lasten) kesken yhteistyönä laadittavat lasten henkilökohdaiset varhaiskasvatussuunnitelmat näyttäisivät Karilan (2012, 587–588) mukaan viittaavan lisääntyneeseen arviointinäkökulmaan ja arvioinnin tässä yhteydessä perustuvan käsityksille normaaliudesta ja poikkeavuudesta lapseen, lapsuuteen ja perhe-elämään liittyen. Strandell (2012) toteaa kehityksellisen lähestymistavan painottumisen säilyneen suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa 1980-luvulta lähtien, mutta päämääränä aikuisuus näyttää hänen mukaansa väistyneen jatkuvan muutoksen ja edistyksen tieltä. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kehitykselliset tavoitteet varhaiskasvatustoiminnan perustana ovat hänen mukaansa vaihtuneet ’lapselle ominaiseen tapaan toimia’, mikä edellyttää aikuiselta lapsen huolellista havainnointia ja vuorovaikutusta hänen kanssaan. Lapsen tietynlainen toiminta tulkitaan luonnolliseksi, mutta toteutuakseen tämän luontaisen tavan katsotaan tarvitsevan aikuisen tukea. (Strandell 2012, 235–237.)

Lapsi työmarkkinoiden saatavuuden säätelijänä

Lapsen tarkastelu työmarkkinoiden saatavuuden säatelemisen näkökulmasta on kytköksissä tapaan nähdä lapset ja äidit luonnon ja biologian näkökulmasta. Konstruktio korostaa lapsen varhaisvuosina tarvitsemaa hoivaa ja äitiä lapsen luonnollisena hoivaajana. Jotta pienten lasten äidit voivat olla työmarkkinoiden käytettävissä, tulee lapsille tarjota vaihtoehtoisia hoitomuotoja. Kodin ulkopuolisen hoivan tarjoamisella tähdätään riittävään työvoiman saatavuuteen ja inhimillisten resurssien käyttöön. (Dalhberg ym. 2001, 46–47.)

Lapsi tiedon, identiteetin ja kulttuurin uusintajana

On perinteisesti totuttu ajattelemaan, osin filosofi John Locken ajatusten¹¹ pohjalta, että lapsi aloittaa elämänsä niin sanotusti tyhjästä tai puhtaalta pöydältä. Lapseen on viitattu tyhjänä tauluna eli ”tabula rasana”, jonka osalta oleellista on oppimisvalmiuksien ja kouluvalmiuden kehittyminen ennen oppivelvollisuusikää. Tämä edellyttää ennalta tiedettyjen ja tärkeiksi koettujen tietojen, taitojen ja arvojen omaksumista, johon pedagogisella toiminnalla tähdätään. Lapsuus näyttäytyy valmistautumisena seuraavaa oleellista vaihetta varten lopullisen määränpään siinäessä aikuisuudessa. Varhaislapsuus näyttäytyy tästä lapsen konstruktioista käsin perustana myöhemmälle elämälle ja menestykselle ja yhteiskunnallisten päättäjien näkökulmasta lapsuus näyttäytyy valmistautumisena ja ensimmäisenä askeleena kohti ”vakaata ja hyvin valmistautunutta” tulevaisuuden työvoimaa. (Dahlberg ym. 2001, 44–45.) James, Jenks ja Prout (1998) määrittelevät tämän lapsikonstruktion ”läsnä olevaksi lapseksi”. Vaikka Locken ajatukset erosivat heidän mukaansa suuresti Rousseauin lapsen viattomuutta ja primitiivistä hyvyyttä korostavista näkemyksistä, oli molemmille yhteistä tapa nähdä lapsi omia tarpeita ja etuja omaavana yksilönä, ei riittämättöminä tai osittain muodostuneina aikuisina. Locke näki lapsista kasvavan kasvatuksen avulla rationaalisia, oikeamielisiä, itsekontrolliin kykeneviä ja yhteiskuntaan sitoutuvia jäseniä, jotka eivät uhkaa yhteiskuntajärjestystä. Tämä edellytti sitä, että lapsille puhutaan aina järkeä ja että vanhemmat ja kasvattajat valvovat ja kontrolloivat lapsia vastuullisesti oman koke-

¹¹ Englantilainen filosofi John Locke (1632–1704) näki kasvatuksen päämääränä vapaan, järkevän, käytännöllisen ja itsensä hillitsevän yksilön, jolla on terve sielu terveessä ruumiissa. Syntyessä ihmisen tajunta oli hänen mielestään ”tyhjä taulu”, johon aletaan kerätä tietoa aistien välityksellä saaduista kokemuksista. Kasvatuksessa hän painotti luonnonmukaisuutta sekä fyysistä ja henkistä raittiutta sekä erityisesti luonteenkasvatusta, joka tuli aloittaa aikaisin. Onnistuessaan kasvatuksessa ja opetuksessa herätetään lapsen luontainen uteliaisuus ja tiedonhalu ja ne vastaavat lapsen älyllistä tasoa. (Hänninen & Valli 1986, 15.)

muksensa ja tietämyksensä nojalla. (James ym. 1998, 15–17.) Lähellä tätä ’lapsi tiedon, identiteetin ja kulttuurin uusintajana’ -konstruktiota on mielestäni näkemys lapsesta tulevaisuuden kansalaisena ja työntekijänä. Koska tämä näkemys on nostettu useissa teoksissa esille Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001) ja Jamesin, Jenksin ja Proutin (1998) julkaisemien jäsenysten jälkeen, ja koska kyseisestä käsityksestä on kirjoitettu paljon viimeaikaisissa varhaiskasvatusta käsittelevissä sosiologisissa julkaisuissa, tarkastelen sitä omana konstruktionaan.

Lapsi tulevaisuuden kansalaisena ja työntekijänä

Kjørholt ja Qvortrup (2012, 263) toteavat päiväkotien kehittyneen suuntaan, jossa lapsia tarkastellaan yhteiskunnan resursseina ja toiminnan tavoitteena painotetaan yhä enemmän tulevien aikuisten inhimillisen pääoman kehittymistä. Tavoitteina lapsiin sijoittamisen ja inhimillisen pääoman kehittymisen taustalla on taloudellisen kasvun ja kansakunnan kehittymisen turvaaminen (Kjørholt 2012, 10). Tämä lapsikonstruktio eli lasten näkeminen potentiaalisina tulevaan talouteen vaikuttajina (ja heidän tarkastelu esimerkiksi tulevan työllistettävyyden kannalta) on Urbanin (2012) mukaan nähtävissä myös EU:n tutkimusperustaisessa lähestymistavassa varhaiskasvatukseen, jossa ”korkealaatuinen” varhaiskasvatusta määrityksiä tasata lasten erilaisista (suotuisista ja epäsuotuisista) sosiaalisista taustoista johtuvia sosiaalisen kehityksen ja oppimisen eroja. Samalla (erityisesti vähäosaisen taustan omaavat) lapset määrittyvät puutteellisiksi. (Urban 2012, 503.) Strandell (2012, 226–227) toteaa Gøsta Esping-Andersenin, Timo Harrikarin ja Allison Jamesin ja Adrian Jamesin tekstien pohjalta hyvinvointipolitiikan painopisteen muuttuneen suuntaan, jossa lapsuus määrittyy enenevässä määrin sosiaalisen sijoittamisen ja toisaalta riskin näkökulmasta, ja lapsiin kohdistuva yhteiskunnallinen sijoittaminen nähdään yhtenä keskeisenä poliittisena päämääränä.

Ruth Listerin (2003, 437; ks. myös Strandell 2012, 227) mukaan lapsikeskeisessä sosiaalisen sijoittamisen strategiassa lapsi konstruoidaan tulevaisuuden kansalaiseksi ja työntekijäksi eli lapsuutta tarkastellaan kehityksen ja sen tulevaisuuteen sijoittuvan lopputuloksen perusteella, jolloin lasten lapsuudenaikainen hyvinvointi saattaa jäädä näkökulmana takalalle. Vaikka kyseiset eri aikaperspektiiveihin sijoittuvat lapsen konstruktiot eivät Strandellin (2012, 227) mukaan välttämättä ole toisensa poissulkevia, on niiden riskinä lapsen

senhetkisen lapsuuden jääminen tarkastelussa vaille huomiota (Lister 2003, 437). Allison James ja Adrian James (2008, 32) kysyvätkin, onko riittävää tarkastella lapsia pelkästään tulevaisuuden kansalaisina ja tuovat esille kyseisen käsityksen historiallisen ja kulttuurisen suhteellisuuden.

Dahlberg, Moss ja Pence (2001) liittävät uudenlaisten, edellisistä heikon lapsen konstruktioista eroavien lapsuuskonstruktioiden synnyn muun muassa kehityspsykologiaan kohdistuneeseen kritiikkiin ja filosofian, sosiologian ja psykologian piirissä jalansijaa saaneisiin sosiaalikonstruktivistisiin ja postmodernistisiin lähestymistapoihin sekä lapsuutta yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta tarkastelleisiin projekteihin 1980- ja 1990-luvuilla. Lapset oli totuttu näkemään osana perhettä. Edellä mainittujen muutosten myötä lapset alettiin nähdä myös perheestä erillisinä yksilöinä, joilla on omat kiinnostuksenkohteensa, omat oikeutensa ja jotka ovat kiinteä osa yhteiskuntaa. Lapsuutta ei enää tarkasteltu marginaaliryhmänä tai pelkästään aikuisuuteen valmistavana vaiheena vaan pysyvänä rakenteellisena osana yhteiskuntaa. (Dahlberg ym. 2001, 48–49.)

2.1.4 Kompetentin lapsen konstruktio

Kompetenssi käsitteenä liitetään kykyyn suoriutua tehtävästä tai vastata hyväksytyssä tai riittävässä määrin tietyille roolille asetettuihin vaatimuksiin. Kompetenssin käsite on oleellinen erityisesti yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen piirissä, sillä käsitykset lapsen kompetenssista ovat itsessään suhteellisia ja kulttuurisidonnaisia: mikä tulkitaan kompetentiksi toiminnaksi missäkin iässä määrittäyty eri tavalla eri kulttuureissa. Yhtä lailla käsitykset kompetentista lapsesta määrittäytyvät aina myös suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön. Kompetenssinäkökulma liitetään usein myös lapsen kansalaisstatuksen ja lapsen oikeuksien tarkasteluun. (James & James 2008, 34-36.)

Perinteisesti käsitykset lapsen kompetenssista ovat perustuneet pitkälti ikään ja kehitystasoon, eivät lapsen todelliseen toimintakykyyn, osin kehityspsykologisen tiedon hallitsemisen vuoksi. Vastaavasti aikuinen on totuttu näkemään kompetenttina pelkästään ikänsä puolesta. Iän lisäksi lapsen kompetenssi on toisinaan liitetty perusteetta älykkyyden tai lapsen taustan suotuisuuden tai epäsuotuisuuden tarkasteluun, vaikka todellisuudessa yhtäläisyysmerkkiä ei niiden välille voi vetää. Kompetenssi on dynaaminen ilmiö: lapsen kyvyt

ja kompetenssi kasvavat ja kehittyvät kokemusten myötä, mikä edellyttää vastuun saamista. Tämä unohdetaan tarkasteltaessa kompetenssia pelkästään ikään perustuvana. (James & James 2008, 34–35.)

Brembeck, Johansson ja Kampmann (2004) näkevät keskeisenä piirteenä modernia pohjoismaista lapsuutta käsittelevässä keskustelussa lasten näkemisen pätevänä toimimaan tasavertaisesti aikuisten kanssa perheessä, päiväkodissa, esikoulussa ja koulussa. Heidän mukaansa ajatus kompetentista lapsesta näyttää olennaiselta osalta nykypäivän ajattelua. (Brembeck ym. 2004, 7, ks. myös Kampmann 2004, 128.) Esitettyjä näkemyksiä kompetentista lapsesta on myös kritisoitu (ks. Onnismaa 2010, 46).

Kompetentin lapsen konstruktion liitettyjen, lasten ja lapsuuden ”vapauttamista” ja lisääntyviä toimintamahdollisuuksia korostavien näkemysten lisäksi Kampmann (2004) toteaa sen heijastavan uudenlaista lapsuuden ideaalia ja käsitystä ’normaalista lapsesta’, joka asettaa lapselle myös yhä lisääntyviä vaatimuksia yhä nuorempana. Se kuvastaa käsityksiä siitä, millainen lapsen tulisi olla, jolloin ne lapset, jotka eivät yllä vaadittuun toimintaan, muodostavat ongelman. Konstruktion liittyvien normalisoinnin ja hallinnan käytäntöjen hän näkee tuottavan käsityksen yksittäisen lapsen vastuusta omasta toiminnastaan (ja oppimisestaan) ja näin ollen myös omasta marginalisoitumisestaan¹². Tämän ilmiön Kampmann liittyy (Tanskassa) yleisiin yhteiskunnallisiin odotuksiin lapsen persoonallisuuden kehityksen ja yksilöllistymisprosessin tapahtumisesta (varhais)kasvatusinstituutioiden piirissä. (Kampmann 2004, 142–147.) Anneli Niikko (2006) tuo esille, että lapsen kompetenssin korostamisesta huolimatta he ovat vahvasti riippuvaisia aikuisista ja aikuisten päätöksistä ja kasvaakseen ja kehittyäkseen heillä on tarpeita, joihin aikuisen tulee vastata tavalla tai toisella (Niikko 2006, 133). Lasten yhteiskunnallista osallistumista koskevassa artikkelissaan Jo Moran-Ellis ja Heinz Sünker (2008, 73) pitävät tärkeänä löytää keinoja päästä lasten autonomian ja riippuvaisuuden näkemisestä toistensa vastakohtina sekä siitä oletuksesta, että pelkästään autonomia mahdollistaa oikeudet ja kyvyn demokraattiseen päätöksentekoon osallistumiseen.

¹² Kampmann (2004) kuvaa marginalisoitumisen yhteydessä näkemyksissä ja retoriikassa tapahtunutta muutosta. Hänen mukaansa kohtalon, sisäisten kykyjen tai perittyjen ominaisuuksien sijaan lapsen marginalisoitumista tarkastellaan viitaten lapsen jatkuvaan itse-teknologian harjoittamiseen (’child’s ongoing practices of self-technology’), jolloin aktiivisen toiminnan ja toimijuuden tarkastelun myötä avautuu uusi näkökulma myös lapsen marginalisoitumiseen toimijuuden näkökulmasta. (Kampmann 2004, 146.)

Käytännössä lapsia koskevassa ajattelussa ja toiminnassa on kuitenkin usein läsnä erilaisia ja keskenään myös ristiriitaisia käsityksiä. Tomas Ellegaard (2004) kyseenalaistaa kompetenttin lapsen käsitteen hegemonisuuden tanskalaisten lastentarhanopettajien haastattelujen pohjalta tekemänsä tutkimuksen perusteella. Sen sijaan hän näkee sen diskurssina, joka sekoittuu useisiin muihin lapsia määritteleviin diskursseihin ja kilpailee niiden kanssa. (Ellegaard 2004, 177, 180, 193–194.)

Seuraavassa tarkastelen niitä piirteitä, joita kompetenttin lapsen konstruktion on todettu saavan julkisissa asiakirjoissa ja julkisessa keskustelussa. Ne on alla jäsennetty kahdeksi eri konstruktioksi: ’tiedon, identiteetin ja kulttuurin rakentajaksi’ ja ’kansalaiseksi’.

Lapsi tiedon, identiteetin ja kulttuurin rakentajana

Tämä konstruktio määrittelee lapsen aktiiviseksi tiedon, oman identiteetin ja kulttuurin rakentajaksi omassa elämässään jo varhaisista vaiheista lähtien. Toisin kuin tiedon, identiteetin ja kulttuurin uusintajana määrittyvässä konstruktiossa lapsi nähdään ainutlaatuisena ja yksilöllisenä subjektina ja ”rikkaana” lapsena. Pedagogiikan näkökulmasta tämä korostaa tiedon yhteistä rakentamista ja vuorovaikutteisuuden merkitystä lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisessä toiminnassa. (Dahlberg ym. 2001, 50.) Onnismaan (2010, 203) tutkimuksessa käsitys kompetentista lapsesta tarkoitti näkemystä lapsesta aktiivisena toimijana (esim. kasvatusvuorovaikutuksen aktiivisena osapuolena) sekä kulttuurin tuottajana ja muovaajana, minkä pohjalta varhaiskasvatuksen edellytettiin perustuvan lapsen aktiiviselle roolille sekä aikuisten ja lasten tasavertaisuudelle.

Lapsi kansalaisena

Yhtenä uutena lapsuuden konstruktiona on lasten näkeminen oikeuksia omaavina yhteiskunnan jäseninä. Tällöin lapsi konstruoidaan kompetentiksi toimijaksi, jolla on oikeus tulla kuulluksi. (Kjørholt 2012, 12.) YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja sen ratifioinnin myötä tämä näkökulma on korostunut viime vuosikymmeninä julkisessa keskustelussa. Kaikkien lasten oikeuksia ja lapsen etua korostava näkökulma korostaa myös lapsuudenai-kaista hyvinvointia (’well-being’) aikuisuuden hyvinvointiin keskittyvän (’well-becoming’) tarkastelun sijaan (Herczog 2012, 542). Näkemys korostaa lasten olevan per-

heen lisäksi osa laajempaa yhteiskuntaa, kansalaisia ja aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa yhteiskuntaan omine oikeuksineen ja siinä määrin kuin mahdollista, myös omine velvollisuuksineen (Dahlberg ym. 2001, 50). Varhaiskasvatuksen osalta tämän konstruktion voi nähdä ilmenevän muun muassa näkemyksinä lapsista varhaiskasvatuksen ja päivähoiton asiakkaina. Esimerkiksi Karila (2012, 589) toteaa keskeisenä Pohjoismaisen varhaiskasvatuksen kehittämisspiirteenä lasten osallistumisen palvelun kehittämiseen. Toisaalta EU-politiikassa varhaiskasvatuksen laadun edistämisestä puhutaan epäsuotuisissa olosuhteissa elävien lasten aseman parantamisen näkökulmasta, jolloin huomio ei kohdistu niinkään lapsen oikeuksiin vaan lasten haavoittuvuuteen (Herczog 2012, 551).

Suomalaisen varhaiskasvatustalouden uudistamisen valmistelun yhteydessä annetuissa saatelausunnoissa hallitsevana puhetapana erottuu Eeva-Leena Onnimaan, Maiju Paananen ja Lasse Lipposen (2014, 17) mukaan lapsen yksilöllinen oikeus varhaiskasvatukseen, vaikkakaan lausunnoissa ei tarkemmin oteta kantaa siihen, mitä varhaiskasvatuksen tulisi sisällöllisesti olla. Jo Ailwood, Jo Brownlee, Eva Johansson, Charlotte Codd-Moore, Sue Walker ja Gillian Boulton-Lewis (2011, 641, 645) puolestaan toteavat, etteivät varhaiskasvatusta käsittelevässä keskustelussa ja alan tieteellisissä julkaisuissa nähtävissä oleva käsitys pienistä lapsista aktiivisina ja kykenevinä kansalaisina ole laajalti nähtävissä varhaislapsuuden (5–8-vuotiaiden) koulutusta koskevissa poliittisissa asiakirjoissa, opetus-suunnitelmissa ja muissa julkaisuissa Australiassa.

Kansalaisuuden määrittelyyn liittyy kuitenkin haasteita. Allison Jamesin ja Adrian Jamesin (2008) mukaan kansalaisuuteen liittyvät näkemykset yksilön itsenäisyydestä, kypsytyksestä ja kompetenssista, oikeuksista ja velvollisuuksista sekä kuulumisesta yhteisöön ja syrjäytymisestä. Lasten kohdalla kansalaisuuden määrittely on näiden teemojen osalta erityisen haastavaa. (James & James 2008, 31–33.) Esimerkiksi lisämääreiden käyttö lasten kansalaisuuden määrittelyssä (lasten määrittely ’lapsikansalaisiksi’, ’semi-kansalaisiksi’ tai ’tulevaisuuden kansalaisiksi’ viestii Ailwoodin ym. (2011, 642) mukaan siitä, ettei heitä pidetä kansalaisina. James ja James (2008) kysyvätkin, kuinka realistista on puhua lasten oikeuksista, jos lapsia ei nähdä täysimääräisinä kansalaisina. Heidän mukaansa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen määrittämät oikeudet ovat erityisesti lapsia koskettavia eettisiä tai moraalisia ihmisoikeuksia. Ne eivät pohjautu kansalaisuuden sosiaaliseen tai juridiseen statukseen, mikä heidän mukaansa edelleen vahvistaa lasten riippuvuutta omista vanhemmistaan. (James & James 2008, 31–33.) Ailwood ym. (2011) toteavat, että vaikka moraa-

liin ja arvoihin, kansalaisuuteen ja demokraattiseen osallistumiseen liittyvää kasvatusta pidetään itsestään selvästi hyvänä asiana, varhaiskasvatuksen kentällä on vielä ratkottavana se, mitä ne tarkoittavat käytännössä tai miten kyseinen kieli konstruoi lapsen ja kasvattajan varhaiskasvatuksessa. Koulun voi heidän mukaansa nähdä lapsen näkökulmasta yhtenä epädemokraattisimmista instituutioista, jossa aikuisten asettamat säännöt ja institutionaaliset käytännöt raamittavat arkea. (Ailwood ym. 2011, 642, 644.) Vaikka he tarkastelevat tässä yhteydessä 5–8-vuotiaiden kouluopetusta (australialaisen koulutusjärjestelmän osana), ovat samat kysymykset ajankohtaisia ja oleellisia myös suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä.

2.2 Vanhempien ja perheen konstruktio

Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon lainsäädännöstä keskusteltaessa perheen osalta oleelliseksi näkökulmiksi muodostuvat kodin ja yhteiskunnan välinen vastuunjakko alle kouluikäisten lastenhoidon, kasvatuksen ja opetuksen osalta sekä vanhempien tai perheen toimijuuden ja kompetenssin tarkastelu. Keskusteltaessa varhaiskasvatuksen ja päivähoidon lainsäädännöstä keskustellaan myös päivähoidon eri palvelumuodoista ja perheiden tai vanhempien mahdollisuudesta valita näiden palveluiden joukosta lapsen tai perheen kannalta paras palvelumuoto. Nämä näkökulmat olivat läsnä myös tämän opinnäytetyön aineistossa, mistä syystä keskityn tarkastelemaan perhettä koskevia konstruktioita edellä mainittujen kysymysten suuntaisesti. Perhesosiologian tai perhepolitiikan yleisempi tarkastelu jää tämän opinnäytetyön ulkopuolelle.

2.2.1 Heikko perhe

Suomalaisen päivähoidon yhtenä keskeisenä tavoitteena nähdään lasten kotikasvatuksen tukeminen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9). Tätä näkemystä ovat Karilan (2008, 213–214) mukaan edesauttaneet todetut pikkulapsiperheiden lisääntyneet taloudelliset ja sosiaaliset vaikeudet (Törrönen 2001 Karilan 2008, 213 mukaan) sekä julkisuudessakin esille nostettu huoli vanhemmuuden roolin heikkenemisestä. Tämä on nähtävissä myös kansainvälisesti. EU:n varhaiskasvatusta koskevissa asiakirjoissa tasavertaisuuteen tähtäävät toimet kohdistetaan usein vähäosaisiin ja lähes kokonaan vähäosaisten vanhempien vanhemmuuden tukemiseen (Herczog 2012, 550).

Onnismaa (2010) esittää tutkimiansa suomalaisten päivähoitoasiakirjojen perhepuheen viittaavan heikon perheen konstruktion lähes koko tutkimusjakson ajalta. Heikot perheet määrittyvät Onnismaan aineiston perusteella kasvatuskypyiltään heikoiksi tai vaihteleviksi, kasvatustavastaan pakoileviksi tai valistusta tarvitseviksi. Päivähoidon tehtäviksi määrittyvät tämän konstruktion pohjalta vanhempien valistaminen ja ohjaus. Edelleen tätä konstruktiota aineistossa edustavat Onnismaan mukaan sellaiset säädökset ja työkäytännöt, jotka korostavat päivähoitohenkilöstön ja viranomaisten asiantuntijuutta ja päätäntävaltaa ja joista heijastuu epäluottamus perheitä kohtaan. Onnismaan tutkimusaineistossa heikon perheen konstruktion vallitsevuudesta huolimatta ilmeni myös kompetenttien perheen piirteitä, vaikka päivähoitotekstien joukossa ei hänen mukaansa ollut yhtään selvästi kompetenttien perheen konstruktiota edustavaa tekstiä. (Onnismaa 2010, 206, 208.)

2.2.2 Kompetentti perhe

Onnismaa (2010) tarkastelee perheen kompetenssia yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen piirissä käydyssä, lapsen kompetenssia koskevan keskustelun pohjalta ja esittää sen kykyä suoriutua perheelle kuuluvista tehtävistä. Kompetenttien perheen hän kuvaa asiantuntevaksi ja päteväksi sekä kykeneväksi päätöksentekoon ja perusteltuihin ratkaisuihin. Päivähoidon osalta hän liittyy kompetenttien perheen konstruktion näkemykseen perheistä aktiivisina, oikeuksistaan tietoisina päivähoidon asiakkaina, jotka ovat kykeneviä kantamaan heille kuuluvan kasvatustavastaan. Muun muassa subjektiivisen päivähoito-oikeuden nähdään Onnismaan aineistossa olevan muistion mukaan mahdollistaneen vanhemmille päivähoitojärjestelyjen valinnan ja tuoneen heidät näkyvämmiksi päivähoiton asiakkaina. Tämän Onnismaa näkee viittaavan käsitykseen kompetentista perheestä. Päivähoidon ja vanhempien välisen yhteistyön tarkastelussa tämä konstruktiio ilmeni näkemyksinä tasaveroisesta kasvatuskumppanuudesta sekä säädöksinä ja työkäytäntöinä, jotka edistävät vanhempien vaikuttamis- ja valinnan mahdollisuuksia ja viestivät luottamuksesta perheisiin. (Onnismaa 2010, 65–66, 206, 208, 214.) Karila (2012, 589) näkee keskeisenä pohjoismaisen varhaiskasvatuksen kehittämistä koskevana piirteenä vanhempien osallistumisen palvelun kehittämiseen sekä heidän näkemisensä kumppaneina.

Monelta osin suomalaisissa päivähoitoasiakirjoissa ilmennyt perhekäsitys oli Onnismaan (2010) mukaan kaksijakoinen ja esiopetusta koskevissa teksteissä perhettä ei käsitelty kovin paljoa. Kaikilta osin aineistosta ei vähäisen perhepuheen vuoksi ole Onnismaan mukaan mielekästä tehdä johtopäätöksiä. (Onnismaa 2010, 206.)

2.3 Varhaiskasvatusinstituution ja varhaiskasvattajan konstruktiot

Varhaiskasvatusinstituutiot, niiden tarkoitus ja rooli ovat sosiaalisesti rakennettuja. Varhaiskasvatusinstituutiot perustuvat tiettyyn käsitykseen lapsesta ja lapsuudesta samalla kun ne ylläpitävät ja rakentavat näitä käsityksiä. Se miten ymmärrämme varhaiskasvatuksen tarkoituksen ja roolin määrittelee myös niissä harjoitettavaa toimintaa. (Dahlberg ym. 2001, 42, 62.)

Modernissa yhteiskunnassa lapsuuden institutionalisoituminen on yhä yleisempi piirre – mikään muu ikäryhmä ei joudu viettämään yhtä paljon aikaa jonkin instituution piirissä. Näihin havaintoihinsa liittyen Qvortrup (2012, 245.) kysyy, olisimmeko edenneet lapsuuden institutionalisoinnissa yhtä pitkälle, jos se ei hyödyttäisi ensisijaisesti yhteiskuntaa, aikuisia ja vanhempia. Anne Trine Kjørholt ja Jens Qvortrup (2012) esittävät erilaiset päivähoito- ja varhaiskasvatuspalvelut keskeisinä lapsuuteen liittyvinä sijoittamisen kohteina yhteiskunnassa ja eri tahoilla olevan erilaiset motiivit sijoittamiselle. Mikäli molemmat vanhemmat haluavat käydä töissä, heidän tulee löytää ratkaisu lastenhoidon tarpeeseen, valtion ja kuntien edun mukaista on pyrkiä tukemaan päivähoitojärjestelyjä riittävän työvoiman turvaamiseksi ja yhteiskunnan edun mukaisten kasvatuksellisten lopputulosten (Kjørholtin ja Qvortrupin sanojen mukaisesti ”jonkinlaisen kontrollin säilyttämiseksi nuorten lasten mielen muovaamisesta”) saavuttamiseksi, kun taas yrity maailman pitkän ajan tavoitteiden mukaista on välillisesti tukea lastenhoitoon liittyviä investointistrategioita. (Kjørholt & Qvortrup 2012, 269.)

Kjørholt ja Qvortrup (2012) toteavat Karl Marxin näkemyksiin nojautuen vallitsevan talousjärjestelmän ja vallitsevien ajattelutapojen olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa ja he korostavat touselämässä tapahtuvien muutosten näkyvän myös muilla yhteiskunnan osaluilla. Nykyajan kapitalistisen talouden ja demokraattisen yhteiskunnan rinnakkaiselo merkitsee heidän mukaansa jatkuvaa kamppailua talouden ja politiikan tai markkinoiden ja

valtion ensisijaisuuden välillä. Erityisesti uusliberalismin myötä he näkevät painopisteen siirtyneen markkinoiden ja talouden ensisijaisuutta painottavaan suuntaan. Tämä näkyy myös lapsia ja perheitä koskevissa asioissa. Heidän mukaansa markkinat edellyttävät yhä vahvempaa naisten osallistumista työelämään, mikä puolestaan luo tarpeita alle kouluikäisten lasten hoidon järjestämiselle. (Kjørholt & Qvortrup 2012, 262.) Talouden ja politiikan ensisijaisuudesta käytävä kamppailu on läsnä myös suomalaisessa varhaiskasvatusta ja päivähoitoa koskevassa keskustelussa. Strandell (2012, 223) toteaa valvonnan ja säätelyn, joustavuuden ja valinnan, osallistumisen ja autonomian sekä sosiaalisen inklusion ja syrjäytymisen olevan keskeisiä näkökulmia suomalaista päivähoitoa ohjaavissa asiakirjoissa. Asiakirjoissa käytetyn kielen lapsiin sijoittamisesta hän näkee ristiriitaisena: samaan tai parempaan tulokseen tulisi päästä pienemmillä resursseilla (Strandell 2012, 238). Suomalaisen varhaiskasvatustalouden uudistamisen valmistelun yhteydessä annetuissa saatelauseissa erottuu Onnismaan, Paanasen ja Lipposen (2014, 6–7, 11) mukaan sekä sosialidemokraattisen polkuriippuvuuden eli pohjoismaisen sosialidemokraattisen, hyvinvointia ja hoivaa korostavan hallintojärjestelmäperinteen että ylikansallisen liberalistisen ajattelun mukaisia, taloudellista kestävyyttä ja sosiaalista investointia korostavia puhetapoja.

Lapsuuden institutionalisoitumisen osalta oleellinen kysymys on, ketkä ovat päivähoito- ja varhaiskasvatuspalvelujen ensisijaisia käyttäjiä ja miksi meillä on päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluja (ks. Qvortrup 2012, 244). Julkisessa keskustelussa tämä on näyttäytynyt vuosikymmenten ajan väittelynä siitä, kumpi on alle kouluikäiselle lapselle oikea hoitopaikka, koti vai päivähoito (ks. esim. Strandell 2012, 228), ja siitä, onko päivähoito ensisijaisesti vanhemmille suunnattu sosiaalipalvelu vai lapsille suunnattu kasvatuksellinen ja opetuksellinen palvelu. Kirsti Karilan (2008, 212–213) havaintojen mukaan Suomessa päivähoito nähdään yhä enemmän vanhemmille suunnattuna sosiaalipalveluna kuin lapsille suunnattuna kasvatuksellisena ja opetuksellisena palveluna. Lasten koti- ja päivähoitoon liittyvästä kysymyksestä Suomessa käyty keskustelu on Strandellin (2012) mukaan muuttanut muotoaan. Keskusteltaessa päivähoidosta ja varhaiskasvatuksesta huomio kiinnittyy yhä enemmän varhaiskasvatuspalveluihin vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön välisenä yhteistyönä molempien tahojen asiantuntemuksen merkitystä korostaen. (Strandell 2012, 237.) Kumppanuuden käsitettä on myös kritisoitu ja Karila (2012, 589–590) toteaa aikaisempien vanhempien ja opettajien yhteistyötä käsittelevien tutkimusten osoittaneen ammattilaisten tiedon valta-aseen, vaikka julkisten palvelujen henkilöstön ja asiakkaiden

yhteistyön kuvataan perustuvan ajatukselle asiakkaan itsenäisyydestä ja molempien osapuolten tasavertaisuudesta. 'Kasvatuskumppanuus' hämärtää Strandellin mukaan perinteistä julkisen ja yksityisen piirin erottelua ja hän näkee sen hallinnollisena ja poliittisena ohjausvälineenä, jonka avulla vanhemmille välitetään erilaisia ”yhteiseen” kasvatustyöhön liittyviä odotuksia ja vaatimuksia (Strandell 2012, 235, 237).

Edellä luvussa 1 tarkasteltujen varhaiskasvatukseen liittyvien ideologisten painopisteerojen lisäksi Euroopan maiden välillä on myös eroja siinä, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsitteellistetään. Nämä erot heijastuvat Pamela Oberhuemerin (2005) mukaan siihen, millainen yhteiskunnallinen arvo varhaiskasvatuksen työntekijöille annetaan ja missä määrin poliittista kiinnostusta kohdistetaan heidän koulutustaan koskeviin kysymyksiin. Hänen havaintojensa mukaan erilaiset (ja keskenään ristiriitaiset) kasvatusta ja hoitoa koskevat käsitteelliset ja organisatoriset järjestelmät ovat tuottaneet hyvin erilaisia kategorioita ja konstruktioita varhaiskasvatuksen ammattilaisille. (Oberhuemer 2005, 6.) Kysymys varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisesta ei ole yhdentekevä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ”laatu” nähdään keskeisenä tekijänä pyrittäessä mahdollisimman laadukkaiden varhaiskasvatuspalveluiden tarjoamiseen ja elinikäiseen oppimiseen varhaisvuosista alkaen (Oberhuemer 2005, 14). Mathias Urban, Michel Vandenbroeck, Katrien Van Laere, Arianna Lazzari ja Jan Peeters (2012) tarkastelevat artikkelissaan tutkimusprojektia, jonka tarkoituksena oli tutkia sitä, miten kompetenssia ja ammatillisuutta käsitteellistetään varhaiskasvatuksessa. Heidän mukaansa tutkijoiden, työntekijöiden ja poliitikkojen keskuudessa vallitsee laaja yksimielisyys siitä, että varhaiskasvatuspalvelujen laatu perustuu hyvin koulutetulle, kokeneelle ja pätevälle henkilöstölle. He esittävät kysymyksen, miten kompetenssi tulee ymmärtää ja miten sen kehittymistä voidaan tukea. (Urban, Vandenbroeck, Laere, Lazzari & Peeters 2012, 508.) Suomalaisessa julkisessa keskustelussa ja alan julkaisuissa on peräänkuulutettu varhaiskasvatuksen ja sen perustehtävien sekä eri varhaiskasvatuksen ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden määrittelyä (ks. esim. Karila 2008, 221).

Pohjoismaissa varhaiskasvatus uhkaa Qvortrupin (2012, 256) mukaan kehittyä kahteen keskenään ristiriitaiseen suuntaan. Se näyttää toisaalta kehittyvän opetussuunnitelmapohjaiseksi ja yhä vaikeammin koulutoiminnasta erottuvaksi tai ainakin kouluvalmiuksien kehittymiseen keskittyväksi, toisaalta se säilyy vapaaehtoisena, jolloin se ei ole universaali palvelu kaikille (ks. varhaiskasvatuksen koulumaistumisesta myös Van Laere ym. 2012, 527). Tämä johtaa Qvortrupin (2012) mukaan illuusioon vapaaehtoisuudesta, sillä vaikka

kenenkään ei käytännössä ole pakko ottaa kyseistä palvelua vastaan, voi vanhempien olla vaikea kieltäytyä siitä siinä pelossa, että heidän lapsensa jäisivät jotakin oleellista vaille tai häviäisivät kilpailukyvyssä muille lapsille ilman kyseisen palvelun hyödyntämistä. Tämä illuusio vapaaehtoisuudesta ja vanhempien vapaudesta valita voi puolestaan toimia perusteena sille, että vanhemmat joutuvat maksamaan palvelusta, joka yhä enemmän muistuttaa kasvatusta ja opetusta painottavia sekä kouluun valmistavia varhaiskasvatuspalveluja. Vaikka koulun käynti on jokaisessa Euroopan maassa ilmaista, jakautuvat päivähoiton kustannukset vanhemmille ja yhteiskunnalle. Tämän päivähoitopalvelujen maksullisuuteen liittyvän kysymyksen Qvortrup näkee viittauksena siihen, mikä on varhaiskasvatusikäisten lasten institutionalisaation merkitys ja ketkä nähdään sen käyttäjinä. (Qvortrup 2012, 256–257.)

Seuraavassa tarkastelen varhaiskasvatusinstituutiota koskevia konstruktioita Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001) jäsenyyksen pohjalta kodin jatkeena, tuottajana (ja liiketoimintana¹³) ja kansalaisyhteiskunnan foorumina. Varhaiskasvatusinstituutioita koskevat konstruktiot rakentavat myös odotuksia sille, millainen varhaiskasvattajan tulee olla. Varhaiskasvattajan konstruktioina Dahlberg, Pence ja Moss (2001, 67) tuovat tässä yhteydessä esiin varhaiskasvattajan määrittämisen teknikoksi, sijaisvanhemmaksi ja yrittäjäksi.

2.3.1 Varhaiskasvatusinstituutio kodin jatkeena

Varhaiskasvatusinstituution määrittäminen kodin jatkeeksi sekä hoidon tuottamisen näkökulma liittyvät läheisesti vanhempien ja erityisesti äitien kodin ulkopuolisen työn lisääntymiseen ja päivähoitoon instituutiona, jonka tarkoituksena on tarjota palveluja vanhemmille ja välillisesti myös työnantajille. Päivähoito nähdään tällöin lasten kotihoidon korvikkeena, mikä näkyy hoidon kodinomaisuuden sekä kodinomaisten päivähoitomuotojen, esimerkiksi perhepäivähoidon painottamisena. (Dahlberg 2001, 64.)

Vanhemman sijaisena varhaiskasvattajan tehtävänä on tarjota läheinen ja merkityksellinen ihmissuhde lapselle, mikä vanhemmuuteen liittyvien sukupuoliroolien ja erityisesti äidin

¹³ Dahlberg, Moss ja Pence (2001, 62) jäsentävät konstruktiot varhaiskasvatusinstituution lapsitulosten tuottajaksi, sijaiskodiksi, liiketoiminnaksi ja kansalaisyhteiskunnan foorumiksi. Koska tuottamiseen ja liiketoimintaan liittyvissä konstruktioissa on sisällöllisiä yhteneväisyyksiä, käsittelen niitä tässä yhtenä kokonaisuutena.

roolin (ensisijaisena hoivaajana) merkityksen korostamisen myötä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvattaja on äidin korvike (Dahlberg ym. 2001. 67). Näkemys päiväkodista kodin jatkeena tai kotikasvatuksen tukijana näyttäytyy myös ammattilaisten tavoissa jäsentää työtään ja päiväkodin toimintakulttuuria. Anna Raija Nummenmaa ja Kirsti Karila (Karilan 2008 mukaan) ovat tutkineet varhaiskasvatushenkilöstön tapoja kuvata omaa työtään ja työkulttuuria metaforien avulla. Yhtenä metaforana varhaiskasvattajat toivat esille näkemys päiväkodista 'toisena kotina'. Tämä viittaa Karilan mukaan siihen, että varhaiskasvattajien työ määrittyy vanhemman roolin kaltaiseksi, äitien ja isien työksi, jotka nähdään samanlaisina ja tasa-arvoisina kasvatuksen asiantuntijoina varhaiskasvatuksen ammattilaisten rinnalla. Tämä näkemys häivyttää Karilan mukaan päiväkodin pedagogisen tehtävän. (Karila 2008, 218–219.)

Kuten aikaisemmin kävi ilmi, päivähoidon osalta on vuosikymmenten ajan kysytty, ketkä ovat päivähoiton asiakkaita ja onko päivähoito ensisijaisesti vanhemmille suunnattu sosiaalipalvelu. Vanhempien työssäkäynti on muuttunut historian saatossa alkuvaiheen lasten hyvinvointiin tähtäävien tavoitteiden sijaan voimakkaammaksi perusteeksi päivähoitopalveluille (ks. Qvortrup 2012). Esimerkiksi Suomessa päivähoito on totuttu näkemään vanhemmille suunnattuna sosiaalipalveluna (ks. Karila 2008, 212–213). Varhaiskasvatusta ja päivähoitoa ohjaavien hallinnollisten asiakirjojen perusteella päivähoitolain alkuajoista lähtien (1970- ja 1980-luvuilla) lasten kotihoito ja äitien tarjoama hoiva on nähty tavoiteltavana ja jäljiteltävänä ideaalina päivähoidossa ja yhtenä keskeisenä päivähoidon tavoitteena nähtiin lasten kotikasvatuksen tukeminen. 2000-luvulla tapahtuneiden uudistusten myötä päivähoidon kasvatuksellinen ja opetuksellinen puoli alkoi korostua ja päivähoidon rinnalle nostettiin termi varhaiskasvatus ('early childhood education and care'). (Strandell 2012, 229–230.)

2.3.2 Varhaiskasvatusinstituutio tuottajana

Dahlberg, Moss ja Pence (2001, 63, 66) näkevät yhtenä vallitsevimista varhaiskasvatusinstituutioita koskevista konstruktioista varhaiskasvatuksen määrittymisen (hoidon ja) ennalta määriteltyjen ja standardisoitujen lapsitulosten tuottajana. Tämä konstruktio näkyy Dahlbergin, Pencen ja Mossin (2001, 63) mukaan lapsipolitiikassa lasten kehityksen ja kouluvalmiuksien edistämisen painotuksina, mikä on kansainvälisesti tarkasteltuna yhä

yleisempi tapa määritellä varhaiskasvatusta (Van Laere, Peeters & Vandenbroeck 2012, 527). Lapset nähdään tällöin toiminnan kohteina ja päivähoido paikkana, jossa pyritään edistämään lasten kehitystä, heitä kasvatetaan, hoidetaan ja sosiaalistetaan. Epäsuoremmin tämä varhaiskasvatusinstituutiota määrittelevä konstruktio painottaa kulttuurin ylläpitämistä. Tällainen konstruktio varhaiskasvatusinstituutiosta perustuu näkemykselle lapsesta tiedon, identiteetin ja kulttuurin säilyttäjänä tai uudelleentuottajana. (Dahlberg ym. 2001, 63–64, 66.)

Varhaiskasvatusinstituutioiden näkemiseen tuottajina liittyy Dahlbergin, Pencen ja Mossin (2001) mukaan myös yleistynyt käsitys varhaiskasvatuksesta liiketoimintana. Lasten kehityksen ja kouluvalmiuksien edistämiseen sekä muihin määriteltyihin tavoitteisiin suunnattua liiketoimintaa tarjotaan aikuisista koostuville asiakkaille, tyypillisimmin vanhemmille, mutta myös työnantajille ja julkisille toimijoille. Varhaiskasvatus liiketoimintana on kenties selkeimmin näkyvissä Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa. (Dahlberg ym. 2001, 66.) Piirteitä tästä konstruktiosta on kuitenkin jossain määrin nähtävissä myös Suomessa: yksityistä päivähoitoa on tarjolla sekä suoraan perheille (yksityisen hoidon tuen myötä) että kunnille ostopalveluina. Tämän yksityisen hoidon tuen Mahon (2010 Onnismaan, Paanasen ja Lipposen 2014, 11 mukaan) näkee osana varhaiskasvatuksen liberalistista hallintotapaa, jolle on varhaiskasvatuspolitiikan osalta tyypillistä vanhempien valinnanmahdollisuuksien ja päivähoiton palveluluonteen sekä yleisemmällä tasolla valtionohjauksen vähentämisen ja yksityisen palvelutuotannon korostaminen.

Varhaiskasvattajan tehtäväksi tästä konstruktiosta käsin määrittyy teknikkona seurata ja varmistaa, että ennalta määriteltyihin kehityksellisiin ynnä muihin tavoitteisiin päästään: muun muassa missä kehityksen vaiheessa lapsen tulisi olla ja millaisella toiminnalla lapsen kehitystä tuetaan. Yrittäjänä varhaiskasvattajan tehtävä on varmistaa tehokas tuotantoprosessi eli markkinoida ja myydä tuotettaan eli varhaiskasvatusta, pyrkiä korkeaan tuottavuuteen sekä asetettujen yleisten standardien saavuttamiseen. (Dahlberg ym. 2001. 67.)

2.3.3 Varhaiskasvatusinstituutio kansalaisyhteiskunnan foorumina

Dahlberg, Moss ja Pence (2001) näkevät yhtenä mahdollisuutena varhaiskasvatuksen sijoittamisen kansalaisyhteiskunnan osaksi valtion ja talouden (tai julkisen ja yksityisen sektorin) sijaan. Varhaiskasvatusinstituutiolta tämä edellyttäisi tietoista sijoittautumista kansalaisyhteiskuntaan ja osaksi yhteisöä sekä toiminnan avoimuutta kaikille lapsille ja perheille. Hoitopaikan ei tulisi olla sidottu kustannuksiin tai valintakriteereihin esimerkiksi vanhempien työttömyyteen perustuen ja toiminnan tulisi olla julkisesti rahoitettua, vaikkakaan ei välttämättä julkisesti johdettua. He näkevät tämän konstruktion mukaisen varhaiskasvatuksen tukevan muun muassa oppimista, demokratiaa, solidaarisuutta ja taloudellista hyvinvointia. (Dahlberg ym. 2001, 74–75, 81.)¹⁴

Toiminnan tavoitteiden osalta Dahlberg, Moss ja Pence (2001) kuvaavat kansalaisyhteiskunnan osana määrittyvää varhaiskasvatusta toimintana, jossa pedagogiikka ja oppiminen perustuvat näkemykselle tiedon ja identiteetin rakentumisesta lasten oman toiminnan pohjalta (ei opetuksen kohteena olemalla ja olemassa olevan tiedon omaksumiseen keskittymällä), vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja perustuen niihin resursseihin, jotka heillä on käytössään. Varhaiskasvatusinstituution tarkoituksena on tällöin tarjota lapselle välineitä ja resursseja tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun, neuvotteluun ja merkitysten rakentamiseen, mikä pedagogiikan näkökulmasta näyttäytyy lasten jokapäiväisten kokemusten pohjalle rakentuvana projektityöskentelynä ja ammattilaisten innostuksena ja tukena sekä mahdollisuuksien tarjoamisena lasten rikkaaseen itseilmaisuun sekä pienryhmätyöskentelyyn. Varhaiskasvatusinstituutio määrittyy tällöin paikaksi, joka tarjoaa mahdollisuuden toimintaan ja ihmissuhteisiin ja mahdollistaa tiedon ja identiteetin rakentumisen. Varhaiskasvatusinstituutio määrittyy heidän näkökulmastaan tässä viitekehyksessä paikkana lapsille eli paikkana, jossa lapset voivat elää lapsuuttaan. (Dahlberg ym. 2001, 75–76, 81.) Varhaiskasvatusinstituution korostaminen lapsen paikkana ei suinkaan ole uusi käsitys, vaan se kuvastaa myös ensimmäisten suomalaisten lastentarhojen toiminta-ajatusta lastentarhasta lasten paikkana (ks. Niiranen & Kinos 2001, 63) sekä pohjoismaista varhaiskasvatusta, jota Kariilan (2012) mukaan kuvaa sosiaalipedagogiseen perinteeseen nojaava käsitys opetussuunni-

¹⁴ Tässä Dahlberg, Moss ja Pence näyttäisivät viittaavan tilanteeseen, joka kuvaa suurelta osin suomalaista päivähoitojärjestelmää, jossa jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on subjektiivinen päivähoito-oikeus (ks. luku 1.2) ja joka on julkisesti rahoitettua (kuntien rahoittama päivähoito joko kuntien päivähoitopalveluiden piirissä tai ostopalveluna yksityisen sektorin toimijalta ja perheille tarjottava yksityisen hoidon tuki, ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2002).

telmasta. Tätä varhaiskasvatustäkemystä voi kuvata holistiseksi. Se korostaa leikkiä ja valinnan mahdollisuuksia, lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteita, uteliaisuutta ja yhteistä merkitysten ja ympäristön rakentamista sekä lasten kiinnostusten pohjalta rakentuvaa toimintaa. (Karila 2012, 588–589.) Dahlbergin, Mossin ja Pencen esittämällä näkemyksillä on yhteneväisiä piirteitä myös Kjørholtin ja Qvortrupin (2012, 270) kuvaaman, fröbeliläisiin ja rousseaulaisiin näkemuksiin pohjautuvan lapsikeskeisen pedagogiikan ja ’lapsiystävällisen’ ympäristön kanssa. Lisäksi Dahlberg, Moss ja Pence (2001, 75) viittaavat tässä yhteydessä reggio emilia -pedagogiikkaan yhtenä esimerkkinä tämän konstruktion mukaisesta varhaiskasvatuksesta.

Kjørholt ja Qvortrup (2012) näkevät koulutusjärjestelmässä vallalla olevat tehokkuuden, innovaatioiden, joustavuuden, rationaalisuuden, testaamisen sekä tulosorientaation näkyvän kaikilla koulutusasteilla esikoulusta yliopistoon. Päivähoidossa tämä näyttäytyy heidän mukaansa leikkiä, spontaania ja luovaa toimintaa sekä vertaisryhmässä toimimisen merkitystä korostaneiden klassisten pedagogisten käsitysten ja niin sanotun *educare*-ajattelun rinnalle ja kilpailijaksi nousseesta oppimista, koulumaista opetussuunnitelmaa sekä tietoa ja taitoja korostavasta ajattelutavasta (Kjørholt & Qvortrup 2012, 264, 270–271; ks. myös Karila 2012). Tavoitteena tässä uudenaikaisessa kasvatustajattelussa nähdään kansakunnan kilpailukyky ja taloudellinen kasvu. Ajattelutapa näkyy erityisesti uusliberaalisissa reggieissä erilaisina ’(sosiaalisen) sijoittamisen strategioina’. (Kjørholt & Qvortrup 2012, 264.)

2.4 Lapsuudesta ja lapsuuden instituutioista käytävä poliittinen keskustelu diskurssianalyttisenä tutkimuskohteena

Eva Gulløvin (2008) mukaan modernien valtioiden kehittymisen myötä lasten kasvatuksesta on tullut yhä enemmän julkisen vastuun ja hallinnon alaista ja itse kasvatustoiminnasta yhä ammatillistuneempaa. Samalla lapsuus ja lapsuuden instituutiot ovat politisoituneet ja niihin investoimisesta ja niiden yhteiskunnallisista tuloksista käydään kiihkeää keskustelua. (Gulløv 2008, 129.) Näkemykset siitä, millaisia tarpeita lapsilla katsotaan olevan, millaiseen toimintaan heidän nähdään kykenevän, millaisia riskejä heidän elämänsä liittyy ja millainen toiminta on heidän etujensa mukaista, ilmaistaan lainsäädännössä ja politiikassa, joiden kautta hallitukset säätelevät lasten elämää (James & James 2008, 123). Oleellisia

lapsuuden muotoutumisen kannalta ovat ne kulttuuriset tekijät, jotka määrittävät erilaisia mielikuvia ja ymmärrystä lapsuudesta sekä ne poliittiset prosessit, esimerkiksi lainsäädäntö, ja niihin liittyvät ja niiden tuottamat diskurssit, joiden myötä vaikutetaan arjen lapsuuden muotoutumiseen. (James & James 2008, 37.)

James ja James (2008, 123) korostavat sosiaalisen konstruktionismin merkitystä pyrittäessä ymmärtämään miten lapsia ja lapsuutta koskevat mielikuvat, jotka ovat löydettävissä eri yhteiskuntien representaatioissa ja diskursseissa, muovaavat lasten arkea ja kokemuksia. Sosiaalinen konstruktionismi¹⁵ on usealla tieteenalalla näyttäytyvä teoreettinen lähestymistapa, joka perustuu ajatukselle 'tiedon' neuvoteltavasta luonteesta. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana on, ettei 'tietomme' ole suora havainto maailmasta, vaan se mitä kulloinkin pidetään tietona, rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yhden totuuden sijaan voidaan puhua useista erilaisista maailmaan ja sen ilmiöihin liittyvistä konstruktiosta. (Burr 2003, 1, 4–6.) Tässä kielen rooli on oleellinen: kuvailemisen lisäksi kielen avulla rakennetaan sosiaalista todellisuutta (ks. Burr 2003, 8; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9; Jokinen 1999, 38–39). Erilaisilla sosiaalisiin ilmiöihin liittyvillä merkityksellistämisen tavoilla voi olla erilaisia seurauksia käytännön elämän kannalta: erilaiset konstruktiot luovat pohjaa erilaiselle toiminnalle ja sosiaalisille käytännöille (Burr 2003, 5, 8). Mielenkiinto tässä tutkielmassa kohdistuu tähän diskursiiviseen ulottuvuuteen. Menetelmällisenä viitekehyksenä toimii kriittinen diskurssianalyysi, joka Norman Fairclough'n (2001a) mukaan voidaan kuvata yhtä lailla teoriana kuin menetelmänäkin. Hän itse määrittelee kriittisen diskurssianalyysin teoreettisena näkökulmana kieleen ja semiotiikkaan. (Fairclough 2001a, 121.) Erityinen mielenkiinto kriittisessä diskurssianalyysissä kohdistuu valtaan, hallintaan ja sosiaaliseen epätasa-arvoon ja tästä syystä tutkimuksessa usein keskitytään jonkin ryhmän, organisaation tai instituution ja siihen liittyvien diskursiivisten ilmiöiden tarkasteluun. (van Dijk 2001, 113.)

¹⁵ Vaikka 'sosiaalisesta konstruktionismista' puhutaan Burrin (2003, 1–2, 11) mukaan pääasiassa psykologian piirissä, näyttäytyy kyseinen teoreettinen lähestymistapa hänen mukaansa muiden tieteenalojen, kuten sosiologian piirissä esimerkiksi diskurssianalyttisinä, dekonstruktiivisina ja poststrukturalistisina suuntauksina.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevaa keskustelua lakityöryhmässä edustettuina olleiden ammattiliittojen jäsenlehdissä. Tavoitteena on opinnäytetyön avulla osallistua seuraavia tutkimuskysymyksiä käsittelevään, varhaiskasvatusta koskevista asiakirjoista ja julkisesta keskustelusta käytyyn tieteelliseen keskusteluun.

3.1 Tutkimuskysymykset

Kuten johdannossa toin esille, lapsia ja lapsuutta koskevat konstruktiot tuottavat käytäntöjä ja varhaiskasvatuksen pedagoginen työ perustuu ajatukselle siitä, millaisena pieni lapsi nähdään (Dahlberg ym. 2001, 31, 43, 52). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn määrittämisen näkökulmasta keskeistä on, millaisiksi päivähoidon ja varhaiskasvatuksen perustehtävät tulkitaan, millaisena varhaiskasvatuksen eri ammattilaisten välinen työnjako nähdään sekä millaisena vanhempien ja varhaiskasvattajien välinen yhteistyö määrittyy (Karila 2008, 218). Näiden lähtökohtien pohjalta pyrin opinnäytetyölläni vastaamaan kysymyksiin:

1. Millaisia lasta, lapsuutta ja vanhempaa (tai perhettä) koskevia käsityksiä on löydettävissä ammattiliittojen jäsenlehdissä käydyssä, varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevassa keskustelussa ja miten nämä käsitykset konstruoidaan?
2. Millaisia päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja varhaiskasvattajia koskevia käsityksiä on löydettävissä ammattiliittojen jäsenlehdissä käydyssä, varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevassa keskustelussa ja miten nämä käsitykset konstruoidaan?

3.2 Aineisto

Tämän tutkielman aineiston muodostavat lakityöryhmässä edustettuina olleiden ja varhaiskasvatuksen kentällä toimivien ammattiliittojen jäsenlehdet. Ammattiliittojen jäsenlehtiä

ovat OAJ:n¹⁶ ja Lastentarhanopettajaliiton¹⁷ osalta *Opettaja* ja *Lastentarha*, Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentian¹⁸ osalta lehdet *Talentia*, *Kasvu* ja *Jane & Paulo*, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL:n¹⁹ lehdet *Motiivi* ja *Ämpäri*, Sosiaali- ja terveysalan ammattijärjestö Tehy ry:n²⁰ lehti *Tehy*, Suomen lähi- ja perushoitajaliitto Superin²¹ lehti *SuPer* ja Toimihenkilökeskusjärjestö STTK:n²² lehti *STTK*. Jäsenlehdistä Lastentarha ilmestyy viisi kertaa vuodessa, Opettaja 52 kertaa vuodessa, Talentia yhdeksän kertaa vuodessa, Kasvu kaksi kertaa, Tehy 16 kertaa vuodessa, Motiivi 13 kertaa vuodessa. Jane & Paulo sekä Ämpäri olivat kerran ilmestyneitä erikoisnumeroita. SuPer ilmestyy 12 ja STTK kahdeksan kertaa vuodessa. Lehtiä luonnehtii ilmestymistiheyden lisäksi myös jäsenkunnan laajuus. Lastentarha-lehti on suunnattu puhtaasti varhaiskasvatuksen ammattilaisille, kun taas Tehy puolestaan on suunnattu laajemmin terveydenhuollon ja sosiaalialan ammattilaisille. Myös Opettaja-lehti on suunnattu laajasti eri alojen ja eri koulutusasteiden opettajille ja Talentia puolestaan sosiaalialan korkeasti koulutetuille. Edellä esitetyistä eroista johtuen aineisto ei tarjoa mahdollisuutta eri jäsenlehdissä julkaistujen tekstien määrälliselle vertailulle.

¹⁶ Opetusalan ammattijärjestö OAJ hoitaa opetusalan edunvalvontaa varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen ja sen jäsenmäärä on noin 121 000. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen alueelta järjestöön kuuluu lastentarhanopettajia sekä alan opiskelijoita. (Mikä OAJ on?; OAJ:n jäsenjakauma 2011–2015).

¹⁷ Lastentarhanopettajaliitolla (LTOL) on noin 13 700 jäsentä (OAJ:n jäsenjakauma 2011–2015), jotka toimivat päivähoidon erilaisissa tehtävissä ja ovat koulutukseltaan lastentarhanopettajia, kasvatustieteen (varhaiskasvatuksen) kandidaatteja tai maistereita, sosiaalikasvattajia ja sosionomeja (AMK) (Ammatilliset asiat).

¹⁸ Talentia on sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö, johon kuuluu yli 23 000 jäsentä, joista noin 3 000 työskentelee varhaiskasvatuksen parissa lastentarhanopettajina, päiväkodinjohtajina ja (perhe)päivähoidon johtajina/ohjaajina (Jäsenistö; Talentia ajaa varhaiskasvattaja-sosionomien asiaa).

¹⁹ Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL:ssä on jäseniä lähes 230 000 ja siihen kuuluu kuntien, valtion ja yksityisissä hyvinvointipalveluissa työskenteleviä hyvinvoinnin ammattilaisia ja opiskelijoita (Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL; JHL lukuina).

²⁰ Tehy on sosiaali- ja terveysalan ammattijärjestö, johon kuuluu 160 000 ammattihenkilöä ja alan opiskelijaa (Tehy). Tehyssä eri ammattiryhmiä edustavat yhteistyöjäsenjärjestöt, joihin jäsenet voivat liittyä ammattinsa ja koulutuksensa mukaan (Yhteistyöjäsenjärjestöt). Tehyn alajärjestönä toimiva Suomen Lastenhoitoalan Liitto SLaL ry on lastenhoitoalan ammattilaisten ja opiskelijoiden järjestö, jossa on jäseniä noin 9 000. Jäsenistö koostuu lastenhoitajista, päivähoitajista, lähihoitajista, lastenohjaajista sekä muun muassa sosionomeista. (Suomen Lastenhoitoalan Liitto SLaL ry.)

²¹ Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPerissa on jäseniä yli 86 000 ja he työskentelevät sosiaali- ja terveydenhuoltoalan työpaikoissa julkisella ja yksityisellä sektorilla tai opiskelevat alaa. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen piirissä heistä työskentelee noin 5 200 useilla eri nimikkeillä, joista yleisimmät ovat lastenhoitaja ja päivähoitaja (3 070 jäsentä) sekä lähihoitaja (lähes 2 000 jäsentä). Yleisin koulutus on lähihoitajan tutkinto, joka on heistä yli 4 700:lla, muita tutkintoja ovat muun muassa päivähoitajan, lastenhoitajan ja lastenohjaajan sekä perushoitajan tutkinnot. (SuPer-info; SuPerin jäsenmäärätiedoista.)

²² STTK on toimihenkilöiden ammatillinen keskusjärjestö ja varhaiskasvatuksen lainsäädännön valmistelutyöryhmään kuuluneista ammattijärjestöistä siihen kuuluvan Suomen lähi- ja perushoitajaliitto SuPer ja Tehy (Mikä STTK?; ks. STTK:laiset ammattiliitot).

David Silverman (2000) näkee tekstiaineistoon kohdistuvan laadullisen tutkimuksen etuna mahdollisuuden käyttää teoreettisia resursseja pienen, julkisesti saatavilla olevan aineiston kvantitatiivista, pelkkään koodaamiseen keskittyvää sisällönanalyysia syvällisempään analyysiin. Avainasemassa on tällöin aineiston valinta ja rajaaminen. Vaikka voi olla hyödyllistä tutustua laajemmin tutkittavan teeman kannalta oleelliseen saatavilla olevaan materiaaliin, toimii se Silvermanin mukaan lähinnä yhtenä vaiheena pyrittäessä aineiston rajaamiseen. Laadullisessa tekstianalyysissä on tällöin oleellista valita tutkimuskysymysten kannalta hyödyllisin aineisto ja rajata se riittävän pieneksi, jotta syvällisempi tekstianalyysi on mahdollista. (Silverman 2000, 828–829.) Aineiston rajaamisen merkitys korostuu myös diskurssianalyttisessä tutkimuksessa, jota Kirsi Juhilan ja Juha Suonisen (1999, 241) mukaan kuvaa analyysin työläys.

Keräsin artikkeleita lakityöryhmän asettamispäivästä (7.12.2012) hallituksen lakiesityksen julkistamiseen (18.12.2014) eli käytännössä vuoden 2014 loppuun asti. Ajankohdan rajaamisen taustalla oli ajatus siitä, että lakityöryhmän työskentelyn aikana aihe herättää keskustelua myös ammattiliittojen piirissä. Aineistoon sisällytettäviä lehtikirjoituksia oli yhteensä 99 ja aineisto muodostui noin 98 sivusta tekstiä. Valittujen artikkeleiden määrät lehdittäin ja vuosikerroittain on esitetty taulukossa 1 ja luettelo kaikista aineistoon sisältyneistä teksteistä löytyy liitteestä 1.

Lehdet (ammattiliitto)	Vuosi 2012: Valitut tekstit (Huomioitu vain vuoden viimeiset nume- rot)	Vuosi 2013: Julkaistut numerot / valitut tekstit	Vuosi 2014: Julkaistut numerot / valitut tekstit	Valitut teks- tit yhteensä
Motiivi (JHL)	-	13 / 2	13 / 2	4
Ämpäri (JHL)	-	1 / 2	-	2
Lastentarha (LTOL)	-	5 / 14	5 / 14	28
Opettaja (OAJ)	-	52 / 15	45 / 19	34
Jane & Paulo (Talen- tia)	-	1 / 1	1 / 0	1
Kasvu (Talentia)	-	2 / 3	2 / 4	7
Talentia (Talentia)	-	9 / 0	9 / 4	4
Tehy	-	16 / 5	16 / 2	7
SuPer	1	12 / 6	12 / 4	10
STTK	-	8 / 1	8 / 1	2
Valitut artikkelit yhteensä				99

TAULUKKO 1. Luetut ammattiliittojen jäsenlehdet²³ ja aineistoon valittujen tekstien määrä

Valintaperusteena aineistoon sisällytettävälle artikkeleille olivat viittaukset lakiuudistukseen ja siinä huomioitaviin sisällöllisiin kysymyksiin: aineistoon sisällytettävässä artikkelissa tuli olla maininta siitä, mitä tulevassa laissa tulisi huomioida sekä myös jonkinasteista näkemysten perustelua; pelkästään luettelosta muodostuvat tekstit jäivät aineiston ulkopuolelle. Edellytyksenä artikkelin sisällyttämiselle aineistoon oli siis selkeä maininta varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamisesta: jos esimerkiksi subjektiivisen päivähoito-oikeuden säilyttämistä tai rajaamista tarkastelevassa artikkelissa mainittiin tuleva varhaiskasvatuslaki, sisällytettiin tämä artikkeli aineistoon; jos subjektiivista päivähoito-oikeutta tarkasteltiin itsenäisenä aiheena, se jäi aineiston ulkopuolelle. Samoin jos henkilöstön kelpoisuusehtojen tarkastelun yhteydessä aihe liitettiin varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamiseen, artikkeli sisällytettiin aineistoon; sen sijaan jos kelpoisuusehtoja käsiteltiin ilman mainintaa lainsäädäntöuudistuksesta, se jäi aineiston ulkopuolelle (ks. myöhemmin luotettavuuden tarkastelu, luku 3.4). Lehtien erilaisuus ja keskustelun moniulotteisuus huomioiden aineiston rajaaminen oli melko haastavaa. Lisäksi osa lehdistä julkaistaan vain paperiversiona, eikä verkossa julkaistavilla lehdillä ollut arkistohakumahdollisuutta, joten kävin läpi kaikki 238 lehteä. Tästä syystä aineistonkeruusta muodostui pitkäkestoinen vaihe opinnäytetyöprosessissa.

²³ Osa julkaistuista numeroista puuttui joko lehden nettiarkistosta tai Jyväskylän yliopiston kirjastosta, jossa luin paperiversiona julkaistut lehdet. Aineistonkeruusta jäi tästä syystä ulkopuolelle yksi Motiivi-lehden numero (12/2014) ja kolme Opettaja-lehden numeroa (7/2013, 10/2013 ja 25/2014).

Analyysissä kiinnitin huomiota siihen, miten lainsäädännöstä keskustellaan lakityöryhmässä edustettuina olleiden ammattijärjestöjen jäsenlehdissä. Opinnäytetyössä ei siis tutkittu ammattiliittojen kantoja sinänsä. Ammattiliittojen viralliset kannanotot on luettavissa ammattiliittojen Internet-sivuilla sekä lakityöryhmän loppuraportin liitteinä olevissa eriävissä kannanotoissa. Ammattiliitot ovat esittäneet viralliset kannanotonsa myös opinnäytetyön aineistoon sisältyvissä jäsenlehtien teksteissä, mutta niidenkin osalta huomio kiinnittyi tapaan kuvata lapsia ja lapsuutta, perhettä sekä varhaiskasvatusta. Aineisto sisältää jäsenlehdissä julkaistuja tekstejä, joilla on tietyt tuotantoehdot ja tietty julkaisuprosessi: osa teksteistä on ammattiliittojen puheenjohtajien tai muiden toimijoiden omia tekstejä (esim. pääkirjoituksia), osa toimittajien kirjoittamia haastatteluihin perustuvia artikkeleita, osa haastatteluja, osa mielipidekirjoituksia ja kolumneja, osa puolestaan ammattiliittojen virallisia kannanottoja. Yhteistä niille on kuitenkin se, että ne ovat tietyssä lehdessä julkaistavaksi valikoituja tekstejä. Teksteissä ei otettu kantaa toisessa lehdessä julkaistuihin teksteihin ja myös saman lehden tekstien välinen intertekstuaalisuus jäi hyvin vähäiseksi.

3.3 Aineiston analyysi

Tämä tutkielma on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Silvermanin (2000, 828) mukaan laadullisessa tekstianalyysissä on oleellista liittää tutkimus johonkin selkeään analyttiseen lähestymistapaan ja hyödyntää kyseisen lähestymistavan tarjoamia analyttisiä ”työkaluja” aineiston tarkastelussa. Tässä tutkielmassa käytän aineiston analyysissä sekä laadullista sisällönanalyysiä että kriittisen diskurssianalyysin tarjoamia tekstianalyysivälineitä. Tarkastelen seuraavassa ensin tapaani käsitellä aineistoa ja tapaani soveltaa laadullista sisällönanalyysiä. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan valitsemiani kriittisen diskurssianalyysin tekstianalyysin välineitä. Lopuksi tarkastelen opinnäytetyötäni tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista.

3.3.1 Analyysin vaiheet

Analyysi eteni Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2009, 92) kuvaaman, Timo Laineen laadullisen tutkimuksen analyysiprosessin kuvaukseen perustuvan jäsenyyksen mukaises-

ti²⁴. Kun olin saanut määriteltyä aineiston valinnan kriteerit, latsin kriteerit täyttävät tekstit kuvatiedostoina Atlas.ti-ohjelmaan. Tämän jälkeen aloitin alustavan analyysin, jossa pyrin paikantamaan tutkimuskysymysten kannalta oleelliset tekstikohdat eli ne kohdat (kappaleet) teksteissä, joissa käsitellään jollakin tapaa lapsia ja lapsuutta, varhaiskasvatusta ja päivähoitoa, varhaiskasvatuksen henkilöstön työtä sekä vanhempia, huoltajia ja perhettä. Silverman (2000, 829) painottaa laadullisessa tekstianalyysissä aineiston rajaamista ja aineiston valinnan jälkeen keskittymistä analysoimaan muutamia tekstejä tai tekstikohtia (ks. myös Juhila & Suoninen 1999, 241–242). Muutaman kokonaisen tekstin sijaan keskityin tarkastelemaan tarkemmin rajattuja tekstikohtia (tekstikappaleita tai useamman kappaleen kokonaisuuksia) laajemmasta tekstiaineistosta. Rajaamisessa hyödynsin laadullista sisällönanalyysiä, joka Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Elina Virokannaksen (2015) mukaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa analysoitavat tekstikohdat voidaan rajata sisällönanalyysin avulla ja tutkia muodostuvaa pienempää aineistoa diskurssianalyysin tarjoamilla menetelmillä.

Teemoittelun avulla rajasin aineistoa ja jäsensin sen tutkimuskysymysten mukaisiin teemoihin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93; Eskola & Suoranta 2014, 175–176), jotka olivat ’lapsi/lapsuus’, ’perhe/vanhempi/huoltaja’, ’varhaiskasvatus/päivähoito’ ja ’varhaiskasvat-taja’. Sen jälkeen aloitin analyysivaiheen, jossa kahteen eri tutkimusperinteeseen pohjaavat tekstianalyysimenetelmät, laadullisen sisällönanalyysin mukainen luokittelu ja kriittisen diskurssianalyysin representaatioiden analyysi kulkivat rinta rinnan. Luokittelun osalta kiinnitin huomiota siihen, mistä asioista edellä mainittujen teemojen osalta kirjoitettiin ja jaottelin tekstikohtia edelleen luokkiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Esimerkiksi lapsesta kirjoitettaessa luokkia olivat muun muassa ’oikeuksia omaava lapsi’, ’tasa-arvoinen lapsi’, ’kehittyvä lapsi’ ja ’oppiva lapsi’. Kriittisen diskurssianalyysin tekstianalyysimenetelmien avulla analysoin puolestaan tapaa, jolla näistä teemoista ja luokista kirjoitettiin. Näiden menetelmien käyttö korostui erityisesti silloin, kun kuvattiin eri ihmisryhmiä ja heidän toimintaansa, esimerkiksi kuvattiinko lapsen oppimista tarkasteltaessa lapsi aktiivisena toimijana vai toiminnan kohteena.

²⁴ Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92) kuvaavat analyysiprosessin seuraavien vaiheiden avulla: 1) päätöksen tekeminen tutkimuksen kannalta kiinnostavista aiheista aineistossa, 2a) aineiston läpikäyminen ja kiinnostavien kohtien rajaaminen, 2b) muiden kohtien poissulkeminen analyysistä, 3) luokittelu, teemoittelu tai tyypittely, 4) yhteenvedon kirjoittaminen.

Aineiston analyysi tapahtui teorian ja aineiston välisenä vuoropuheluna. Teoreettisessa viitekehyksessä esitellyt konstruktiot auttoivat aineiston jäsentämistä, mutta samalla myös aineisto johdatti tarkastelemaan teoreettisessa viitekehyksessä tiettyjä näkökulmia ja kysymyksiä, sekä löytämään analyysin kannalta hyödyllisiä seikkoja aineistosta. Michael Meyer (2001, 27) kuvaa kriittisen diskurssianalyysin tähtäävän abduktiiviseen ja pragmaattiseen päättelyyn, koska analyysikategoriat kehitellään aluksi tutkimuskysymysten suuntaisesti ja analyysi etenee teorian ja empiirisen aineiston vuoropuheluna. Stefan Timmermans ja Iddo Tavory (2012) kuvaavat abduktiivisen päättelyn tapana tarkastella analysoitavaa aineistoa suhteessa muihin jo tehtyihin havaintoihin ja teoriaan tarkoituksena luoda uusia hypoteeseja tai yleisiä kuvauksia. Abduktiivinen analyysi nojaa tutkijan aikaisempaan teoreettiseen tietämykseen tutkittavasta aiheesta ja hänen kykyynsä havaita (erityisesti) odottamattomia ja yllättäviä, aiheen kannalta relevantteja piirteitä aineistosta. (Timmermans & Tavory 2012, 167, 171, 173.) Teoreettisen viitekehysten kirjoittaminen osin samanaikaisesti aineiston analyysin kanssa edesauttoi myös teoreettisessa viitekehyksessä hahmoteltujen konstruktioiden ja aineistossa käytettyjen kielellisten valintojen välisten yhteyksien havaitsemista. Myös kriittisen diskurssianalyysin tekstianalyysimenetelmien määrittely tutkimuskysymysten suuntaisesti edesauttoi teorian ja empiirisen aineiston välisen vuoropuhelun syntymistä.

3.3.2 Kriittinen diskurssianalyysi menetelmällisenä viitekehystenä

Kriittisen diskurssianalyysin ja usein sen rinnakkaisterminä käytetyn kriittisen lingvistiikan juuret juontavat retoriikkaan, tekstilingvistiikkaan, antropologiaan, filosofiaan, sosiaalipsykologiaan, kognitiotieteisiin, kirjallisuustutkimukseen, sosiolingvistiikkaan, sovelta-vaan kielitieteeseen ja pragmatiikkaan. Kriittinen diskurssianalyysi ei ole yksittäinen teoria tai metodi, vaan pikemminkin erilaisista lähestymistavoista muodostuva suuntaus, jonka eri koulukuntia yhdistää ongelmakeskeinen lähestymistapa ja keskittyminen valtaan ja epätasa-arvoon, hierarkian rakentamiseen ja poissulkemiseen liittyviin sosiaalisiin prosesseihin ja niihin liittyviin diskursiivisiin piirteisiin. (Wodak & Meyer 2009, 1, 3, 5, 32.)

Kriittisen diskurssianalyysin taustalla on ajatus siitä, että yhteiskunnan ja instituutioiden sosiaalisten rakenteiden taustalla vaikuttavat eri ryhmien väliset valtasuhteet. Sosiaaliset rakenteet määrittelevät niitä tapoja, joilla kieltä voidaan kulloinkin käyttää (Fairclough

2001b, 24–25). Universaaleilta ja maalaisjärkisiltä vaikuttavat oletukset ja diskurssit sekä institutionaaliset käytännöt ovat usein ideologisia ja toimivat vallitsevien valtasuhteiden säilyttämiseksi (Fairclough 2001b, 27). Valtaa tavoittelevat tahot pyrkivät vaikuttamaan yhteiskunnassa vallalla olevaan ideologiaan, jotta se muuttuisi tahon intressien mukaiseksi. Kun valtaosa väestöstä ajattelee tietystä asiasta samalla tavalla tai unohtaen vaihtoehtoisten ajattelutapojen olemassaolon, voidaan puhua hegemoniasta (Wodak & Meyer 2009, 8.) eli suostumuksen kautta syntyneestä vallasta (Fairclough 2002, 92). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen osalta Gulløv (2008) toteaa vallitsevien uskomusjärjestelmien johtavan vallitseviin käsityksiin lapsuudesta ja niiden vaikuttavan lainsäädännön ja poliittisten päätösten kautta ammattilaisten käytännön työhön. Tämä toteutuu työntekijöiltä edellytettävänä ammatillisina käytäntöinä riippumatta siitä, pitääkö henkilö itse niitä perusteltuina ja tarkoituksenmukaisina. (Gulløv 2008, 146.)

Ruth Wodakin ja Michael Meyerin (2009) mukaan kriittisen diskurssianalyysin ”kriittisyys” usein kuitenkin ymmärretään väärin. Tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tai aiheen ei tarvitse olla erityisen negatiivinen tai ”vakava”. Yhteistä kriittisen diskurssianalyysin eri suuntauksille on, että pelkästään kielenkäytön tutkimuksen sijaan tutkimuksellinen kiinnostus kohdistuu sosiaalisiin ilmiöihin, jotka väistämättä ovat monimuotoisia ja edellyttävät tästä syystä monitieteistä ja useita metodeja hyödyntävää lähestymistapaa. Yhteisenä ajatuksena on, että mitä tahansa sosiaalista ilmiötä voidaan tarkastella kriittisesti ja kyseenalaistaen. (Wodak & Meyer 2009, 2.) Tässä tutkielmassa vallankäytön näkökulma tarkoittaa kolmea lähtökohtaaoletusta: 1) varhaiskasvatus on uudelleenmäärittelyn kohteena ja 2) varhaiskasvatuksen toimijat pyrkivät osallistumaan ja vaikuttamaan tähän uudelleenmäärittelyyn, joka 3) koskettaa poliittisen päätöksenteon ja sitä seuraavan käytännön toiminnan kautta erityisesti keskustelun ulkopuolelle jääviä alle kouluikäisiä lapsia. Seuraavassa keskityn tarkastelemaan erityisesti Norman Fairclough’n kehittämää kriittistä diskurssianalyysistä tutkielman menetelmällisenä viitekehystenä.

Kriittisessä diskurssianalyysissä ’sosiaalisen järjestyksen’ käsitteellä pyritään kuvaamaan sitä tapaa, jolla jokin sosiaalinen tila on rakentunut. Se kattaa yhteiskunnan jakautumisen eri instituutioiksi, jota kutakin koskee omat sosiaaliset käytäntönsä. Tilanteissa todentuva toiminta on riippuvainen niistä käytännöistä, joita sosiaalinen järjestys kulloinkin mahdollistaa. Myös kielenkäyttöä eli diskurssia voidaan tarkastella näiden eri tasojen kautta keskittyen joko yhteiskuntaan laajemmin tai yksittäiseen organisaatioon. (Fairclough 2001b,

23–26.) 'Diskurssijärjestys' on sosiaalisen järjestyksen diskursiivinen ilmentymä (Fairclough 2001b, 24) ja se määrittelee ne keinot (genret ja diskurssit), joita viestintätilanteeseen osallistujat voivat kulloisessakin kontekstissa käyttää (Fairclough 2002, 77–78) eli tietyn 'diskurssityyppien' valikoiman, jonka joukosta osallistujat valitsevat ne kielelliset keinot, joiden pohjalta rakentavat tilanteessa todentuvan kielenkäytön (Fairclough 2001b, 23, 25–27).

Fairclough'n (2002) kehittämässä kriittisessä diskurssianalyysissä huomioidaan kolme eri tasoa: teksti, diskurssikäytäntö ja sosiokulttuurinen käytäntö. Tekstianalyysin lisäksi analyysi edellyttää sen huomioimista, millaisia käytäntöjä tekstien tuottamiseen liittyy (millaisen institutionaalisen prosessin tuotoksena ne syntyvät) ja tekstien tuottamisen tilannekontekstin tarkastelua (miten laajemmin yhteiskunnassa vaikuttavat tekijät ja ilmiöt heijastuvat muihin tasoihin). (Ks. Fairclough 2002, 74–86.) Fairclough'n kehittämä kriittisen diskurssianalyysin viitekehys on laaja ja sitä voi soveltaa tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tavoitteen kannalta keskeiset menetelmät valikoiden (ks. esim. Fairclough 2002, 93 ja Fairclough 2009, 167, 171). Tässä tutkielmassa en ole toteuttanut Fairclough'n koko menetelmällistä viitekehystä, vaan menetelmässäni on painottunut tekstianalyysi ja sitä voi mielestäni parhaiten kuvata Elina Virokannaksen (2015) ilmaisulla diskursiivisesta aineistonluku-tavasta. Fairclough'n viitekehysten diskurssikäytäntöön liittyvät kysymykset tulevat tässä opinnäytetyössä huomioiduiksi pääasiassa vain aineiston tekstien tuotantoehto-juksen tarkasteluna (ks. luku 3.2). Sosiokulttuuriseen käytäntöön liittyvät kysymykset pyrin huomioimaan heijastamalla analyysin tulokset varhaiskasvatuksen ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen alueella julkaistuihin näkemyksiin tutkielman aiheena olevista konstruktioista sekä varhaiskasvatusta ja sen kehitystä koskevaan tutkimustietoon (ks. luvut 5 ja 6).

Fairclough'n kriittinen diskurssianalyysi perustuu kielentutkija M. A. K. Hallidayn teoriaan kielen eri funktioista. Tekstin merkityksen ja muodon analyysi voi kohdistua kolmeen Hallidayn nimeämään kielen eri funktioon. Kaikissa teksteissä teksti koostuu yksittäisistä lauseista ja muodostuu erilaisten kielellisten valintojen pohjalta ('tekstuaalinen funktio') ja kaikissa teksteissä luodaan aina representaatioita eli kuvauksia maailmasta ('ideationaalinen funktio') sekä rakennetaan identiteettejä viestintätilanteen eri toimijoille ja suhteita heidän välilleen ('interpersonaalinen funktio'). (Fairclough 2002, 14, 29–30, 80.) Seuraavassa keskityn tarkastelemaan tämän tutkielman tutkimuskysymysten suuntaisesti rep-

representaatioiden rakentamista teksteissä eli niitä tapoja, joilla teksteissä kuvataan asioita, tapahtumia ja eri toimijoiden välisiä suhteita. Näin ollen tarkastelu keskittyy tekstuaalisen ja ideationaalisen funktion tarkasteluun. Tarkastelun pohjana käytän Norman Fairclough'n teoksia *Miten media puhuu* (2002) ja *Analysing discourse* (2003).

Diskurssianalyttisessä tutkimusperinteessä termit 'teksti' ja 'diskurssi' määritellään monin eri tavoin, mikä usein herättää hämmennystä ja sekaannusta (ks. Wodak & Meyer 2009, 2-3). Tässä opinnäytetyössä nojaan diskurssin ja tekstin määritelmässä Norman Fairclough'n ja Ruth Wodakin määritelmään diskurssista sekä Martin Reisiglin ja Ruth Wodakin määritelmään tekstistä. Fairclough ja Wodak (ks. Wodak & Meyer 2009, 5-6) määrittelevät diskurssin tarkoittavan kielenkäyttöä puheena ja kirjoituksena sekä sosiaalisen käytännön muotona, jolla he viittaavat tietyn diskursiivisen tapahtuman sekä siihen liittyvien tilanteiden, instituutioiden ja sosiaalisten rakenteiden dialektiseen suhteeseen. Reisigl ja Wodak (2009, 89) määrittelevät tekstin osaksi diskurssia ja Ehlichin (ks. Reisigl & Wodak 2009, 90) viitaten kuvaavat tekstin (kirjallisen, visualisoidun tai puheen) havainnollistavan tai objektivoivan kielellistä toimintaa. Tässä opinnäytetyössä viitataan diskurssilla kielenkäyttöön ja kielelliseen toimintaan ja tekstillä sen konkreettiseen ilmentymään yksittäisinä ja toisiinsa kytköksissä olevina teksteinä.

3.3.3 Representaatioiden analyysi

Teoksessaan "Political Discourse Analysis. A Method For Advanced Students." Isabela Fairclough ja Norman Fairclough (2012) tarkastelevat aikaisemmin kehitettyä kriittistä diskurssianalyysiä (CDA) ja pyrkivät yhdistämään sen poliittisen keskustelun analyysiin. He näkevät poliittisen keskustelun (poliittisen diskurssin) ensisijaisesti argumentaation muotona. He keskittyvät erityisesti käytännöllisen argumentaation ('practical argumentation') tarkasteluun, joka tarkoittaa jonkin toimintatavan puolesta tai vastaan argumentointia ja jonka pohjalta heidän mukaansa voidaan tehdä päätöksiä. Poliitiikan he näkevät ensisijaisesti päätöksentekona siitä, mitä pitäisi tehdä olosuhteet ja päämäärät huomioon ottaen. Toimintatavan valinta ja sitä seuraava toiminta perustuvat heidän mukaansa käytännölliseen argumentaatioon. Tästä syystä poliittisen diskurssin analyysin tulisi heidän mielestä keskittyä käytännöllisen argumentaation analysointiin. (Fairclough & Fairclough 2012, 1.)

Isabela Fairclough'n ja Norman Fairclough'n (2012, 86–87) mukaan tavat representoida maailmaa sisältävät lähtökohtina pohdintaan siitä, mitä jollekin asialle pitäisi tehdä. Ihmiset kuvaavat kontekstin ja päämäärät eri tavoin riippuen siitä, kuinka paikkansapitävät ja laajat tiedot heillä on, miten he arvioivat kontekstia ja millainen ideologinen orientaatio heillä on siihen sekä millaiset intressit heillä on muuttaa sitä. Sama asia voi näyttäytyä toiselle keskustelijalle faktana ja toiselle ei. Erimielisyyttä oikeasta toimintatavasta voi aiheuttaa se, että keskustelijat määrittelevät toiminnan kontekstin ja päämäärät toisistaan poikkeavalla tavalla, usein erilaisiin keskenään yhteen sovittamattomiin arvoihin ja huolenaiheisiin perustuen. (Fairclough & Fairclough 2012, 93.) Aineiston teksteissä ilmeni jonkin verran vasta-argumentointia suhteessa keskustelussa esillä oleviin käsityksiin.

Joukkotiedotusvälineiden teksteissä luodaan Fairclough'n (2002) mukaan erilaisia muunnelmia todellisuudesta. Siihen, millaisia muunnelmia niissä esitetään, voivat vaikuttaa muun muassa tekstin tuottajan yhteiskunnallinen asema ja siihen liittyvät edut ja päämäärät. Rakentuvat muunnelmat perustuvat niille ratkaisuille ja valinnoille, joita tehdään tekstin tuottamisen eri vaiheissa. (Fairclough 2002, 136.) Tekstianalyysissä puolestaan on tarkoitus kiinnittää huomio niihin valintoihin, joita merkitysten luomisessa on tehty kaikkien mahdollisten osallistujien, prosessien ja olosuhteiden tyyppien joukosta. (Fairclough 2002, 136–137; Fairclough 2003, 154.) Tekstin varsinaisen sisällön tarkastelun lisäksi oleellista kriittisessä diskurssianalyysissä on myös huomion kiinnittäminen siihen, mitä tekstistä puuttuu (Fairclough 2002, 80) eli huomion kiinnittäminen esimerkiksi siihen, millaisia toiminta- tai osallistujatyyppisiä tekstistä ei löydy.

Aineiston analysoinnissa keskityin tekstien sisältämien representaatioiden tarkasteluun eli siihen, millaisia lapsi-, lapsuus- ja perhekäsityksiä sekä päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja varhaiskasvattajia koskevia käsityksiä varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamista koskevassa keskustelussa konstruoidaan ja miten (ks. Fairclough 2002, 14 ja Fairclough 2003, 134–155). Aineiston tarkastelussa keskityin niihin tekstikohtiin, joissa kuvattiin suoraan tai epäsuorasti sitä,

- millainen lapsi tai lapsuus on,
- millaisia vanhemmat, huoltajat tai perhe ovat sekä miten vanhempien ja päivähoiton tai varhaiskasvatuksen välistä suhdetta määritellään,
- kenellä katsotaan olevan oikeus päivähoitoon ja/tai varhaiskasvatukseen,

- mitä päivähoidolla ja varhaiskasvatuksella tavoitellaan,
- mitä varhaiskasvatus ja/tai päivähoito ovat käytännön toimintana sekä mitä varhaiskasvattaja tekee työssään.

Kuten johdannossa toin esille, lapsi määrittyy käsitteenä suhteessa siihen, mitä aikuinen on (ks. Alanen 2001, 19) ja varhaiskasvatus perustuu ajatukselle siitä, millaisena lapsi nähdään (ks. Dahlberg ym. 2001, 31, 43, 52), millaisiksi päivähoidon ja varhaiskasvatuksen perustehtävät tulkitaan ja millaisena vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välinen työnjako nähdään (ks. Karila 2008, 218). Tästä syystä keskityn tekstianalyysissä näkyvyyden asteiden, sanaston ja kategoriointien, toimija- ja osallistujatyyppeihin tarkasteluun.

Näkyvyyden asteiden tarkastelu liittyy sen tarkastelemiseen, mitä tekstissä lukee ja ei lue. Asia voi olla poissaoleva, se voi olla läsnä tekstin implisiittisenä alkuoletuksena (ei ilmaista suoraan), tai se voi olla tekstissä eksplisiittisesti läsnä joko ensisijaisena tai toissijaisena kuvattuna. (Fairclough 2002, 139–140). Lapsi-käsitteen relationaalisuus huomioden on analyysissä näkyvyyden asteiden osalta huomionarvoista se, että vaikka lasta ei tekstissä suoranaisesti mainittaisikaan, kuvattaessa esimerkiksi varhaispedagogiikan ja varhaisvuosien opettajan merkitystä on taustalla näkemys lapsesta oppijana sekä aikuisen pedagogisen toiminnan kohteena ja kuvattaessa ikävaiheeseen sopivaa kasvatusta ja opetusta on taustalla näkemys lapsesta tiettyjen ikäsidonnaisten ja universaalien kehitysvaiheiden mukaisesti kehittyvänä.

Sanastoon liittyvien valintojen myötä teksteissä rakentuu erilaisia kielellisiä kategorioita. Teksteissä tarkasteltavat ihmisryhmät voidaan kategorisoida tiettyjen tekijöiden, ominaisuuksien tai piirteiden perusteella. Lisäksi heidät voidaan myös kuvata erityisellä tai yleisellä tasolla, esimerkiksi heidät voidaan henkilöidä tai heitä voidaan tarkastella henkilöimättä. (Fairclough 2003, 145–146, 155.) Kategorisoinnin osalta esimerkiksi lapsia voidaan tarkastella joko 'lapsiryhmänä', 'lapsina' tai käyttämällä heistä etunimiä. Kuvattaessa toimijoita teksteissä heidän välille voidaan rakentaa suhteita sisällyttämällä heidät joihinkin kategorioihin tai sulkemalla heidät niistä pois (Fairclough 2003, 145–146, 155). Lisäksi representaatioon voidaan sisällyttää tai siitä voidaan häivyttää toimijoita kuvaamalla toiminta joko aktiivissa tai passiivissa (Fairclough 2003, 145, 155); esimerkiksi kun kirjoite-

taan ”Lapsen oppimista tuetaan...”, lauseen toimija häivytetään passiivimuodon käytöllä, jolloin aikuisen rooli hämärtyy itse toiminnassa.

Toimintatyyppien osalta analysoidaan, kuvataanko jonkin tapahtumista esimerkiksi tekona, tapahtumana vai asiainilana, ja osallistujatyyppien osalta muun muassa teksteissä ilmeneviä syy-seuraussuhteita: sisältääkö representaatio toimijoita ja jos sisältää, kuka toimii ja kuka on toiminnan kohde. Toimijoita voidaan häivyttää nominalisoimalla toiminta eli kuvaamalla tapahtuma tai teko asiainilana. (Fairclough 2002, 143–149.) Nämä seikat tulevat ilmi esimerkiksi erilaisissa tavoissa kuvata oppimiseen liittyviä teemoja. Kun kirjoitetaan ”Lapsi oppii...”, esitetään oppiminen toimintana ja lapsi lauseen subjektina sekä aktiivisena toimijana. Kun kirjoitetaan ”Aikuinen tukee lapsen oppimista...” oppiminen esitetään edelleen toimintana, mutta nyt aikuinen on lauseen subjekti ja aktiivinen toimija ja lapsi toiminnan kohde. Kun kirjoitetaan ”Lapsen oppimista tuetaan...” kuvataan lapsi toiminnan kohteena ja oppiminen tapahtumana, johon kohdistetaan toimia.

Representaatioiden tarkastelussa kiinnitetään yleensä huomiota myös tapaan, jolla lauseet yhdistetään virkkeiksi ja kappaleiksi. Usein teksteissä ensisijaisina esitettävät asiat ilmaistaan päälauseissa, ja toissijaisina esitettävät asiat sivulauseissa. Tämä korostuu varsinkin silloin, kun päälause edeltää sivulauseita. Lauseen alussa ilmaistavan aiheen eli teeman avulla määritellään, mistä lause kertoo. Näiden lisäksi oleellisia kohtia tekstissä ovat lauseiden ja virkkeiden loppuosat sekä kappaleiden alut. (Fairclough 2002, 157–159.) Tekstien rakenteellinen analyysi kohdistui tässä opinnäytetyössä vain teemoittelun avulla poimituihin tekstikohtiin, ei kokonaisten tekstien rakenteisiin.

3.4 Luotettavuus

Tarkastelen seuraavassa tämän opinnäytetyön luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä laadullisen tutkimuksen laatukriteerien, tutkijan oman aseman ja intressien sekä itsereflektiivisyyden tarkastelun sekä tutkijan, tutkimuskohteen ja –aineiston välisen dialogin läpinäkyvyyden näkökulmista. Erityisistä kriittisen diskurssianalyysin laatukriteereistä on keskusteltu vähän (Wodak & Meyer 2009, 31). Aluksi tarkastelen opinnäytetyötä suhteessa laadulliselle tutkimukselle esitettyihin laatukriteereihin. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan

omaa suhdettani tutkittavaan aiheeseen ja sitä, miten olen huomionnut sen opinnäytetyön eri vaiheissa.

Ines Steinke (2004) tarkastelee laadullisen tutkimuksen laatua ('quality of qualitative research') ja laadun arvioinnin kriteereitä ('core criteria for the evaluation of qualitative research') intersubjektiviisen ymmärrettävyyden, tutkimusprosessin asianmukaisuuden, laaditun teorian ja hypoteesien empiirisen perustan osoittamisen, aineiston ja analyysin rajojen ja rajallisuuden tarkastelun, teorian rakentamisen sisäisen koherenssin sekä tutkimusprosessin ja rakennetun teorian relevanttiuden näkökulmista. Laadulliselle tutkimukselle on sen moninaisuudesta johtuen kuitenkin Steinken mukaan mahdotonta laatia täysin yhdenpitäviä kriteereitä – tutkimuksen laadun perusteellinen tarkastelu tulee suhteuttaa aina tutkimuskysymyksiin, tutkimusmenetelmiin, kyseisen tutkimuskentän erityispiirteisiin sekä tutkimuskohteeseen. (Steinke 2000, 184, 186–190.) Seuraavassa keskityn tarkastelemaan niitä Steinken linjaamia laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä, jotka ovat sovellettavissa tähän opinnäytetyöhön.

Steinken (2000) mukaan laadullisen tutkimuksen laadun arvioinnissa keskeiseksi nousee tutkimusprosessin dokumentointi. Tämä toimii Steinken mukaan perustana muiden laatu-kriteerien tarkastelulle. Dokumentoimalla tutkimusprosessi vaihe vaiheelta annetaan lukijoille mahdollisuus arvioida tutkimusta ja tutkimustuloksia. Tämä on edellytys myös tutkimuksen intersubjektiviisen ymmärrettävyyden saavuttamiselle. (Steinke 2000, 187.) Tähän olen pyrkinyt kuvaamalla aineistonkeruun ja aineiston analyysin vaihe vaiheelta sekä analyysissä käytetyt tekstianalyysimenetelmät. Lisäksi Steinke (2000, 187) nostaa esille muun muassa aineistonkeruun dokumentoinnin, jonka olen kuvannut tämän luvun alussa.

Tutkijan aikaisemman ymmärryksen sekä eksplisiittisten ja implisiittisten ennakkoodotusten tarkastelu voidaan nähdä yhtenä tutkimuksen laadun arvioinnin kriteerinä (ks. Steinke 2000, 187) Seuratessani varhaiskasvatuksesta käytävää julkista keskustelua, olen kiinnittänyt huomiota esitettyjen näkemysten ristiriitaisuuteen ja voimakkuuteen. Eri tahot ottavat voimakkaasti kantaa varhaiskasvatukseen liittyviin kysymyksiin ja Kinoksen (2008, 224) ajatuksiin tukeutuen varhaiskasvatus näyttäisi olevan monien eri intressiryhmien välinen kiinnostuksenkohde ja monella tapaa uudelleenmäärittelyn kohteena. Kokemukseni varhaiskasvatuksesta sekä opiskelijana että lastentarhanopettajana ja ammatillisena opettajana sekä kokemukseni sekä yliopistossa, ammattikorkeakoulussa että ammattiopistossa

tarjottavasta varhaiskasvatukseen suuntautuvasta koulutuksesta mahdollistaa ammattiliittojen jäsenlehdissä käydyn keskustelun tarkastelun monipuolisesti ja eri intressiryhmien näkökulmat huomioiden. Myös teoreettisen viitekehyksen laadinta on lisännyt ymmärrystäni päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyvistä yhteiskunnallisista kysymyksistä.

Opinnäytetyön luotettavuuden kannalta oleellinen kysymys on kuitenkin myös se, miten huomioin sen, että olen itse ollut aktiivinen toimija varhaiskasvatuksen kentällä usean vuoden ajan työskentelemällä eri organisaatioissa ja eri työtehtävissä. On selvää, että minulle on muodostunut näkemys siitä, mihin suuntaan varhaiskasvatusta tulisi kehittää ja mihin asioihin lainsäädännön uudistamisessa tulisi paneutua. Kriittistä diskurssianalyysiä tekevien pyrkimyksenä on tehdä näkyväksi oma asema ja intressit suhteessa tutkittavaan ilmiöön samalla, kun he pyrkivät itsereflektiivisyyteen omassa tutkimusprosessissa (Wodak & Meyer 2009, 3). Jos tutkija on lähellä ja myös ikään kuin osa tutkimaansa ilmiötä, korostuu ratkaisujen perustelemisen merkitys sekä tasapainon löytäminen sen välillä, että tutkimuskohde on tutkijalle toisaalta riittävän tuttu ja toisaalta hän kykenee tarkastelemaan sitä riittävän etäisyyden päästä (ks. Onnismaa 2010, 241). Oleellista on välttää Bourdieun (Bourdieu & Wacquant 1995, 92–93) kritisoima tilanne, jossa itsensä objektivointiin kykenemättömän, sosiaalista maailmaa tutkivan näennäisesti tieteellinen diskurssi puhuu tutkimuskohteen sijasta tutkijan suhteesta kohteeseensa. Tähän pyrin muun muassa tarkalla aineiston rajaamisella niihin artikkeleihin, joissa selkeästi mainittiin varhaiskasvatustilainsäädännön uudistaminen. Näin ollen aineisto ei rakentunut omien oletusteni pohjalta niitä teemoja käsittelevistä artikkeleista, joiden itse ajattelisin liittyvän varhaiskasvatustilainsäädännön uudistamiseen.

Tutkielman aineiston muodostavat varhaiskasvatuksen alueella toimivien ammattiliittojen jäsenlehdet. En ole osallistunut varhaiskasvatuksen ammattiliittojen toimintaan, vaikkakin olen yhden ammattiliiton jäsen ja tämän liiton jäsenlehden lukija, enkä ole osallistunut ammattiliittojen jäsenlehdissä käytävään keskusteluun. Tässä tutkielmassa tarkoituksena on tarkastella sitä, miten lainsäädäntöuudistuksesta keskustellaan, ei tarkastella saati ottaa kantaa siihen, miten lainsäädäntöä tulisi uudistaa.

Teksteihin kohdistuvan tutkimuksen osalta on tuotu esille, että tekstejä analysoiva henkilö osallistuu todellisuuden konstruointiin yhtä lailla kuin analysoitavien tekstien kirjoittajat (Flick 2006, 87). Koska diskurssianalyysiä tekevät yhteiskuntatieteilijät tuottavat myös itse

diskurssia tutkimastaan ilmiöstä, on näin ollen syytä kiinnittää huomiota siihen, millä perustein tutkimuksen tuottama diskurssi on perustellumpaa ja selitysvoimaisempaa. Isabela Fairclough'n ja Norman Fairclough'n (2012, 101) mukaan diskurssianalyysiä tekevien on syytä kiinnittää huomiota sekä määrään että laatuun ja pyrkiä tarjoamaan selitysvoimaisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä:

”In analyzing discourses which are part of social life, the critical social analyst is also producing discourse. On what grounds can we say that this discourse is more rationally persuasive than the discourse that is the object of critique? The only basis for claiming superiority is providing explanations which have greater explanatory validity or power and greater predictive power. This is a matter of both quantity – how comprehensive the scope of explanations is – and quality – good explanations must be such that we can defend them and justify them if challenged and they can predict comparatively better what we can expect to happen or to discover in the real world.” (Fairclough & Fairclough 2012, 101.)

Omaa alaansa tutkinut Onnismaa (2010, 241) korostaa vastaavassa tilanteessa tutkijan, tutkimuskohteen ja –aineiston välisen dialogin mahdollisimman suurta läpinäkyvyyttä, jotta lukija voi seurata tulkintojen yhteyttä tutkimusaineistoon mahdollisimman tarkasti. Tähän pyrin tekstianalyysimenetelmien määrittelyn ja tekstianalyysin kuvauksen avulla, mikä mahdollistaa tehtyjen tulkintojen luotettavuuden arvioinnin (ks. Scheff 1994 Steinken 2000, 187 mukaan). Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt esittämään analyysin etenemisen vaihe vaiheelta sekä todennan tuloksia käsittelevässä luvussa aineistosta tehtyjä tulkintoja aineistositaatein. Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (2003, 215) tuovat esille autenttisten aineisto-otteiden käytön yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentavana tekijänä. Edelleen Onnismaa (2010, 242) toteaa omasta tutkimuskohteestaan, julkisista asiakirjoista, että julkisen ja hiljattain ilmestyneen aineiston analyysin ja sen pohjalta tehtyjen tulkintojen pätevyyttä ja todenmukaisuutta varmentaa se, että aineisto on periaatteessa jokaisen ulottuvilla. Tämän opinnäytetyön aineiston muodostavat ammattiliittojen jäsenlehdet ovat jokaisen luettavissa Internetissä ja kirjastoissa, mikä mahdollistaa esitettyjen analyysin ja tulosten kriittisen tarkastelun.

3.5 Eettisyys

Tämän tutkielman osalta keskeisenä eettisenä kysymyksenä pidän sitä, miten kirjoitan varhaiskasvatuksen kentän toimijoiden omalla nimellään julkaisemista tai toimittajien heidän

haastatteluidensa pohjalta kirjoittamista artikkeleista. Koska opinnäytetyössä mielenkiinto ei kohdistu yksittäisten henkilöiden näkemyksiin, vaan teksteissä rakentuviin representatioihin, olen häivyttänyt tuloksia esittelevän luvun aineisto-otteista sekä työn liitteenä olevasta aineistoon sisältyvien artikkeleiden listauksesta suurimman osan tekstien kirjoittajia tai haastateltavia koskevista tiedoista. Pierre Bourdieun (1985, 105) mukaan sosiaalisen kentän asemiin liittyvät ominaisuudet riippuvat asemien sijainnista kentällä ja sosiaalista kenttää voidaan analysoida riippumatta asemien haltijoiden henkilökohtaisista ominaisuuksista. Näin ollen vaikka teksteissä tehdyt kielelliset valinnat ovat joko tekstien kirjoittajien tai haastateltavien valintoja, en tarkastele tekstiä heidän näkemyksinään vaan kulttuurisamme esiintyvänä ja teksteissä hyödynnettyinä käsityksinä lapsista ja lapsuudesta, vanhemmista ja perheistä, varhaiskasvatuksesta, päivähoidosta ja varhaiskasvattajista. Koska kirjoittajan nimi ei ole analyysin kannalta erityisen merkityksellinen, Bourdieun edellä esitettyihin ajatuksiin sekä Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen graduoppaan tarjoamiin ohjeisiin nojautuen viittaan lehtiartikkeleihin niiden julkaisutahon eli ammattilehden, julkaisuajankohdan (lehden numero) ja sivunumeron mukaan, en artikkelin kirjoittajan mukaan.

4 REPRESENTAATIOT AMMATILIITTOJEN JÄSENLEHDISSÄ

Tässä luvussa pyrin tuomaan esille, millaisia representaatioita teksteissä ilmeni suhteessa lapsiin, vanhempiin ja perheeseen sekä päivähoitoon, varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvattajiin. Vaikka eri ammattiliittojen jäsenlehdissä oli havaittavissa myös eroja keskeisten representaatioiden esiintyvyydessä, tarkastelen aineistoa tässä luvussa yhtenä kokonaisuutena. Johtopäätöksiä koskevassa luvussa tarkastelen eri representaatioita laajempina konstruktioina ja pyrin suhteuttamaan ne teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin konstruktioihin. Otan myös tarkemmin kantaa siihen, millaisille johtopäätöksille aineisto antaa aihetta ja tarkastelen aineistossa ilmenneitä ammattiliittojen jäsenlehtien välisiä keskeisiä eroja ja yhtäläisyyksiä.

Käytän representaatio-käsitettä toisaalta prosessin merkityksessä eli kuvaamaan kielenkäyttöön liittyvää prosessia, jonka myötä jokin asia merkityksellistetään (ks. James & James 2008, 107), mutta pääasiassa tarkastelen representaatiota tietynlaisena kuvauksena (jolloin voidaan puhua useista erilaisista representaatioista), joka perustuu tietyille kielellisille valinnoille. Aineistossa osassa tekstejä yhden teeman tarkastelussa korostui tietty representaatio vahvemmin, osassa puolestaan esitettiin saman teeman osalta useampia erilaisia representaatioita, jotka voi nähdä myös keskenään ristiriitaisina. Koska keskityin representaatioiden osalta analysoimaan teemoittelun avulla poimimiani, tutkimuskysymysten kannalta oleellisia tekstikohtia, en ole pyrkinyt analysoimaan kutakin tekstiä yhtenä kokonaisuutena, vaan olen pyrkinyt paikantamaan, millaisia erilaisia representaatioita aineistossa kaiken kaikkiaan ilmenee. Tekstien pituudet vaihtelivat suuresti ja samoin se, kuinka suuri osa yksittäisestä artikkelista sisälsi tutkimuskysymysten kannalta oleellista tekstiä. Osassa tekstejä tutkimuskysymysten kannalta oleellinen kohta saatettiin esittää yhdessä virkkeessä, osassa koko teksti oli niiden kannalta oleellinen.

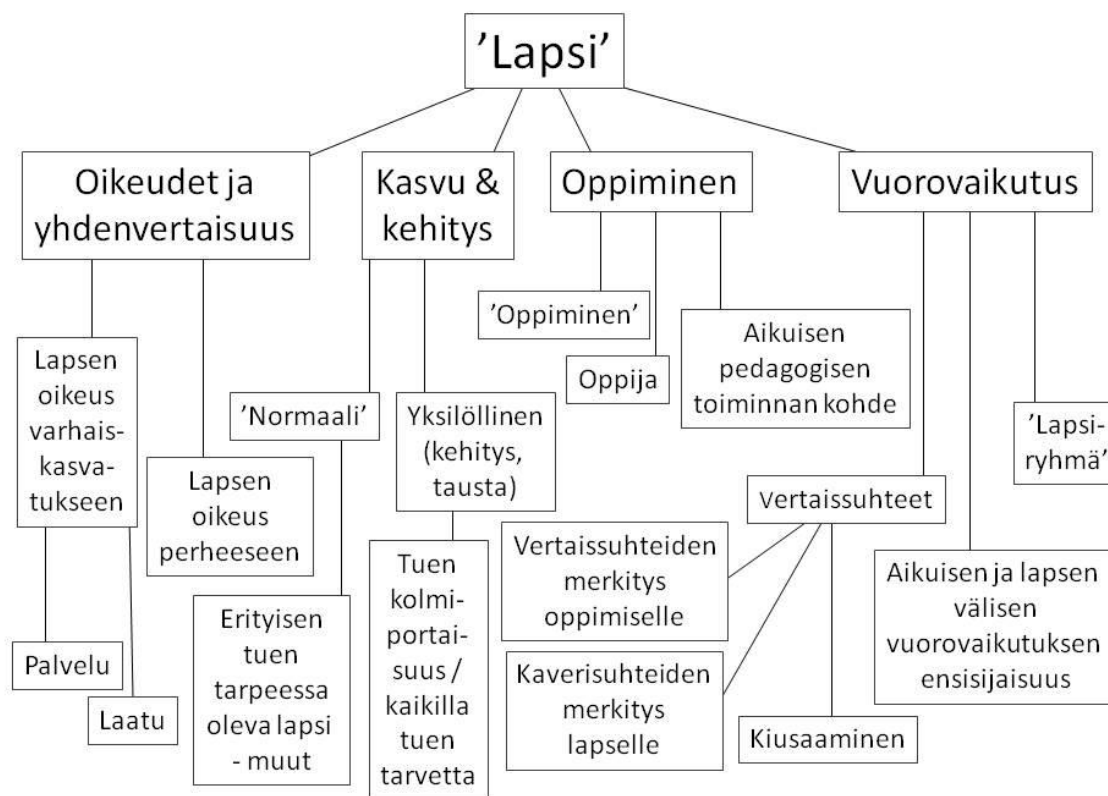
Jotta lukijan olisi helpompi hahmottaa aineisto kokonaisuutena, pyrin paikka paikoin tuomaan (pääasiassa varhaiskasvatuksen käytännön toiminnan määrittelyn yhteydessä) esille myös jonkinlaista määrällistä kuvausta erilaisten representaatioiden yleisyydestä, vaikka en pyrikään määrälliseen analyysiin. Yhteen representaatioon liittyviä viittauksia tekstissä

saattoivat olla yksi sana tai useamman virkkeen mittainen teksti. Tästä syystä aineiston määrällinen analyysi ei ole perusteltua.

Aineisto-otteiden tarkoituksena on havainnollistaa tekstikatkelman perusteella tekemääni luokittelua ja tulkintaa. Esitän tulokset sisällönanalyysin teemoittelun mukaisissa alaluissa, joiden sisällä tuon esille tekstianalyysimenetelmien avulla tekemiäni havaintoja erilaisista representaatioista. Paikoitellen avaan aineisto-otteita tekstissä tarkemmin, kun ne representaatioiden analyysin näkökulmasta kertovat mielestäni jotakin tutkimuskysymysten kannalta erityisen huomionarvoista. Samassa tekstikohdassa saatettiin käsitellä samanaikaisesti useampaan teemaan liittyviä asioita, joten samaa tekstikohtaa koskeva sitaatti saattaa toimia esimerkkinä useammassa asiayhteydessä.

4.1 Representaatiot lapsesta ja lapsista

Kaikista teemoista (ja eri toimijatahoista) lapsia kuvattiin aineistossa kaikkein eniten. Lapsiin viitattiin pääasiassa sanoilla 'lapsi', 'lapset' ja 'lapsiryhmä'. Toisinaan lapsiin viitattiin myös nimillä, erityisesti kuvattaessa toimintaa päiväkodissa haastatteluihin perustuvissa artikkeleissa. Sen sijaan 'lapsuutta' käsiteltiin vähemmän. Pääasiassa aineiston teksteissä tarkasteltiin lapsen oikeuksia ja lasten yhdenvertaisuuteen ja eriarvoisuuteen liittyviä kysymyksiä, lasten kasvua ja kehitystä sekä niihin liittyviä tuen tarpeita, lasten oppimista sekä päivähoidossa toteutuvaan vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. Nämä luokat ja niihin sisältyvät eri näkökulmat on esitelty kuviossa 1.



KUVIO 1. Lasta ja lapsia koskevien representaatioiden luokittelu

4.1.1 Lapsen oikeuksien ja lasten yhdenvertaisuuden tarkastelu

Lapset kuvattiin aineiston teksteissä kaikkein useimmin (noin puolessa teksteistä) oikeuksia omaaviksi. Se, mihin lapsella katsottiin olevan oikeus tai mistä oli kyse, kun kirjoitettiin lapsen oikeudesta, vaihteli eri tekstien välillä. Vain muutamassa tekstissä viitattiin suoraan YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Valtaosassa teksteistä lapsen oikeuksia tarkasteltiin laadukkaana varhaiskasvatuksen ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden näkökulmista eli toisaalta *lapsen oikeutena palveluun* ja toisaalta *lapsen oikeutena nimenomaan laadukkaaseen palveluun*, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa molemmat näkökulmat yhdistyvät samassa lauseessa.

”Subjektiivinen päivähoito-oikeus on lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.” (Lastentarha 4/2014, 10)

Monessa tekstissä keskityttiin kuitenkin tarkastelemaan vain toista näistä näkökulmista tai tarkasteltaessa molempia näkökulmia päivähoito-oikeus ja oikeus varhaiskasvatukseen erotettiin toisistaan (ks. myöhemmin luku 4.3).

Suurimmassa osassa lapsen oikeuksia käsitteleviä tekstejä lapsia tarkasteltiin yhtenä yhtenäisenä ryhmänä (viittaamalla heihin 'lapsena'), joka jakaa samat oikeudet. Tämä käy ilmi seuraavista esimerkeistä, joissa esitetään tarve turvata lapsen oikeudet (eikä esim. ”kaikkien lasten oikeudet”).

”Neljäkymmentä vuotta vanhan päivähoitolain korvaajalta odotetaan muun muassa lapsen oikeuksien puolustamista, ryhmäkokojen säätelyä ja uusia mitoituksia henkilöstölle.” (Ämpäri 1/2013, 12)

”[Haastateltava] muistuttaa, että varhaiskasvatuksessa työskentelevien koulutuksen taso on pidettävä korkeana, jotta lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen voidaan turvata.” (Lastentarha 1/2014, 12)

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi aineistossa lapsen oikeuksien tarkastelu liitettiin myös lapsiryhmän pysyvyyteen eli lapsen oikeuteen samaan tuttuun lapsiryhmään, ja lapsiryhmän kokoon eli useimmiten riittävän pieneen (mutta yhdessä tekstissä myös pedagogisen toiminnan kannalta riittävän suureen) lapsiryhmään. Lisäksi oikeuksien tarkastelu liitettiin varhaiskasvatuksesta vanhemmille koituviin kustannuksiin, varhaiskasvatuksen sisällöllisiin painotuksiin (pedagogisuus vs. hoidollisuus) ja oppimiseen sekä erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen yhtäläisiin oikeuksiin leikkiin ja vertaisryhmään päivähoidossa (muihin lapsiin verrattuna). Yksittäisenä mainintana tuotiin esille lapsen oikeus osallistua saamansa palvelun suunnitteluun ja arviointiin. Joissakin teksteissä tarkasteltiin myös lapsen oikeutta osaavaan henkilökuntaan sekä lapsen oikeutta opettajaan.

Lapsen oikeuksien tarkastelussa lapset siis kuvattiin usein yhtenäisenä ryhmänä. Toisaalta monessa tekstissä tarkasteltiin myös lasten osallisuuden, tasa-arvon ja eriarvoisuuden teemoja, jotka useimmiten liittyivät joko voimassa olevan subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamispyrkimysten (ks. luku 1.2) herättämiin kannanottoihin tai eri hoitomuodot valinneiden perheiden lasten osallisuuteen varhaiskasvatuksesta (eli tässä yhteydessä varhaiskasvatustoiminnasta). Osallisuutta tarkasteltiin siis toisaalta lapsen osallisuutena yhteiskunnan tarjoamista päivähoito- ja varhaiskasvatustalv palveluista, toisaalta lapsen osallisuutena varhaiskasvatustoiminnasta eri päivähoitomuotojen piirissä.

Kun näkökulmana oli osallisuus yhteiskunnan tarjoamista palveluista, aineistossa lasten yhdenvertaisuutta ja eriarvoisuutta tarkasteltiin suhteessa päivähoito-oikeuteen ja palvelun saatavuuteen. Tällöin korostettiin lasten yhtäläisiä oikeuksia riippumatta heidän vanhempinsa tekemistä valinnoista tai heidän taustastaan, kuten seuraavissa esimerkeissä.

”Oikeus varhaiskasvatukseen tulisi olla kaikilla lapsilla, myös niillä, joiden vanhemmat ovat valinneet varsinaiseksi hoitomuodoksi kotihoidon.” (SuPer 12/2013, 37)

”Oikeus varhaiskasvatukseen kuuluu jokaiselle lapselle. [Haastateltavat ammattijärjestöstä] toteavat, että riskiryhmiin kuuluvien lasten syrjäytymisvaara kasvaa, jos hallitus lähtee rajaamaan subjektiivista päivähoito-oikeutta.” (Opettaja 41/2013, 8)

Päivähoito-oikeuden ja palvelun saatavuuden lisäksi osallisuutta tarkasteltiin suhteessa päivähoiton laatuun liittyviin alueellisiin eroihin. Tällöin huomio saattoi kohdistua siihen, ettei eri alueilla tarjottava varhaiskasvatus ollut tasalaatuista, mihin toivottiin muutosta lainsäädäntöuudistuksen myötä, kuten seuraavissa esimerkeissä.

”Uudistus takaisi samat varhaiskasvatuksen laatukriteerit Hangosta Nuorgamiin ja edistäisi kuntalaisten tasa-arvoa.” (Opettaja 21/2014, 7)

”Uuden lain tulee normittaa kuntien toimintaa niin, että tasa-arvoinen lapsuus toteutuu eri puolilla Suomea.” (Lastentarha 4/2013, 5)

Palveluiden laadussa ilmenevien alueellisten erojen lisäksi lasten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta tarkasteltiin teksteissä myös lapsen osallisuutena varhaiskasvatuksesta (eli varhaiskasvatustoiminnasta) päivähoiton piirissä. Tällöin esitettiin näkemyksiä siitä, etteivät kaikki päivähoitoon osallistuvat lapset ole keskenään tasa-arvoisessa asemassa toiminnan laadun ja sisällön näkökulmasta. Teksteissä varhaiskasvatukseen osallistuminen kuvattiin keinona turvata lasten koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen. Tällöin korostettiin toiminnan pedagogisuuden tai henkilöstön pedagogisen koulutuksen ja osaamisen merkitystä.

Muutamissa teksteissä eri hoitomuodot, kuten päiväkotihoito ja perhepäivähoito nähtiin lapsen varhaiskasvatukseen liittyvien oikeuksien näkökulmasta eriarvoisina. Osassa tekstejä esiintyi näkemys siitä, että vain osa päivähoiton piirissä olevista lapsista saa varhaiskasvatusta ja muut saavat hoitoa joko päivähoitossa tai kotona. Tämän kuvattiin olevan ristiriidassa lapsen oikeuksien kanssa. Toisaalta osassa tekstejä kotihoito asetettiin ensisijaisek-

si hoitomuodoksi ja lasten osallisuutta tarkasteltiin suhteessa kotona tapahtuvaan hoitoon, kuten seuraavassa esimerkissä.

”[Haastateltavan] mukaan kokopäivähoito on perusteltua vain erityistapauksissa, jos lapsella olisi mahdollisuus olla myös oman vanhempansa hoidossa.” (SuPer 4/2013, 6)

Aina lapsen oikeuksien ei nähty ulottuvan pelkästään varhaiskasvatukseen tai pedagogiikkaan, vaan muutamassa tekstissä myös varhaiskasvatusta tarjoavaan ’opettajaan’, kuten seuraavassa esimerkissä. Tällöin ei tyypillisesti nostettu esille lapsen oikeutta muiden ammattiryhmien edustajiin.

”Uuden lain on lähdettävä siitä, että se takaa jokaiselle pienellekin lapselle oikeuden opettajaan ja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.” (Opettaja 17-18/2014, 3)

Aineistossa harvinaisempi teema osallisuuden osalta oli lapsen tarkastelu palvelun suunnitteluun osallistuvana ja/tai siitä palautetta antavana asiakkaana. Tämä ilmeni erityisesti tarkasteltaessa lainsäädännön valmistelun yhteydessä päivähoitolaisten vanhemmilta ja lapsilta itseltään kerättyä palautekyselyä. Suunnitteluun osallistumisen tarkastelua yleisempää oli kuvata lapsi palvelusta palautetta antavana asiakkaana, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Lapset osallistuivat palautteen antamiseen myös ja puhuivat päivähoidosta myönteisesti.” (Kasvu 1/2014, 3)

Muutamassa tekstissä korostettiin lapsen oikeutta omaan perheeseen silloin, kun lapsen toinen vanhempi on kotona toisen lapsen kanssa. Tällöin päivähoito nähtiin riskinä perheen ja sisarussuhteiden muodostumiselle, kuten seuraavassa esimerkissä. Tätä näkemystä edustavat tekstit muodostivat kuitenkin selkeän vähemmistön aineiston lapsen oikeuksia tarkastelevissa teksteissä.

”[Haastateltavan] mukaan yksi keskusteluun nostettava asia on kokopäiväisen subjektiivisen päivähoito-oikeuden tarve. Tällaista viestiä on tullut myös päivähoitossa työskentelevältä jäsenistöltä, joka on nähnyt sen uhkana lasten hyvinvoinnille ja perheen muodostumiselle. Lapsella on ennen kaikkea oikeus sisarussuhteiden luomiseen ja vanhempiinsa.” (STTK 2/2013, 5)

Valtaosassa aineiston tekstejä lapset siis kuvattiin oikeuksia omaaviksi ja erityisesti korostettiin lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen (palveluun) ja laadukkaaseen varhaiskasvatuk-

seen, minkä lisäksi tarkasteltiin lasten yhdenvertaisuuteen, eriarvoisuuteen ja osallisuuteen liittyviä teemoja. Lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä vuorovaikutukseen liittyviä teemoja tarkasteltiin lapsen oikeuksia monivivahteisemmin ja teksteissä esiintyi runsaammin vaihtelua erilaisten ja toisilleen myös vastakkaisten representaatioiden välillä.

4.1.2 Lapsen kehityksen ja kasvun tarkastelu

Yksi aineistossa yleinen tapa kuvata lapsia oli lasten tarkastelu kehittyvinä, kasvavina ja/tai oppivina. Tutkimuskysymysten pohjalta mielenkiintoni kohdistui kasvun ja kehityksen osalta siihen, kuvattiinko lapset yhtenä yhteneväisenä ryhmänä vai tarkasteltiinko kyseisiä ilmiöitä tuomalla tekstissä esille lasten yksilöllisiä eroja. Usein kasvuun ja kehitykseen liittyviä kysymyksiä tarkasteltiin kirjoittamalla ”lapsen kasvusta ja/tai kehityksestä”, jolloin lapset esitettiin yhtenä *yhteneväisenä joukkona* (*’lapsena*’) ilman viitteitä lasten erilaisuuteen ja yksilöllisyyteen.

”Hoitajien vaihtuvuus ei ole hyvä lapsen kehitykselle, [haastateltava] korostaa.” (STTK 2/2013, 5)

”Varhaiskasvatuksella tuetaan lapsen persoonallisuuden, taitojen ja kykyjen tasapainoista kasvua ja kehitystä sekä luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle.” (Lastentarha 4/2013, 6)

Vaikka teksteissä ei juuri käsitelty ”normaalia” kehitystä, tuli *normaalin (universaalin) kehityksen oletamus* esille näiden edellä kuvattujen tekstitasojen valintojen myötä. Oletus normaalista kehityksestä ja kehitystasosta liittyi muutamassa tekstissä myös tapaan tarkastella lapsen tuen tarvetta. Tällöin tuotiin esille osan lapsista olevan tuen tarpeessa tai erityisen tuen tarpeessa, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa nostetaan lapsen kehitystaso esille ryhmäkokoja tarkasteltaessa ja tehdään eroa normaalin kehityksen sekä erityistä tukea kaipaavan lapsen välille.

”Lapsen kehitystasoon ja taitoihin nähden liian suuressa päivähoitoryhmässä syntyy stressiä, käytösongelmia ja lisääntyneitä sairastavuutta. Erityistä tukea kaipaavat lapset voivat jäädä sitä vaille.” (SuPer 10/2013, 8)

Toisaalta aineistossa tuotiin esille vain osan lapsista olevan ’tuen tarpeessa’, mikä näkemysnä poikkeaa tavasta kuvata varhaiskasvatusta ylipäänsä lapsen kehityksen ja kasvun

tukemisena. Tällöin tekstin taustaoletuksina voidaan nähdä näkemys normaaliudesta (lapsi ei tarvitse tukea) ja poikkeavuudesta (lapsi tarvitsee tukea). Tämä näkemys käy ilmi seuraavassa esimerkissä.

”Tukea tarvitsevat ja syrjäytymisvaarassa olevat lapset hyötyvät varhaiskasvatuksesta eniten.” (Lastentarha 4/2013, 6)

Edellinen esimerkki poikkeaa tavasta tarkastella tuen kolmiportaisuutta, jota käsiteltiin osassa aineiston tekstejä. Näkemys tuen kolmiportaisuudesta pohjautuu perusopetuksessa käytössä olevaan malliin, joka perustuu ajatukselle siitä, että jokainen lapsi tarvitsee tukea, mutta tuen tarpeen määrä voi vaihdella eri lasten välillä. Tästä syystä tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tämä tapa kuvata tuen tarpeita tuottaa käsityksen yksilöllisemmästä kehityksestä ja kasvusta.

Erityisen tuen tarpeen lisäksi normaalin kehityksen olettamukseen viittasi teksteissä ilmennyt tapa tarkastella lapsen kehitykseen ja kasvuun liittyviä teemoja lasten ikävaiheiden näkökulmasta. Tämä oli tyypillistä tarkasteltaessa ryhmäkokoja, joiden keskeisenä perusteena esitettiin ikäkausijaottelu, kuten seuraavissa esimerkeissä.

”Toive sisälsi kuvan päivähoitolain voimaantulon jälkivuosista. Tuolloin päiväkodissa oli selkeät, eri ikäkausiin jaetut, pysyvät lapsiryhmät.” (Opettaja 48/2013, 37)

”Tutkimusten mukaan alle 3-vuotiaan aivot ovat saavuttaneet sellaisen kehitystason, että hän hallitsee vain pienessä ryhmässä syntyvän vuorovaikutuksen. Lapsen kehitystasolle optimaalinen ryhmäkoko voidaan laskea kaavalla lapsen ikä + kaksi. Siis 2-vuotias voi olla neljän lapsen ryhmässä ja 3-vuotias viiden lapsen ryhmässä.” (Super 12/2013, 37)

Lapsen kehityksen ja lapsuuden ikävaiheperustaiselle tarkastelulle oli tyypillistä lasten kuvaaminen yhteneväisenä joukkona. Osassa tekstejä tuotiin kuitenkin esille myös *lapsen* kehityksen *yksilöllisyyttä*, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Kun hyvä yhteistyö perheiden ja kasvatuksen ammattilaisten kanssa saadaan alulle jo varhaiskasvatustasossa, on koulussa helpompi jatkaa lapsen yksilöllisen kehityksen tukemista ja yhteistyötä perheen kanssa.” (Opettaja 8-9/2014, 15)

Kehityksen yksilöllisyyden lisäksi lapsen yksilöllisyyttä tuotiin esille myös muutamassa tekstissä lapsen oppimisen ja lapsen tarpeiden huomioimisen näkökulmista. Näistä ensimmä-

mäisessä tarkastellaan lapsen yksilöllistä oppimista ja toisessa lapsen yksilöllistä huomiointia.

”Päiväkodit toteuttavat varhaiskasvatusta hyvin moniammatillisissa yhteisöissä. Lastentarhanopettajien tulisi olla vastuussa varhaiskasvatuksen pedagogisesta toiminnasta, koska he ovat ainoa henkilöstöryhmä, jolla on vahva pedagoginen koulutus nimenomaan oppimisen ohjaamiseen lapsen yksilöllisen opinpolun mukaisesti.” (Opettaja 40/2014, 8)

”Suurimpina ongelmina liian suurissa ryhmissä pidettiin, ettei jokaista lasta ole mahdollista huomioida yksilöllisesti, [--]” (STTK 2/2013, 5)

Edellä kuvatuissa esimerkeissä analyysi perustui tapaan, jolla teksteissä kuvattiin lapsia kehityksen ja kasvun ja oppimisen näkökulmista joko yhtenä yhteneväisenä joukkona normaalin kehityksen olettamukseen perustuen tai tuoden esille lasten yksilöllisyys kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Aineistossa kaiken kaikkiaan tyypillinen tapa oli tarkastella lapsen kasvua ja kehitystä ja oppimista ilmiöinä siten, ettei lapsen toimijuus korostu tai niiden nähdään edellyttävän aikuisen tukea. Seuraavassa siirryn tarkastelemaan sitä tapaa, jolla lapsen oppimista ja vuorovaikutusta tarkasteltiin toimijuuden näkökulmasta.

4.1.3 Lapsen toimijuuden tarkastelu

Lapsen toimijuuden tarkastelun kannalta keskeisiksi luokiksi aineistossa muodostuivat oppimisen ja vuorovaikutuksen tarkastelut. Aineistossa käytiin keskustelua toisaalta oppimisesta, toisaalta lapsiryhmien koosta ja henkilöstön määrästä. Näiden pohjalta tarkastelin erityisesti sitä, kuvataanko lapsi aktiivisena toimijana, kuten seuraavassa ensimmäisessä esimerkissä, jossa kritisoidaan tapaa nähdä lapset pelkästään aikuisen toiminnan kohteina, vai tarkastellaanko lapsia oppimiseen liittyvien teemojen kautta ensisijaisesti aikuisen (pedagogisen) toiminnan kohteena, kuten jälkimmäisessä esimerkissä.

”Lisäksi on syytä muistaa, että lapsuudella on myös itseisarvo. Lapsuus ei ole vain välivaihe ihmisen elämässä. Lapset ovat oman elämänsä ja kulttuurinsa aktiivisia toimijoita ja rakentajia, eivät vain kasvatuksen ja opetuksen kohteita.” (Opettaja 41/2014, 25)

”Lapsia ei uhkaa aikuisten elävästi kertomien tarinoiden vyöry tai huolella valittujen kuvakirjojen ylitarjonta ja lapsia tuskin raahataan liian usein luontoretkeille.” (Lastentarha 1/2013, 16)

Oppimiseen liittyvien teemojen tarkastelu

Oppiminen muodostui aineistossa yhdeksi keskeisimmistä teemoista, kun tarkasteltiin varhaiskasvatuksen tavoitteita ja varhaiskasvatusta käytännön toimintana. Usein oppimiseen liittyviä teemoja tarkasteltiin rinnan kasvun ja kehityksen tukemisen kanssa. Oppimisen teemaan sisältyivät oppimisen tarkastelu tapahtumana tai prosessina (’oppiminen’), lasten tarkastelu oppimisessa aktiivisina toimijoina (’lapsi oppii’) tai aikuisen pedagogisen toiminnan kohteina, jolloin heidät kuvattiin opetustoiminnan, tuen tai erityisen tuen kohteina. Osassa tekstejä keskityttiin myös opetuksen ja pedagogisen toiminnan tarkasteluun ilman suoria viittauksia lapsen oppimiseen.

Aineistossa aikuisen roolin korostuminen näkyi oppimisen kuvaamisena aikuislähtöisesti joko aikuisen opetustoiminnan myötä tapahtuvana tai oppimisen tukemisen tarkasteluna. Tällöin oppiminen kuvattiin prosessina, joka on joko aikuisen toiminnan seurausta tai jossa aikuisen rooli on keskeinen (esimerkiksi oppimisen tukemisessa). Seuraavasta esimerkistä käy ilmi lapsen oppimisen kuvaaminen aikuisen opetustoiminnan seurauksena.

”Rajoja asettamalla aikuinen opettaa, mikä on sallittua. Rajojen avulla lapsi oppii myös itsehillintää.” (Tehy 16/2013, 30)

Lapsen oppimisen tukemisen osalta aikuisen merkityksen korostaminen näkyi tekstitasolla muun muassa siten, että aikuinen tai häneen liitettävä piirre on lauseen subjektina ja lapsi tai häneen liitettävä piirre tai seikka lauseen objektina, mikä käy ilmi seuraavissa esimerkeissä, joissa nimenomaan henkilöstön koulutustausta nostetaan esille lapsen oppimisen kannalta merkittävänä tekijänä.

”Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön koulutustaustalla ja kelpoisuuksilla on suora vaikutus lasten osaamiseen ja oppimiseen.” (Lastentarha 2/2014, 7)

”Opettajuudella on ratkaiseva merkitys pienten lasten oppimisen tukemisessa.” (Opettaja 34/2014, 12)

Aikuisen roolin ensisijaisuus tulee ilmi myös seuraavassa esimerkissä, jossa koulutustautan merkitys tuodaan esille keskeisenä tarkasteltaessa lapselle luontaista tapaa oppia. Työntekijän koulutustausta esitetään keskeisenä tekijänä sille, että lapselle luontainen oppimi-

nen voi toteutua (eikä esimerkiksi vertaisryhmä, jonka voisi olettaa mahdollistavan lapselle luontaisen tavan oppia).

”Korkeasti koulutetut varhaiskasvattajat ovat lapsen kehityksen ja leikin asiantuntijoita, ja he osaavat tukea lapsen luontaista tapaa oppia.” (Opettaja 8-9/2014, 15)

Yksi tapa korostaa aikuisen roolia oli myös esittää oppiminen tapahtumana tavalla, jossa lapsen toimijuus häivyttiin, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa oppimiseen liitettävien osa-alueiden ja vertaisryhmän merkityksen tarkastelu olisi mahdollistanut myös lapsen toimijuuden korostamisen oppimisessa sen sijaan että oppiminen kuvataan jonakin, joka tapahtuu. Tekstissä oppimisen tarkastelu liitetään henkilöstön koulutukseen.

”Korkeakoulutettuja lastentarhanopettajia tarvittaisiin nykyistä enemmän myös pienten ryhmissä. Alle kolmevuotiaana tapahtuu paljon oppimista. Oppiminenhan on paljon muutakin kuin akateemisia taitoja, lukemista, laskemista ja kirjoittamista. [Haastateltavasta] moni tarkastelee oppimista yhä liian kapeasti. Esimerkiksi leikeissä tapahtuu paljon oppimista. Myös vertaisuhteilla on suuri merkitys oppimisprosessissa.” (Lastentarha 2/2013, 15)

Tarkasteltaessa oppimista vähemmälle huomiolle teksteissä jäi lapsen aktiivinen rooli oppimisprosessissa ja toisten lasten merkitys oppimiselle. Tästä esimerkkinä seuraava aineisto-ote, jossa lapset esitetään aktiivisina toimijoina ja lauseen subjektina.

”Lapset oppivat vertaisryhmissä, mutta ryhmien on oltava riittävän suuria.” (Lastentarha 4/2014, 10)

Muun vuorovaikutuksen tarkastelu

Oppimisen lisäksi tarkastelin lapsen toimijuuden ilmenemistä muun vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teksteissä vuorovaikutusta tarkasteltiin muun muassa lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin sekä leikin kannalta. Tällöin korostettiin muun muassa vuorovaikutussuhteiden pysyvyyden sekä lapsiryhmän koon merkitystä lapselle. Teksteissä tarkastelin sitä tapaa, jolla käsiteltiin vuorovaikutusta päivähoidossa lapsen ja hänen vertaisryhmänsä sekä lapsen ja aikuisen välillä. Yksi yleinen aihe aineistossa oli ryhmäkoon määrittämisen tarve tulevassa varhaiskasvatuslaissa. Tällöin aihetta käsiteltiin usein viittaamalla lapsiin pelkätään ’lapsiryhmänä’, jolloin aiheen mahdollisesti herättämät vuorovaikutukseen liittyvät

kysymykset ohitettiin teksteissä häivyttämällä sekä lasten että aikuisten toimijuus. Tämä oli tyypillistä tarkasteltaessa lasten ja aikuisten suhdetta päivähoitossa pelkästään ryhmäkoon ja aikuisten ja lasten välisen suhdeluvun näkökulmasta.

Osassa aineiston tekstejä vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin lapsen kehityksen näkökulmasta yleisellä tasolla ilman tarkempia viittauksia siihen, keiden välisestä vuorovaikutuksesta on kyse. Tämä käy ilmi seuraavassa esimerkissä, jossa vuorovaikutuksen merkitystä tarkastellaan eri ammattiryhmien osaamisen ja moniammatillisuuden näkökulmasta.

”Varhaiskasvatuksessa eri ammattiryhmien osaaminen on perusta sille, että pienten lasten elämänpiirissä toteutuu vuorovaikutusta, joka edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista.” (Motiivi 8/2013, 23)

Muutamassa tekstissä tarkasteltiin lasten vertaissuhteiden merkitystä lapselle. Tällöin korostettiin joko *kaverisuhteita lapsen oikeutena* tai korostettiin *kaverisuhteiden* ja niiden pysyvyyden *merkitystä lapsen kehityksen tai hyvinvoinnin näkökulmasta*. Tarkasteltaessa vertaisryhmässä toimimista ja sen merkitystä lapselle, ei pelkästään korostettu lasten keskinäisen vuorovaikutuksen hyviä puolia ja lasten kykyä vertaisvuorovaikutukseen. Seuraavassa esimerkissä käy ilmi näkemys aikuisen keskeisestä merkityksestä lasten vertaissuhteiden onnistumiselle.

”Vapaasta leikistä on varaa karsia. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta onnistuakseen ystävyys- ja vertaissuhteissaan.” (Tehy 16/2013, 31)

Aikuisen merkitystä lasten vertaissuhteiden onnistumisen kannalta tarkasteltiin erityisesti silloin, kun tarkasteltiin *lasten kiusaamista*. Muutamissa teksteissä kiusaamisen havaitseminen lapsiryhmässä liitettiin työntekijän koulutustaustaan ja yksittäisessä tekstissä kiusaamisen ilmeneminen vapaan leikin tilanteisiin, joissa aikuinen ei ole läsnä.

Vuorovaikutuksen osalta osassa tekstejä *aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus esitettiin ensisijaisena*; toisin sanoen aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus esitettiin lapsen kannalta merkityksellisenä. Tämä tulee ilmi seuraavassa esimerkissä, jossa lasten keskinäinen vuorovaikutus jää tarkastelun ulkopuolelle ja vuorovaikutus liitetään vain aikuisen ja lasten väliseksi ilmiöksi tarkasteltaessa suuren ryhmäkoon aiheuttamia haasteita (vuorovaikutukseen pääsemisen haasteet liitetään liian vähäiseen määrään aikuisia).

”Suuret ryhmäkoot ovat stressitekijä sekä lapsille että aikuisille. Päiväkodin lapsiryhmässä on yleensä paljon lapsia ja vähän aikuisia. Vuorovaikutukseen pääsemiselle se aiheuttaa haasteita.” (Lastentarha 1/2014, 7)

Kuten edellisestä esimerkistä käy ilmi, ryhmäkoon merkitys nähtiin aineistossa oleellisena aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Koska useassa tekstissä tuotiin esille nimenomaan lasten ja aikuisten välisen suhdeluvun muuttaminen ja ryhmäkoon määrittely lainsäädännössä huomioitavina asioina, lapset esitettiin teksteissä usein ’lapsiryhmänä’, ei vuorovaikutuksen osapuolina.

4.1.4 Muut representaatiot lapsista

Lasten erilaisia taustoja tarkasteltiin aineiston teksteissä melko vähän. Muutamissa teksteissä tuotiin esille lasten erilaiset sosioekonomiset taustat ja yksittäisessä tekstissä maahanmuuttajataustaisten lasten tarpeiden huomioiminen varhaiskasvatuksessa. Sosioekonomisen taustan tarkastelu tai perheiden sosiaaliset ongelmat liitettiin toisinaan tapaan tarkastella perheiden tarvitsemaa tukea (ks. myöhemmin luku 4.2.2), toisinaan se liitettiin lapsiin, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa lasten erityisen tuen tarpeiden ilmeneminen tuodaan esille vanhempien varallisuuden tarkastelun yhteydessä (eniten tukea tarvitseviksi mainitaan lapset, joiden vanhemmat eivät ole varakkaita ja joilla ei ole mahdollisuutta ostaa laadukasta palvelua).

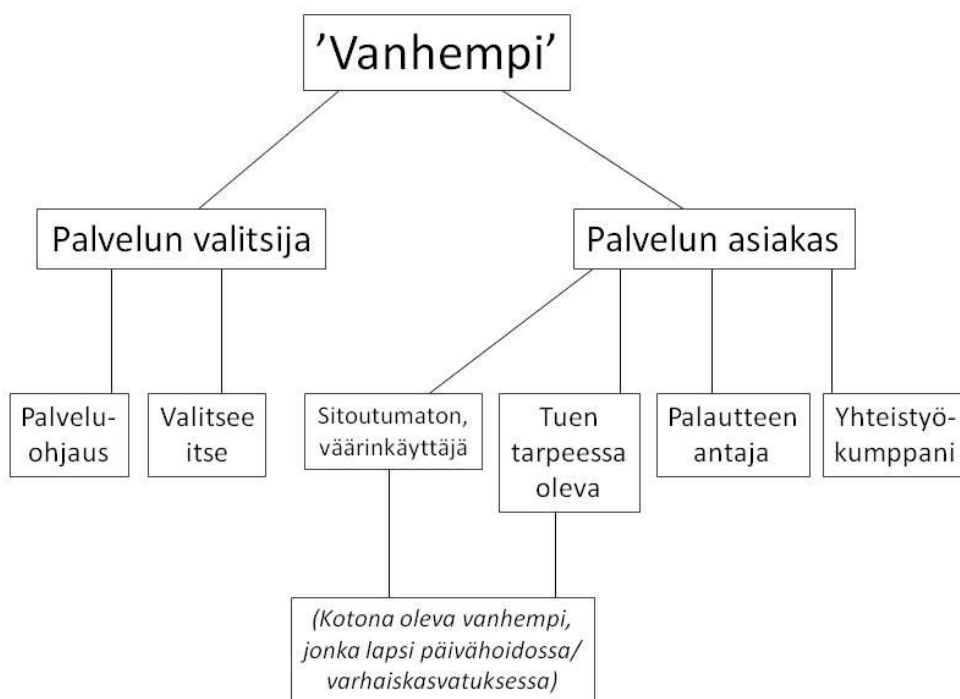
”[Haastateltava] pelkää huonolaatuisen varhaiskasvatuksen johtavan siihen, että varakkaat vanhemmat ostavat lapsilleen parempitasoista varhaiskasvatusta yksityiseltä puolelta. Tuolloin lapset, jotka tarvitsisivat eniten tukea, jäisivät siitä paitsi.” (Motiivi 3/2014, 8)

4.2 Representaatiot vanhemmista ja perheestä

’Vanhempaa’, ’huoltajaa’, ’kotia’ ja ’perhettä’ käsiteltiin teksteissä suhteellisen vähän. Erityisesti Lastentarha- ja Opettaja-lehdissä vanhempiin ja perheeseen liittyvien teemojen tarkastelu jäi vähäiseksi, kun taas Talentian lehdissä heihin liittyviä aiheita käsiteltiin enemmän. Aineiston analyysissä kiinnitin huomiota siihen, millaisina vanhemmat, huoltajat tai perhe kuvataan sekä miten heidän ja päivähoidon ja/tai varhaiskasvatuksen välistä

suhdetta määritellään. Koska usein tarkastelu keskittyi juuri vanhemman toimintaan ja toisinaan tarkasteltiin perhettä, käsittelen seuraavassa kaikkia vanhempia, huoltajiin, perheeseen ja kotiin liittyviä mainintoja yhtenä kokonaisuutena.

Kaiken kaikkiaan teksteissä esiintyi näkemyksiä vanhemmista yhteistyö- ja kasvatuskumppaneina sekä palveluita valitsevina ja niistä palautetta antavina asiakkaina, tukea tarvitsevinä sekä palvelua jollakin tavoin epätarkoituksenmukaisesti tai väärin käyttävinä. Lisäksi keskeisenä kysymyksenä päivähoito-oikeuden osalta oli kysymys siitä, onko vanhempi työelämässä vai kotona oleva. Nämä luokat ja niihin sisältyvät eri näkökulmat on esitelty kuviossa 2.



KUVIO 2. Vanhempaa ja perhettä koskevien representaatioiden luokittelu

Aineistossa vanhemmat ja perhe esitettiin pääasiassa yhteneväisenä ryhmänä. Muutamassa tekstissä tuotiin kuitenkin esille vanhempien hyvinvointiin liittyvät kysymykset, kulttuurinen tai sosioekonominen tausta päivähoitokysymysten yhteydessä, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Laadukas varhaiskasvatus pienentää vanhempien kulttuuri-, koulutus- ja työtaustan vaikutusta lasten oppimistuloksiin ja tulevaisuuteen.” (Opettaja 8-9/2014, 15)

Aineistossa herätti keskustelua työelämän liiallisena pidetty painottuminen päivähoitokysymyksissä sekä kotona olevan vanhemman lapsen oikeus päivähoidon. Vanhempien työelämään ja perheen tai lapsen varhaiskasvatusasiakkuuteen liittyen olisi voinut olettaa, että tulevan lainsäädännön osalta aineistossa olisi myös työn ja perheen yhteensovittamiseen liittyviä varhaiskasvatusta koskettavia teemoja. Voimassa oleva päivähoitolaki ei esimerkiksi määrittele vuorohoitoa, joten tämä on ollut yksi lainsäädännön uudistamiseen liittyvä toive julkisessa keskustelussa. Vuorohoitoon liittyvät kysymykset eivät kuitenkaan olleet esillä aineistossa. Sen sijaan aineistossa tarkasteltiin vanhempien toimintaa ja roolia lapselle sopivan palvelumuodon valinnassa sekä päivähoitoasiakkuuden aikana. Näistä tarkastelun ensin vanhempien kompetenssia korostavia tarkastelutapoja ja sen jälkeen vanhempien erilaisia tuen tarpeita tai epäsovivaa toimintaa korostavia tarkastelutapoja.

4.2.1 Vanhempi palvelun valitsijana, palvelun asiakkaana ja yhteistyökumppanina

Vanhempien aktiivinen rooli ja osallisuuden näkökulma korostuivat tarkasteltaessa vanhempia lapselle ja perheelle sopivan palvelun valitsijoina, palvelun asiakkaina sekä päivähoiton ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteistyökumppanina. Vanhempien rooli nähtiin muutamassa tekstissä oleellisena varhaiskasvatus- ja päivähoitopalvelujen *valitsemisessa*.

”Vanhemmilla on siis oltava oikeus tietää jo varhaiskasvatus-sanasta, millaisesta palvelusta on kyse. Heidän on myös erotettava varhaiskasvatus perheille mahdollisesti tarjottavista muista lastenhoidon vaihtoehdoista.” (Opettaja 8-9/2014, 14)

Muutamassa aineiston tekstissä korostui vanhempien rooli palvelun *asiakkaana*. Tällöin tarkasteltiin joko vanhempia asiakaspalautteen antajina (muutamassa tekstissä asiakasnäkökulma tuotiin esille käsiteltäessä opetusministeriön lainsäädännön uudistamisen valmistelun yhteydessä teettämää nettikyselyä, jonka avulla lapsilta ja vanhemmilta kerättiin palautetta päivähoitosta ja varhaiskasvatuksesta) ja/tai vanhempien mahdollisuutta osallistua päivähoiton suunnitteluun sekä heidän rooliaan tasavertaisena *yhteistyökumppanina* (kasvatuskumppanina) ammattikasvattajien kanssa. Nämä näkökulmat käyvät ilmi seuraavasta esimerkistä, josta korostetaan vanhempien halua ja oikeutta toimia yhteistyökumppanina muun muassa varhaiskasvatuksen suunnittelussa.

”Järjestöjen mukaan yhteistyön varhaiskasvatuksessa tulee syventyä sekä eri ammattilaisryhmien kesken että perheiden kanssa. Lapsella ja tämän vanhemmilla tulee olla oikeus osallistua varhaisen kasvatuksen, hoivan ja opetuksen palveluiden suunnitteluun ja arviointiin.” (Tehy 9/2013, 10)

Osassa tekstejä vanhempia tarkasteltiin heidän toimijuuttaan korostavalla tavalla sekä palvelun valinnan ja päivähoidon asiakkuuden aikaisen yhteistyön näkökulmasta. Samoihin teemoihin liittyen perhe ja vanhemmat kuvattiin aineistossa myös eri tavoin ohjauksen tai tuen tarpeessa olevina.

4.2.2 Ohjauksen tai tuen tarpeessa oleva vanhempi

Osassa tekstejä tuotiin esille vanhempien tuen ja ohjauksen tarvetta. Kun tarkasteltiin vanhempia varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluja valitsemassa, nähtiin muutamissa teksteissä tarvetta vanhemmille suunnatulle *palveluohjaukselle*. Eri teksteissä vanhempien rooli kuvattiin eri tavoin suhteessa siihen, kuka tai ketkä tekevät päätöksen parhaasta palvelumuodosta. Seuraavassa esimerkissä vanhemmat tuodaan esille tietoa ja ohjausta tarvitsevana ja heidän kuvataan tekevän päätöksen saatuaan ammattilaisen ohjausta.

”Palveluohjaus on toimintamuoto, jossa vanhemmat saavat tarvitsemaansa tietoa lähialueensa kaikista varhaiskasvatuspalveluista ja pääsevät pohtimaan lapsen ja perheen tarpeita yhdessä varhaiskasvatuksen palveluohjaajan kanssa. Palveluohjauksen avulla huoltajat tekevät päätöksen lapsen edun mukaisesta varhaiskasvatuspalvelun muodosta ja varhaiskasvatuksen toiminta-ajasta.” (Talentia 5/2014, 27)

Palveluohjauksen osalta päätöksentekoa kuvattiin joko siten, että vanhemmat päättävät keskusteltuaan palveluohjaajan kanssa, vanhemmat tekevät päätöksen yhteistyössä palveluohjaajan kanssa tai asia jäi epäselväksi passiivimuodon käytön vuoksi. Joka tapauksessa yhteistä näille näkemyksille oli se, että valitessaan lapselleen parasta palvelumuotoa vanhemmat tarvitsevat palveluohjausta.

Yhtenä päivähoiton perustehtävänä on pidetty (myös lainsäädännössä) kotien kasvatustyön tukemista. Tämä kävi ilmi myös osassa aineiston teksteistä, joissa tarkasteltiin päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tehtävää suhteessa vanhempien kotona tapahtuvaan kasvatustyöhön. Tämä näkökulma käy ilmi seuraavasta esimerkistä.

”Varhaiskasvatuksessa tulisi painottaa lasten osallisuutta, kotien kasvatustehtävän tukemista ja syrjäytymisen ehkäisyä.” (Jane & Paulo 2013, 20)

Aineistossa esiintyi erilaisia näkemyksiä siitä, missä määrin *perheet tarvitsevat tukea*. Toisaalta vanhemmat tuotiin esille yhtenäisenä ryhmänä ja korostettiin täten kaikkien vanhempien tarvitsevan tukea kasvatustyöhönsä, kuten seuraavassa esimerkissä.

”... Hyvä varhaiskasvatus tukee kokonaisuudessaan vanhempien kasvatustyötä.” (Lastentarha 1/2013, 16)

Toisaalta aineistossa nostettiin esille vain osan vanhemmista olevan tuen tarpeessa tai tarvitsevan tukea vanhemmuuteensa. Seuraavassa tämä tuodaan esille lasten erityisen tuen tarpeisiin liittyvänä ilmiönä.

”Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on [haastateltavan] mukaan lisääntynyt ja osa vanhemmista tarvitsee tukea vanhemmuuteensa.” (Lastentarha 1/2013, 12)

Pääasiassa aineistossa tarkasteltiin ylipäänsä perheiden tuen sekä lisäksi erityisen tuen tarvetta, mutta yhdessä tekstissä otettiin kantaa myös siihen, tarvitaanko varhaiskasvatuksen ja päivähoidon asiakkaina oleville perheille suunnattua perhetyötä.

Avun, tuen ja ohjauksen tarpeiden lisäksi aineistossa tarkasteltiin myös vanhempien kasvatustavustaan kantamisen ja varhaiskasvatus- ja päivähoitopalvelun käytön suhdetta. Tämä kysymys korostui silloin, kun tarkasteltiin kotona olevia vanhempia, joiden lapsi on päivähoitossa.

4.2.3 Palveluita väärinkäyttävä ja sitoutumaton tai vastuunsa kantava vanhempi

Yksi keskustelunaihe aineistossa vanhempien osalta oli se, ovatko he työssäkäyviä vai eriyistä kotona olevia. Nämä näkemykset linkittyivät erityisesti keskusteluihin siitä, kenen palveluista päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa on kyse ja onko vanhemmilla ylipäänsä oikeus tarkastelussa olevien palveluiden käyttämiseen (ks. luku 4.3.1). Valtaosassa kotona olevia vanhempia käsitellessä teksteistä asia nähtiin epäoleellisena lapsen subjektiivisen päivähoito- tai varhaiskasvatusoikeuden näkökulmasta. Kun asiaa tarkasteltiin, nähtiin lasten kodin ulkopuolinen päivähoito tai varhaiskasvatus lapsen edun mukaisena, joko lapsen omaan tilanteeseen tai vanhempien taustaan liittyen, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Suurin osa vanhemmista hoitaa kasvatustyönsä moitteettomasti. Niillä vanhemmilla, jotka pitävät lasta päivähoitossa enemmän kuin pitäisi, on siihen varmasti syynsä. – Voimmeko me lähettää lapsen kotiin varmana siitä, että hänen on parempi olla kotona kuin päivähoitossa? [--] Meidän on vältettävä tulkintojen tekemistä perheistä, sillä me emme tiedä, mitä kotona tapahtuu. Emme tiedä vanhempien uupumuksen, masennuksen tai huolten määrää.” (Lastentarha 3/2013, 8)

Kuitenkin teksteissä tuotiin esille myös päivähoitohenkilöstön (niin lastentarhanopettajien kuin lasten- ja lähihoitajienkin) piirissä esiintyvä kokemus päivähoitopalveluja väärinkäytävistä vanhemmista. Tällöin useammin korostettiin väärinkäyttö-näkemyksen epäolennaisuutta lapsen oikeuksien ensisijaisuuteen ja ilmiön marginaalisuuteen viitaten. Muutamassa tekstissä perheet ja vanhemmat näyttäytyivät myös palveluun sitoutumattomina, jotka tuovat lapsensa päivähoitoon omien menojensa mukaisesti huomioimatta sitä, mikä on lapsen edun mukainen tapa hyödyntää palvelua. Muutamassa tekstissä tuotiin esille maksujärjestelmän vaikutukset vanhempien ajatteluun ja toimintaan tätä ongelmaa selittävänä tekijänä.

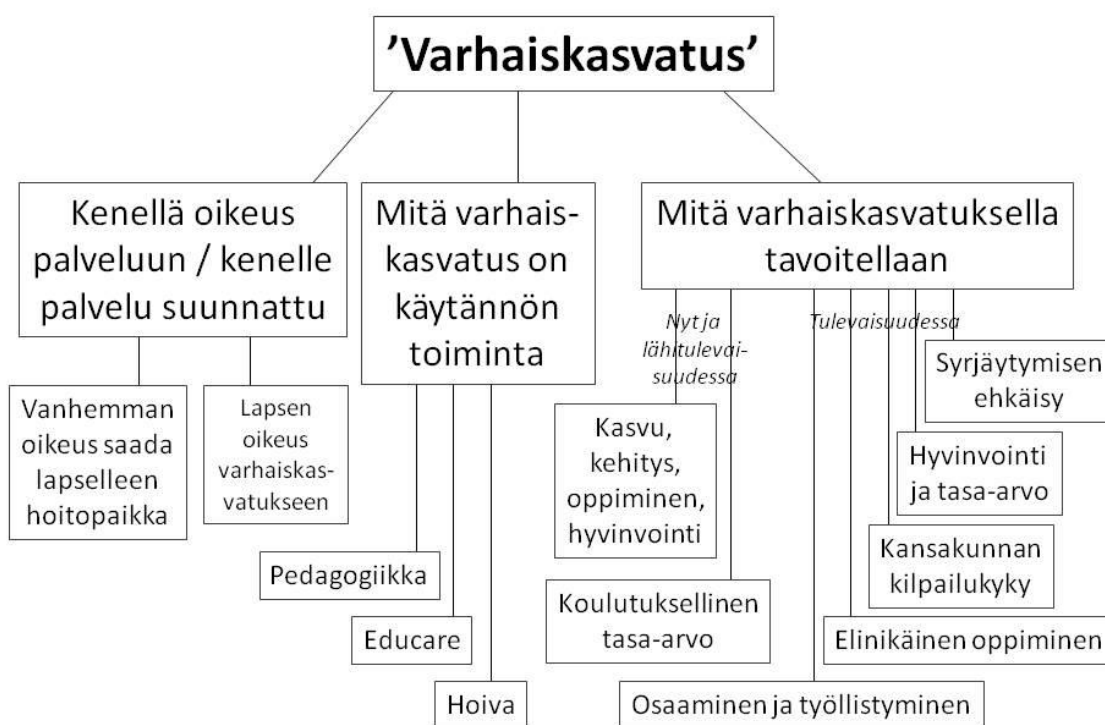
4.3 Representaatiot varhaiskasvatuksesta ja päivähoidosta sekä varhaiskasvattajista

Aineistossa varhaiskasvatusta ja päivähoitoa käytettiin joskus toistensa synonyymeinä, joskus niiden välille tehtiin selkeä ero ja välillä tekstissä tarkasteltiin vain toista niistä. Koska varhaiskasvatusta ja päivähoitoa on käytetty sekä synonyymeinä että toisistaan erillisinä käsitteinä ja niiden määrittelyä on pidetty yhtenä varhaiskasvatustilanteiden sisällöllisistä tavoitteista, tarkastelin niitä analyysissä saman teeman alla. Seuraavassa tarkastelen sitä, kenellä aineiston tekstien perusteella katsotaan olevan oikeus päivähoitoon ja/tai varhaiskasvatukseen, mitä varhaiskasvatus ja/tai päivähoito ovat käytännön toimintana ja mitä varhaiskasvattaja tekee työssään sekä mitä päivähoitolla ja varhaiskasvatuksella tavoitellaan. Keskustelussa ilmenneet teemat henkilöstön koulutustaustoista ja tutkintonimikkeistä, palvelujärjestelmälle suunnatuista resursseista ja niiden riittämättömyydestä, päivähoiton ja varhaiskasvatuksen laadusta tai henkilökunnan työhön sitoutumisesta jäivät analyysin ulkopuolelle, ellei niiden yhteydessä otettu suoraan tai epäsuorasti kantaa edellä mainittuihin kysymyksiin. Koska edellä mainitut kriteerit täyttävää varhaiskasvattajia koskevaa kirjoittelua oli selvästi vähemmän kuin päivähoiton ja varhaiskasvatuksen toiminnan sisältöä, palveluun liittyviä oikeuksia ja sen tavoitteita tarkastelevaa kirjoittelua, käsittelemän sekä

varhaiskasvatukseen että varhaiskasvattajan representaatiot samassa luvussa toistensa yhteydessä.

Jos varhaiskasvatukseen ja päivähoidon liittyviä kuvauksia ja varhaiskasvattajan työhön liittyviä kuvauksia tarkastelee yhtenä kokonaisuutena, oli se kaikkein eniten käsitelty aihealue aineistossa. Jos sen sijaan vertailee sitä, miten usein aikuisia kaiken kaikkiaan kuvattiin aineistossa, tarkasteltiin varhaiskasvattajan työtä ja toimintaa vanhempien, huoltajien ja perheiden tarkastelua useammin.

Keskeisiksi keskustelunaiheiksi aineiston perusteella muodostuivat, kenellä on oikeus palveluun tai kenelle palvelu on suunnattu, mitä varhaiskasvatus ja päivähoido ovat käytännön toimintana ja mitä varhaiskasvatuksella tavoitellaan. Nämä luokat ja niihin liittyvät näkökulmat on kuvattu kuviossa 3.



KUVIO 3. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen representaatioita koskeva luokittelu.

4.3.1 Kenellä on oikeus palveluun ja millaisesta palvelusta on kyse

Palveluksi aineistossa määrittyivät sekä varhaiskasvatus että päivähoito. Kysymys siitä, kenellä katsottiin olevan oikeus palveluun tai kenelle palvelu katsottiin suunnatuksi, oli yksi kaikkein yleisimmistä käsitellyistä aiheista aineiston teksteissä. Siihen otettiin kantaa noin 57 prosentissa tekstejä. Pääasiassa varhaiskasvatus määriteltiin lapsen oikeudeksi. Lisäksi osassa tekstejä päivähoito liitettiin vanhemman tarpeeseen tai oikeuteen saada lapselleen hoitopaikka. Osassa aineiston tekstejä korostettiin *sekä lapsen että vanhemman oikeutta palveluun* tai varhaiskasvatusta ja/tai päivähoitoa sekä lapsen että perheen palveluna. Tällöin varhaiskasvatus ja päivähoito määrittyivät lähes toistensa synonyymeiksi. Teksteissä lapsen ja vanhemman/perheen nähtiin olevan yhtäläillä oikeutettuja palveluun eikä lapsen ja vanhempien oikeuksien välillä nähty ristiriitaa. Tämä näkemys käy ilmi seuraavista esimerkeistä.

”Henkilöstörakenteen ja kelpoisuusehtojen osalta jatketaan nykyisillä kriteereillä, jotka turvaavat laadukkaat moniammatilliset palvelut lapsille ja perheille.” (STTK 3/2014, 24)

”Lakiesitys luovutetaan ministerille tämän lehden ilmestymisen aikaan. Laissa säädetään lapsen oikeudesta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen sekä lapsen huoltajan oikeudesta saada lapselle varhaiskasvatustalvveluja.” (Lastentarha 2/2014, 5)

Kuten edellä on kuvattu (ks. luku 4.1.1), aineistossa tarkasteltiin kuitenkin pääasiassa *varhaiskasvatusta lapsen oikeutena*. Osassa tekstejä korostettiin sitä, ettei päivähoito ole enää sosiaalihuoltoa ja perheille suunnattu palvelu, ja kritisoitiin muun muassa sitä, että lasten varhaiskasvatustalvveluihin osallistumisen nähtiin olevan edelleen liian vahvasti kytköksissä vanhempien työssäkäyntiin. Tällöin lapsen oikeus liitettiin usein opetukseen, pedagogiikkaan tai koulutukselliseen tasa-arvoon, kuten seuraavissa esimerkeissä.

”Lapsella on oltava oikeus pedagogisista lähtökohdista järjestettyyn varhaiskasvatukseen, eikä päivähoito saa olla vain vanhempien työssäkäynnin mahdollistaja [--]” (Opettaja 33/2013, 6)

” – Koulutuksemme tasa-arvo alkaa vakavasti eriytyä jo varhaisiässä. Pienten lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on Suomessa edelleen kytketty liian vahvasti vanhempien työssäkäyntiin ja päivähoitoon.” (Opettaja 35/2014, 7)

Toisaalta muutamassa aineiston tekstissä nostettiin esille myös subjektiivista päivähoito-oikeutta kohtaan esitetty kritiikki. Kritiikkiä herättivät tilanteet, jossa päivähoidossa olevan lapsen toinen vanhempi on kotona hoitamassa lasta. Tällöin nostettiin esille lapsen oikeus perheeseensä ja/tai kasvatusvastuu, kuten seuraavassa aineisto-otteessa.

”[Haastateltava] halusi nostaa yhteiskunnalliseen keskusteluun kokopäiväisen subjektiivisen päivähoito-oikeuden. Myös päivähoidossa työskentelevät jäsenet ovat pitäneet kokopäivähoitoa uhkana lapsen hyvinvoinnille ja perheen muodostumiselle, mikäli toinen vanhemmista on kotona.

– Tämä on sellainen asia, ettei tästä pidä määrätä. Tärkeämpää on nostaa keskusteluun, mitä vanhemmuus on ja onko yhteiskunnan tehtävä kasvattaa pientä lasta, jos toinen vanhemmista on kotona, [haastateltava] totesi.” (SuPer 4/2013, 6)

Oikeuksiin liittyvän näkökulman lisäksi päivähoidon ja varhaiskasvatuksen ristiriitainen suhde kävi aineistossa ilmi myös toiminnan tarkastelussa: millaista toimintaa päivähoito ja varhaiskasvatus ovat tai millaisen toiminnan rooli päivähoidon tai varhaiskasvatuksen arjessa korostuu sekä millaisten palvelumuotojen avulla niitä voidaan tarjota.

4.3.2 Mitä varhaiskasvatus on käytännön toimintana

Aineistossa päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyvä keskustelu näyttäytyi erilaisina näkemyksinä siitä, millaisena *hoidon, kasvatuksen ja opetuksen rooli* nähdään arjen toiminnassa ja millaisten palveluiden piirissä päivähoitoa ja/tai varhaiskasvatusta voidaan tarjota. Tämä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen ristiriitainen suhde kävi ilmi aineistossa muun muassa eri hoitomuotojen tarkastelussa, kuten seuraavat aineisto-otteet osoittavat. Päiväkodille vaihtoehtoisia hoitomuotoja tuotiin esille noin 12 prosentissa kaikista aineiston teksteistä. Osassa tekstejä eri hoitomuodot, kuten perhepäivähoito ja avoin päivähoito, leikki- ja kerhotoiminta tuotiin esille päiväkotitoiminnalle rinnakkaisina päivähoidon muotoina ja osana varhaiskasvatusta, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Varhaiskasvatus on alle peruskouluikäisille suunnattua hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Lähes 22 000 [ammattiliiton] jäsentä työskentelee varhaiskasvatusalalla päiväkohteissa, perhepäivähoidossa ja kerhotoiminnassa.” (Motiivi 8/2013, 22)

Toisaalta muutamassa aineiston tekstissä esitettiin myös, että varhaiskasvatusta tarjotaan vain yhdessä päivähoidon palvelumuodossa eli päiväkodissa. Tähän liittyen seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi näkemys, jonka mukaan vanhempien tehtäväksi jäisi tulevan lain

linjausten myötä valita eri päivähoitomuotojen väliltä lapselleen paras vaihtoehto tietoisena siitä, että varhaiskasvatuksen kriteerit täyttävä palvelu olisi rajattu vain yhteen palvelumuotoon. Tämä näkemys oli kuitenkin vähemmistönä aineistossa.

”Kun vanhemmat harkitsevat lapselleen parasta päivähoitopalvelua, on heidän tiedettävä, miten eri palvelut, kuten kerhot, leikkitoiminta, perhepäivähoito ja päiväkodin toiminta eroavat toisistaan. [--] [Ammattiliitto] pitää tärkeänä, että uusi lainsäädäntö suojaa varhaiskasvatus-termiin käytön vain niille palveluille, joissa noudatetaan lain varhaiskasvatukselle asettamia tavoitteita sekä ryhmäkokoja ja henkilöstöä koskevia säädöksiä. Palvelun järjestämispaikalla tai –muodolla ei tällöin ole merkitystä, vaan vanhempi tietäisi jo varhaiskasvatus-termistä, että palvelu on pedagogisesti johdettua ja suunnitelmallista ja että ryhmäkoot ja henkilöstön kelpoisuudet ovat säädösten mukaisia.” (Opettaja 39/2013, 30)

Muutamassa tekstissä käsiteltiin myös kotihoidon suhdetta edellä mainittuihin eri päivähoitomuotoihin ja tuotiin esille sen rooli yhtenä rinnakkaisena hoitovaihtoehtona. Kotihoidon osalta aineistossa käytiin kuitenkin pääasiassa keskustelua lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon silloinkin, kun toinen lapsen vanhemmista on kotona.

Noin 70 prosentissa aineiston tekstejä kuvattiin jollakin tavalla varhaiskasvatusta ja päivähoitoa arjen toimintana (mukaan lukien tekstit, joissa varhaiskasvatuksen henkilöstöä tarkasteltiin joko suoraan tai epäsuorasti). Sen osalta aineistosta löytyi piirteitä suomalaiselle päivähoidolle perinteisestä *educare-mallista*, *pedagogiikan* roolin painottamisesta sekä *hoidon* merkityksen korostamisesta. Niiden yhteydessä kuvattiin ja painotettiin myös varhaiskasvattajien osaamista ja tehtäviä eri tavoin. Vain muutamassa tekstissä tuotiin esille eri ammattilaisten välisen yhteistyön merkitys ja eri ammattilaisten osaamisen merkitys päivähoidon lapsiryhmässä. Seuraavassa tarkastelen ensin aineistossa esiintyneitä tapoja kuvata varhaiskasvatus *educare-mallin* mukaisesti. Sen jälkeen tarkastelen aineistossa esiintyneitä tapoja määritellä varhaiskasvatus ensisijaisesti pedagogisena toimintana ja opetuksena sekä varhaiskasvatuksen kuvaamista ensisijaisesti hoitona ja hoivana. Lisäksi tarkastelen pedagogiikan ja hoidon tai varhaiskasvatuksen ja päivähoidon ristiriitaista suhdetta osana lapsen päivää.

Educare-mallin mukaista varhaiskasvatusta

Educare-malliin viittaaviksi tekstikohdiksi valikoituivat ne kohdat, joissa varhaiskasvatukseen viitattiin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena, educare-mallina tai hoidon ja pedagogiikan näkökulmien yhdistelmänä. Osassa tekstejä educare-mallin tarkastelun rinnalla painotettiin joko pedagogiikan tai hoidon merkitystä, tai kritisoitiin niiden liiallista painottumista perinteisen educare-mallin kustannuksella. Oleellista oli kuitenkin, että tekstissä tuotiin esille nämä päivähoidon eri painopisteet siten, ettei mitään niistä jätetty suoranaisesti tarkastelun ulkopuolelle. Tyypillisimpiä aineistossa olivat kuitenkin viittaukset educare-malliin ja hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhdistelmään, kuten seuraavissa esimerkeissä.

”Päiväkodissa toiminnan pitäisi perustua educare-mallille, jossa yhdistyvät hoito, kasvatusta ja opetus.” (Jane & Paulo 2013, 20)

”Päiväkoti ei ole lasten säilytyspaikka, vaan varhaiskasvatusta on yhdistelmä hoivaa, kasvatusta ja opetusta.” (Tehy 13/2013, 6)

Niissä educare-malliin viittaavissa tekstikohdissa, joissa työntekijätaho mainittiin, viitattiin heihin ’ammattilaisina’, ’kasvattajina’, ’henkilöstönä’ ja ’henkilökuntana’ sekä mainiten eri ammattiryhmien edustajat (esim. lähihoitajat). Lisäksi teksteissä educare-mallin mukainen päivähoito ja varhaiskasvatusta edellyttivät muutaman aineiston tekstin mukaan moniammatillisuutta ja erilaiset koulutustaustat esitettiin rikkautena.

Vahvimmin educare-mallin mukainen käsitys varhaiskasvatuksesta oli esillä Talentian lehdissä, joista noin kolmanneksessa tarkasteltiin joko suoraan tai epäsuorasti varhaiskasvatusta käytännön toimintana. Niissä kaikissa viitattiin varhaiskasvatukseen educare-mallin mukaisena toimintana edellä kuvatulla tavalla. Lisäksi educare-malli oli esillä Tehy-lehdessä, jossa lähes puolessa artikkeleista kuvattiin educare-mallin mukaista varhaiskasvatusta. Näkemys oli vähäisemmässä määrin esillä myös osassa Lastentarhanopettajaliiton, OAJ:n, JHL:n ja SuPerin lehtien artikkeleita.

Pedagogiikkaa

Pedagogiikan korostaminen näkyi teksteissä kasvatus- ja opetustyön painottamisena varhaiskasvatuksen arjessa sekä yhtenä varhaiskasvatuksen johtamisen osa-alueena. Educare-mallia käsitelleistä teksteistä poiketen pedagogiikkaa painottavissa teksteissä joko ei tuotu esille päivähoidon hoidollista puolta tai esitettiin kritiikkiä sen liiallisesta painottumisesta päivähoitossa. Siinä missä educare-mallia edustaviksi teksteiksi luokitelluissa kirjoituksissa ikään kuin muistuteltiin eri osa-alueiden olemassaolosta, esitettiin pedagogiikkaa painottaviksi teksteiksi luokitelluissa kirjoituksissa selkeää painopisteen ja toiminnan muutosta. Päiväkodin toimintaa tai varhaiskasvatusta käytännön toimintana tarkasteltiin pääasiassa pedagogiikkaa painottaen eli 'pedagogisena toimintana', ja toisinaan kasvatus- ja opetus-toimintana, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Jokaisella lapsella on tasa-arvoinen oikeus kasvatukseen ja opetukseen – tästä näkökulmasta valmistellaan myös uutta varhaiskasvatustalakeia.” (Lastentarha 4/2013, 6)

Oleellista pedagogisessa painotuksessa oli myös toiminnan esittäminen oppimiseen liittyvissä kysymyksissä aikuislähtöisesti, joko aikuisen toteuttamana toimintana tai aikuisen koulutustaustan merkitystä painottaen (ks. luku 4.1.3 lapsen oppimisen tarkastelusta s.77), sekä henkilöstön nimeäminen 'opettajiksi', 'lastentarhanopettajiksi' ja 'varhaiskasvatuksen opettajiksi'. Usein muiden ammattiryhmien edustajia ei mainittu teksteissä. Osassa tekstejä varhaiskasvatus rinnastettiin myös tietyiltä osin esi- ja perusopetukseen sekä osaksi kasvatus- ja opetusalaan sekä kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Seuraavassa esimerkissä pedagogisen näkökulman painotus tulee esille varhaiskasvatuksen kuvaamisena aikuisen suunnittelemana ja toteuttamana toimintana ja opettamisena, joka perustuu varhaispedagogiselle osaamiselle.

”[Haastateltava] toivookin, että opetus- ja kulttuuriministeriössä hyvin suunnitellut ja taitavasti toteutetut tuokiot saisivat ansaitsemansa arvon. [--] Varhaiskasvatuksen ta-son turvaamiseksi on [haastateltavan] mielestä täysimääräisesti hyödynnettävä työntekijöiden varhaispedagoginen osaaminen. [--] – On välttämätöntä kiinnittää nyt päähuomio lapsiin. On kehitettävä elinvoimaista ja omaleimaista varhaiskasvatusta, jossa keskeisiä asioita ovat leikki, draama, musiikki, liikunta ja taidekasvatus, lasten kirjallisuus ja kielen oppiminen, ja myös ei-akateemisten taitojen varhainen opettaminen lapsille.” (Lastentarha 1/2013, 14, 16)

Osassa tekstejä varhaiskasvatuksen toimintaa kuvattiin vahvasti henkilöstön osaamisen kautta. Seuraavissa esimerkeissä henkilöstön ammattitaito ja osaaminen liitetään kiinteästi pedagogiikkaan ja niistä jälkimmäisessä esimerkissä pedagogisen näkökulman painotus näkyy henkilöstön tarkasteluna pelkästään 'opettajina' viittaamalla lasten ja opettajien suhdeluun, mitä perinteisesti on totuttu tarkastelemaan kaikkien lapsiryhmässä kasvatuvastuussa olevien työntekijöiden ja lasten välisenä suhdelukuna.

”Laadukkaana varhaiskasvatuksen edellytys on osaava pedagoginen henkilöstö. Varhaispedagogista osaamista on vahvistettava lailla.” (Lastentarha 3/2013, 8)

”Varhaiskasvatus tarvitsee perinpohjaista uudistamista. [--] Lisäksi päiväkotien ohjaus, seuranta ja arviointi ovat puutteellisia, työnjako epäselvä ja lasten ja opettajien suhdeluku mahdollistaa ylisuuret ryhmät. Myös henkilökunnan koulutus on osin riittämätöntä ja painottuu hoitoon eikä pedagogiaan.” (Opettaja 17-18/2014, 3)

Muutamassa pedagogista näkökulmaa edustavassa tekstissä käsiteltiin myös henkilöstön moniammatillisuutta. Educare-mallin yhteydessä korostetun moniammatillisuuden tarkastelusta poiketen pedagogista näkökulmaa edustavissa teksteissä korostettiin eri ammattinimikkeisiin ja työntekijöiden erilaisiin koulutustaustoihin liittyen tehtäväkuvien selkeyttämistä tavoitteena paremmat mahdollisuudet 'opettajien' osaamisen hyödyntämiseen lapsiryhmässä.

Vaikka pedagogiikan painottamista esittäneissä teksteissä tarkasteltiin usein oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen liittyviä aiheita yleisellä tasolla, osassa aineiston tekstejä pedagogiikka nähtiin oleellisena osana vähäosaisten tai heikommissa sosiaalisessa asemassa olevien lasten mahdollisuuksien turvaamista ja tasaamista. Tämä tulee ilmi seuraavissa sitaateissa, joissa perinteisesti sosiaalihuollollisina pidettyjä tarpeita (perheen heikko sosioekonominen asema, lastensuojelun tarve) tarkastellaan ja niihin pyritään vastaamaan pedagogisesta eli kasvatuksen ja opetuksen viitekehyksestä (ei hoidon, kasvatuksen ja opetuksen viitekehyksestä) käsin. Ensimmäisessä sitaatissa syrjäytymisvaarassa olevan lapsen subjektiivisen oikeuden tarkastelu yhdistetään toiminnan sisällön eli kasvatuksen ja opetuksen tarkasteluun ja toisessa esimerkissä toiminnan sisältö eli koulutuksena kuvattava laadukas varhaiskasvatus ja hallinnonala (koulutusala vs. päivähoito ja sosiaalihuolto) heikommissa sosioekonomisessa asemassa olevan lapsen hyvinvointiin.

”Jokaisella lapsella on tasa-arvoinen oikeus kasvatukseen ja opetukseen – tästä näkökulmasta valmistellaan myös uutta varhaiskasvatustilaa. [--] Tukea tarvitsevat ja syrjäytymisvaarassa olevat lapset hyötyvät varhaiskasvatuksesta eniten. Mitä lapsen oikeuksien rajaaminen tarkoittaa vähävaraisille perheille? Missä todetaan tuen ja lastensuojelun tarpeet?” (Lastentarha 4/2013, 6)

”Laadukas varhaiskasvatus tuottaa heikoimmassa sosioekonomisessa asemassa oleville lapsille hyvinvointia paremmin kuin koulu myöhemmin. [--] [Hallinnonalasiirrolla] pyrittiin varmistamaan erilaisista taustoista tulevien lasten ehyt oppimispolku – varhaiskasvatus nähtiin osana koulutusta eikä enää sosiaalihuoltona. [--] Mikä pettymys lakiehdotuksen valmistuttua nyt onkaan, että Suomi näyttää varhaiskasvatuksen laadun parantamisen sijaan astuvan [--] sosiaalihuollolliseen ja päivähoitoon keskittyvälle tielle.” (Opettaja 45/2014, 25)

Pedagogista näkökulmaa edustavien tekstien välillä oli eroja siinä, miten ne määrittivät päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen välisen suhteen. Muutamassa tekstissä päivähoito nähtiin varhaiskasvatusta tarjoavana palveluna, kuten seuraavassa sitaatissa.

”– Päivähoitoa rakennetaan varhaiskasvatuksena niin alan työntekijöille kuin varhaiskasvatuksen ulkopuolella toimivillekin, [haastateltava] kertoo.” (Opettaja 36/2013, 15)

Huomattavasti useammassa tekstissä päivähoito ja varhaiskasvatus erotettiin toisistaan joko sen perusteella, kenelle palvelu nähtiin suunnatuksi (vrt. aikaisemmin päivähoito vanhemman ja varhaiskasvatus lapsen oikeutena), tai lapsen päivän rakentumisena erillisiksi varhaiskasvatus- ja päivähoito-osioiksi, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Paras malli olisi maksuton varhaiskasvatus vähintään kaikille yli kolmevuotiaalle. Toiminta ajoittuisi aamupäivään ja kestäisi nelisen tuntia viitenä päivänä viikossa. Lisäksi tarjottaisiin maksusta täydentävää päivähoitoa perheiden tarpeen mukaan.” (Opettaja 15/2013, 8)

Vahvimmin varhaiskasvatusta pedagogisena ja opetuksellisena toimintana esitettiin Lastentarha- ja Opettaja-lehdissä. Lähes 80 prosentissa aineistoon sisällyneistä Lastentarhalehden artikkeleista kuvattiin joko suoraan tai epäsuorasti varhaiskasvatusta käytännön toimintana ja niissä suurimmassa osassa korostettiin varhaiskasvatusta pedagogiikkana ja opetusena; vain muutamassa artikkelissa tuotiin esille educare-mallin mukaista varhaiskasvatusta. Opettaja-lehden aineistoon sisällyneissä artikkeleissa noin 60 prosentissa kuvattiin epäsuorasti tai suoraan varhaiskasvatusta käytännön toimintana; näistä artikkeleista suurimmassa osassa varhaiskasvatus määrittyi pedagogiikaksi ja opetuksiksi, muutamassa educa-

re-mallin mukaiseksi toiminnaksi ja yhdessä hoidoksi. Muiden ammattiliittojen jäsenlehtien osalta vain kahdessa Tehy:n ja JHL:n lehdessä nostettiin esille varhaiskasvatuksen pedagogista määrittelyä.

Hoitoa ja hoivaa

Hoidon ja hoivan teeman alle luettiin ne tekstikohdat, joissa päiväkodin toimintaa tarkasteltiin hoidon ja hoivan tai hoidon ja kasvatuksen näkökulmista joko ilman opetukseen liittyviä mainintoja tai hoidon erityistä merkitystä korostaen (ikään kuin vastaargumenttina julkisuudessa esitetuille opetuksen merkitystä varhaiskasvatuksessa korostaville näkemyksille). Hoidon ja hoivan merkitystä nostettiin esille keskeisenä osana päiväkodin arkea sekä lapsen hyvinvoinnin ja turvallisuuden näkökulmasta. Usein tarkastelu kohdistui 'hoitoon' ja 'hoivaan', mutta toisinaan niiden yhteydessä mainittiin myös 'kasvatus', kuten seuraavassa ensimmäisessä esimerkissä, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen määrittyy kasvatus- ja hoito-osaamiseksi.

”Lisäksi liitto esittää muutoksia koulutusrakennejärjestelmään siten, että varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstölle taataan mahdollisuus laajentaa omaa kasvatus- ja hoito-osaamistaan.” (Motiivi 8/2013, 23)

Hoivan maailma näkyi teksteissä lapsen hoitamisena ja kasvattamisena sekä läsnäolona ja välittämisenä. Seuraava esimerkki oli eräänlainen poikkeus aineistossa, koska siinä korostettiin hoitoa päivähoidon kaikkien eri ammattiryhmien toiminnassa.

”He [ammattiliiton jäsenet] ovat perhepäivähoitajia, lastenhoitajia, päivähoitajia, päiväkotiapulaisia, lastentarhanopettajia, sosionomeja ja henkilökohtaisia avustajia, siis heitä, jotka ottavat syliin, hoitavat, kasvattavat ja välittävät.” (Motiivi 8/2013, 22)

Sen lisäksi, että arjen toiminta kuvattiin hoitona ja hoivana, hoidon ja hoivan näkökulma esiintyi aineistossa myös sanastoon liittyvinä valintoina tarkasteltaessa yleisellä tasolla lasten 'hoitopäivää' sekä 'hoitajien' pysyvyyttä ja vaihtuvuutta. Tämä käy ilmi seuraavassa sitaatissa, jossa samaa asiaa olisi voinut tarkastella myös viittaamalla 'henkilöstöön' tai 'työntekijöihin' 'hoitajien' sijaan.

”[Päivähoidon] Laatutekijöitä ovat ryhmän koko, lapsen hoitopäivän pituus, hoitajien vaihtuvuus, lasten vaihtuvuus ja hoitajien koulutus.” (SuPer 12/2013, 37)

Hoidon ja hoivan osalta päiväkotityössä korostettiin muutamassa tekstissä hoidon roolia ja merkitystä erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten kohdalla. Tällöin hoitoa ja hoivaa tarkasteltiin joko pedagogiikkaan nähden merkityksellisempänä tai ensisijaisena elementtinä (ikään kuin vasta-argumenttina pelkästään opetuksen merkitystä korostaville näkemyksille) tai toiminta päivähoidossa määrittyi alle kolmevuotiaiden osalta pelkäksi hoidoksi, hoivaksi ja huolenpidoksi, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Päivähoidon laatu on kokonaisuus, joka muodostuu useista eri tekijöistä. Henkilökunnan koulutustaso on yksi osatekijä, mutta laatuun kuuluvat myös ryhmän koko, asianmukaiset ja turvalliset tilat, hoiva ja huolenpito sekä ruoka.

- Lastenhoitajat ovat erityisen tärkeitä alle 3-vuotiaille, jotka tarvitsevat paljon syliä ja aikuisen yksilöllistä huomiota.” (Tehy 5/2014, 40)

Osassa hoivan ja hoidon näkökulmaa kuvaavissa teksteissä korostettiin nimenomaan hoitajien roolia perushoivan, läsnäolon ja/tai turvan antajana. Tämä käy ilmi seuraavasta esimerkistä, jossa lastenhoitajat mainitaan tekstissä ensin (ennen lastentarhanopettajaa) ja heidän suurempi lukumääränsä toimii myös perusteena heidän keskeiselle roolilleen perushoivasta (ja samalla ryhmästä) vastaavana tahona alle kolmevuotiaiden ryhmässä.

”Alle 3-vuotiaiden ryhmästä voisi vastata Tehyn mukaan kaksi lastenhoitajaa ja yksi lastentarhanopettaja, koska työ sisältää paljon perushoivaa.” (Tehy 14/2013, 18)

Hoitoa korostettiin varsinkin lähi- ja lastenhoitajien työn kuvausten yhteydessä. Tällöin tarkasteltiin sekä hoitoa ja hoivaa yleisellä tasolla että myös lähihoitajien terveysalan osaamisen näkökulmasta. Terveysalan osaamisen osalta aineistossa oli muutama maininta lähihoitajien lääkehoitoon ja pitkäaikaissairaiden sekä vammaisten lasten hoitamiseen liittyvästä osaamisesta. Tämä hoitajien terveysalan osaamisen painottaminen käy ilmi seuraavasta esimerkistä.

”Myös esimerkiksi lääkehoitoa hoitopäivän aikana tarvitsevien lasten palvelut on aina turvattava ja tästä vastuu kuuluu lähihoitajille, [haastateltava] korostaa.” (STTK 3/2014, 24)

Hoitoa ja hoivaa korostavaa näkemystä esittivät molemmat aineistoon sisältyneet STTK:n lehdessä julkaistut tekstit. JHL:n, Tehyn ja SuPerin lehdissä julkaistuissa artikkeleissa var-

haiskasvatuksen määrittelyssä oli enemmän vaihtelua kuin Talentian, Lastentarhanopettajaliiton ja OAJ:n lehdissä; noin kolmannes Tehyn artikkeleista sekä puolet SuPerin artikkeleista toi esille varhaiskasvatusta hoitona tai hoidon merkitystä varhaiskasvatuksessa.

Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen ristiriitainen rooli osana lapsen päivää

Sen lisäksi, että osassa aineiston tekstejä pyrittiin kuvaamaan varhaiskasvatus joko pääosin tai kokonaan pedagogiseen toimintaan pohjautuvaksi tai korostettiin hoivan ja hoidon merkitystä, tarkasteltiin muutamassa aineiston tekstissä hoivan ja pedagogiikan erilaista roolia lapsen päivässä. Tällöin ne joko pyrittiin suoraan tai epäsuorasti erottamaan toisistaan erillisiksi päivän osiksi, kuten seuraavassa esimerkissä.

”En hyväksy ajatusta, että hoiva olisi yhtäkkiä toissijainen asia. Sen sijaan toivoisin, että päivässä olisi yksi kohta, jossa olisi pysyvä ryhmä ja selkeä rakenne. Varhaiskasvatuksellinen sisältö keskittyisi tähän. [--] Iltapäivään painottuisi hoiva ja siinä lastenhoitajilla olisi keskeisempi rooli kuin aamupäivän varhaiskasvatusosiossa. [--]” (Motiivi 3/2014, 8)

Toisaalta hoivan ja pedagogiikan erilaista roolia painotettiin, mutta niitä ei nähty erillisinä osina lapsen päivää. Tämä käy ilmi seuraavasta esimerkistä, jossa korostetaan pedagogiikan ja hoidon yhdistymistä lapsen päivässä.

”En ole päässyt perille siitä, mistä kiistellään, kun kiistellään eri ammattiryhmien roolista alle 3-vuotiaan lapsen hoidossa. Oma tärkeä osansa on varhaiskasvatuksella, mutta päivän mittaan on lukemattomia tilanteita, joissa on ensisijaisesti hoivan, ei pedagogiikan tarve.” (SuPer 12/2013, 37)

Käytännön toiminnan kuvailun ja määrittelyn lisäksi osassa aineiston tekstejä esitettiin erilaisia sekä nykyhetkeen että tulevaisuuteen liittyviä perusteluja sille, miksi varhaiskasvatuksella ja päivähoidolla on merkitystä ja miksi niihin tulisi panostaa. Seuraavassa siirryn tarkastelemaan sitä, mitä tekstien perusteella varhaiskasvatuksella ja päivähoidolla tavoitellaan.

4.3.3 Mitä varhaiskasvatuksella tavoitellaan

Osassa aineiston tekstejä esitettiin perusteluja sille, miksi varhaiskasvatukseen on syytä panostaa juuri nyt. Toisaalta tuotiin esille, millaisia hyötyjä varhaiskasvatukseen panostamisella on mahdollista saavuttaa, ja toisaalta millaisilta asioilta siten voidaan välttyä. Osa tavoitteista ilmaistiin hyvin yleisellä tasolla, kuten esimerkiksi ihmisten hyvinvoinnin tukemisena ja tasa-arvoisuuden edistämisenä. Aineistosta löytyi kuitenkin myös selkeästi joko nykyhetkeen tai tulevaisuuteen ulottuvia tavoitteita. Seuraavassa tarkastelen niitä jaotteleamalla ne nykyhetkeen ja lähitulevaisuuteen (varhaiskasvatusikäisten lapsuudenaikaisiin) sekä tulevaisuuteen (varhaiskasvatusikäisten aikuisuuteen) ulottuviin tavoitteisiin. Usein samassa tekstissä tuotiin esille sekä lyhyen että pitkän tähtäimen tavoitteita.

Mitä varhaiskasvatuksella tavoitellaan nyt ja lähitulevaisuudessa

Varhaiskasvatuksella lähitulevaisuudessa tavoiteltavat asiat liittyvät aineiston tekstien perusteella lähinnä lasten *kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä lasten hyvään elämään ja lasten ja perheiden hyvinvointiin*. Seuraavassa esimerkissä tuodaan esille lakityöryhmän esittämiä, lasten hyvinvointiin liittyviä varhaiskasvatuksella tavoiteltavia asioita.

”Työryhmä esittää uuteen lakiin myös varhaiskasvatuksen tavoitteita. Nykyisestä laista ne puuttuvat. Työryhmän listaamissa varhaiskasvatuksen tavoitteissa on [haastateltavan] mukaan paljon lastenhoitajien työnkuvaan kuuluvia asioita. – Tavoitteet sisältävät hoivaa, leikkiä, terveyttä ja lasten yleistä hyvinvointia.” (Tehy 5/2014, 40)

Valtaosa teksteissä esitetyistä nykyhetken ja lähitulevaisuuden tavoitteista liittyi jollakin tavalla oppimiseen. Yksi yleisin oppimiseen liittyvä lähitulevaisuuden tavoite oli *koulutuksellinen tasa-arvo*. Lain myötä varhaiskasvatuksella esitettiin pyrittävän koulutukselliseen tasa-arvoon, tasavertaisten mahdollisuuksien turvaamiseen sekä oppimisedellytysten vahvistamiseen, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Lain tavoitteena on oltava lapsen oppimisedellytysten ja tasapainoisen kehityksen edistäminen ja sen on turvattava koulutuksellinen tasa-arvo.” (Opettaja 33/2013, 6)

Lasten keskinäisestä koulutuksellisesta tasa-arvosta aineistossa esiintyi kahdenlaista näkemystä. Lasten yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo toisaalta esitettiin vallitsevana

tilana, toisaalta tulevaisuudessa tavoiteltavana asiana. Suomessa nähtiin etuna kaikkien lasten mahdollisuus osallistua päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen, mutta esitettiin huoli siitä, että osallistumisprosentti jää alhaiseksi ja koulutus alkaa eriytyä jo varhaisvuosina. Tasa-arvolle ja yhdenvertaisuudelle nähtiin myös erilaisia uhkia, joita lainvalmistelussa oli syytä huomioida tai joita ei kirjoittajan mielestä otettu riittävällä tavalla huomioon. Näitä uhkakuvia tuottivat subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittaminen, jota hallitus lainvalmistelun aikana esitti, sekä varhaiskasvatuksen sisällölliseen painottamiseen liittyvät seikat.

Koulutuksellisen tasa-arvon lisäksi varhaisvuosiin ja varhaiskasvatukseen viitattiin tulevan oppimisen ilon ja oppimisen pohjana. Muutamassa tekstissä tuotiin esille koulutuksellisen jatkumon merkitys varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen. Osa aineistossa esitetyistä oppimiseen lähitulevaisuudessa liittyvistä tavoitteista liittyi lapsen tulevan koulutien helpottamiseen (esimerkiksi havaitsemalla ja tukemalla lapsen erityisen tuen tarpeita riittävän varhaisessa vaiheessa), osa lapsen taustasta johtuvien oppimiserojen tasaamiseen.

Mitä varhaiskasvatuksella tavoitellaan tulevaisuudessa

Aineistossa varhaiskasvatuksen ja varhaislapsuuden merkitystä korostettiin myös tulevaisuuden näkökulmasta. Yhteiskunnan ja sen jäsenten tulevaisuuden kannalta tuotiin esille hyvinvointiin, tasa-arvoon ja syrjäytymisen ehkäisyyn, elinikäiseen oppimiseen ja työelämään sekä kansakunnan menestykseen ja talouteen liittyviä syitä. Usein näitä eri näkökulmia tarkasteltiin samoissa teksteissä rinta rinnan, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Varhaiskasvatus luo perustan elinikäiselle oppimiselle, yhteiskuntaan integroitumiselle, henkilökohtaiselle kehitykselle ja myöhemmässä vaiheessa myös työllistettävyydelle.” (Lastentarha 5/2013, 3)

Syrjäytymisen ehkäisemiseksi luettiin aineistossa suorat maininnat sekä tekstikohdat, joissa tuotiin esille heikommassa asemassa olevien lasten hyvinvoinnin tuottaminen tai turvaaminen. Valtaosassa tekstejä, joissa varhaiskasvatus nähtiin keskeisenä keinona syrjäytymisen ehkäisyssä, tarkasteltiin syrjäytymisen ehkäisyä joko selvästi pidemmällä aikavälillä tai hyvin yleisellä tasolla, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa syrjäytymisen ehkäisy liitetään päivähoitojärjestelmän joustavuuteen.

”Tavoitteena on tehdä päivähoitojärjestelmästä aiempaa joustavampi ja sellainen, että se ehkäisee syrjäytymistä nykyistä paremmin.” (Tehy 1/2013, 10)

Vain muutamassa tekstissä tuotiin esille päivähoidon arjessa tehtyjen ratkaisujen merkitys syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta. Syrjäytymisen ja huono-osaisuuden ennaltaehkäiseminen tuli tekstien mukaan aloittaa jo varhaisvuosina, mistä koituu erilaisia hyötyjä tulevaisuudessa niin yksilöiden elintason kuin yhteiskunnalle aiheutuvien kustannusten sekä yleisesti kaikkien hyvinvoinnin kannalta, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Kuntapäätäjät tekevät valintoja, jotka vaikuttavat meidän kaikkien tulevaisuuteen. Jo varhaislapsuudessa aloitettavat ennaltaehkäisevät toimet ehkäisevät tehokkaimmin syrjäytymistä ja sen kustannuksia.” (SuPer 10/2013, 9)

Valtaosassa syrjäytymisen ehkäisyä käsitteleviä tekstejä ei tarkasteltu syrjäytymisen taustoja. Muutamassa tekstissä tosin tuotiin esille syrjäytymisen syitä, kuten huono-osaisuutta yleisellä tasolla tai vanhempien kulttuurista tai sosioekonomista taustaa.

Syrjäytymisen ehkäisyn lisäksi varhaiskasvatuksen merkitystä korostettiin niin oppimispolun kuin *elinikäisen oppimisen* perustana. Teksteissä elinikäisen oppimisen esitettiin alkan van jo varhaislapsuudessa, kuten seuraavissa esimerkeissä.

”Useilla mittareilla mitattunakin varhaiskasvatus on tärkein perusta elinikäiselle oppimiselle.” (Lastentarha 4/2013, 6)

”Oppimisen edellytykset luodaan varhaiskasvatuksessa, ja tällä on [haastateltavan] mielestä kauaskantoiset seuraukset kansakunnan menestykselle.” (Lastentarha 1/2014, 11)

Kuten edellisestä aineisto-otteesta käy ilmi, tulevaisuuden osalta teksteissä nostettiin esille myös *talouteen, työelämään ja yleisemmin kansakunnan tulevaisuuteen* liittyviä tavoitteita. Toisaalta tarkasteltiin *hyvinvointia ja tasa-arvoa* varhaiskasvatukseen panostamisen seurauksena. Tämä tulee seuraavassa ilmi lasten ja perheiden hyvinvoinnin sekä työelämän tasa-arvon näkökulmista.

”Varhaiskasvatusta tarvitaan lasten ja perheiden hyvinvoinnin, mutta myös tasa-arvoisten työmarkkinoiden edistämiseen. – Varhaiskasvatuksessa syntyy pohja arvoille ja asenteille, jotka vaikuttavat tulevaisuuden tasa-arvokehitykseen.” (STTK 3/2014, 24)

Työelämän osalta varhaiskasvatuksen merkitystä korostettiin myös tulevan työvoiman *osaamisen ja työllistymisen* näkökulmasta, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa otetaan esille varhaiskasvatuksen vaikutukset yksilön myöhempään työelämään osallistumiseen ja palkkatasoon.

”Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen myönteiset vaikutukset lapsen kehitykseen näkyvät myönteisesti myös työelämään osallistumisessa ja heijastuvat jopa tulevaan palkkatasoon.” (Lastentarha 1/2014, 11)

Sen lisäksi, että osassa aineiston tekstejä tuotiin esille varhaiskasvatukseen sijoittamisen merkitys yksilön tulevaisuuden osaamisen, työllistymisen ja hyvinvoinnin näkökulmista, varhaiskasvatus nähtiin myös merkittävänä tekijänä *kansakunnan tulevaisuuden kannalta*. Varhaiskasvatukseen investoinnin nähtiin tuovan säästöjä tulevaisuudessa, luovan taloudellisesti kestävästä kehityksestä, kuten seuraavassa esimerkissä, ja rakentavan yhteiskuntaa ja sen jäsenten hyvinvointia.

”Aloitimme vuonna 2010 painottamalla taloudellisesti kestävästä kehityksestä todeten, että varhaiskasvatus on kestävästä kehityksestä. Panostamalla varhaiskasvatukseen panostamme tulevaisuuteen ja varmistamme hyvän elämän tänään.” (Lastentarha 1/2013, 5)

Toisaalta tulevaisuuden ja talouden näkökulmat herättivät myös kritiikkiä joissakin aineiston teksteissä. Tehokkuuteen tähtäävät toimet nähtiin säästöinä ja pyrkimyksinä turvata valtiontalous. Talouden lisäksi yhdessä tekstissä kestävästä kehityksestä näkökulma liitettiin myös luontoon.

4.3.4 Muut päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyvät representaatiot

Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen toiminnan ja tavoitteiden sekä niihin liittyvien oikeuksien tarkastelun lisäksi aineistossa esitettiin myös erilaisia käsityksiä siitä, mikä on varhaiskasvatuksen suhde muuhun kasvatukseen ja opetusalaan sekä koulutusjärjestelmään. Osassa aineiston tekstejä otettiin kantaa varhaiskasvatuksen hallinnonalasiirtoon ja sen mahdollisiin tai jo nähtyihin seurauksiin. Varhaiskasvatukseen nähtiin toisinaan olevan osa kasvatukseen ja koulutusjärjestelmää, kuten seuraavassa esimerkissä.

”Varhaiskasvatus tarvitsee perinpohjaista uudistamista. Lain oikea aika on juuri nyt, kun varhaiskasvatuksen hallinto on siirtynyt opetus- ja kulttuuriministeriöön osaksi muuta kasvatus- ja koulutusjärjestelmää ja päivähoito on lakannut olemasta osa sosiaalihuoltoa.” (Opettaja 17–18/2014, 3)

Muutamassa tekstissä puolestaan tuotiin esille joko suoraan tai epäsuorasti varhaiskasvatuksen erillinen tai ristiriitainen suhde muuhun koulutusjärjestelmään. Tätä näkemystä edustavat tekstit olivat kuitenkin selkeänä vähemmistönä aineistossa. Näkemys käy ilmi seuraavasta aineisto-otteesta, jossa kuvataan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välistä yhteistyötä, mutta varhaiskasvatus ja perusopetus kuvataan toisistaan irrallisina.

”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Espoossa tehty yhteistyössä perusopetuksen kanssa yhteistä kieltä käyttäen. – Opetuspuolella on ollut haluja opetella meidän kieltämme ja meillä heidän kieltään. Se on muuttanut koko ajattelutapaa. [--] Valtakunnallinen jatkumo varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä puuttuu vieläkin. Uutta varhaiskasvatustilaa valmistellaan pelkästään yhteen paikkaan, varhaiskasvatukseen, kun taas esiopetuksessa olevat kuusivuotiaat ovat perusopetuksen lainsäädännön piirissä. Esiopetuksen lainsäädäntö koskee vain yhtä ikäluokkaa. – Meillä on valtakunnalliset opetussuunnitelmat, mutta varhaiskasvatus hyllyssä jossakin irrallaan.” (Opettaja 36/2013, 15)

Kuten edellä kävi ilmi, päivähoito- ja varhaiskasvatuksen tarkastelussa keskityttiin pääasiassa päiväkodissa, mutta myös perhepäivähoidossa tapahtuvaan päivähoitoon ja/tai varhaiskasvatukseen. Muiden tahojen kuin päivähoitohenkilöstön tarjoaman hoidon ja kasvatuksen roolin tarkastelu jäi aineiston teksteissä vähäiselle huomiolle. Vain yhdessä tekstissä otettiin esille varhaiskasvatusikäisten lasten parissa kolmannella sektorilla työskentelevien henkilöiden työpanos päivähoitojärjestelmän rinnalla ja vanhempien rooli varhaiskasvatuksen tarjoajina. Viittaus vanhempiin varhaiskasvatuksen tarjoajina oli kuitenkin selkeä poikkeus aineistossa; muissa teksteissä varhaiskasvatuksen tarjoaminen liitettiin institutionaalisen päivähoito- ja varhaiskasvatuksen piiriin.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa kokoan edellisessä luvussa esitetyt representaatiot laajemmiksi lapsen, vanhemman ja perheen sekä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen konstruktioiksi ja tarkastelen sitä, miten ne suhteutuvat teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin konstruktioihin: millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä niiden väliltä on löydettävissä. Lehtien erilaiset taustat huomioiden en pyri vertailemaan eri ammattiliittojen lehtiä määrällisesti keskenään. Varhaiskasvatusta ja päivähoitoa käytännön toimintana koskevien kuvausten osalta pyrin tarkastelemaan tietyn representaation osuutta tietyn ammattiliiton julkaisemissa teksteissä.

5.1. Kompetentin ja heikon lapsen konstruktiot

Lasta kuvattiin aineistossa monivivahteisesti ja lapsen representaatioissa on löydettävissä piirteitä teoreettisessa viitekehyksessä kuvatuista sekä moderneista että postmoderneista lapsikonstruktioista. Teksteissä nämä eri konstruktiot saattoivat yhdistyä myös ristiriitaisin tavoin.

Vuorovaikutusta tarkasteltiin aineistossa aikuisen ja lapsen välisenä vuorovaikutuksena sekä lasten vertaissuhteissa oppimisen, kaverisuhteiden merkityksen ja kiusaamisen näkökulmista. Oppimista puolestaan tarkasteltiin aikuisen pedagogisen toiminnan myötä tapahtuvana tai aikuisen merkitystä korostaen, lapsen aktiivisena toimintana tai tapahtumana häivyttämällä toimijat ('oppimisena'). Vuorovaikutuksen kuvaamisen osalta aineiston teksteissä päähuomio oli usein lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa tai se esitettiin lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen nähden ensisijaisena. Myös oppiminen esitettiin usein aikuislähtöisesti joko opetuksen seurauksena tapahtuvaksi tai aikuisen merkitystä korostettiin oppimisen tukemisessa. Lasten toimijuuden kuvausten ja lasten vertaissuhteiden huomioimisen osalta kompetentin lapsen konstruktio oli aineistossa vähemmän edustettuna. Aineiston teksteissä oli, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, vähemmän viitteitä 'lapsi tiedon, identiteetin ja kulttuurin rakentaja' -konstruktion yhteydessä esitetyistä näkemyksistä tiedon yhteisestä rakentamisesta ja vuorovaikutteisuuden merkityksestä (ks. Dahlberg ym. 2001, 50) sekä lapsen aktiivisesta roolista ja aikuisen ja lapsen tasavertaisuudesta (ks. Onnismaa 2010, 203) Yhtymäkohtina Onnismaan (2010, 203–204) jäsenyykseen heikon lapsen konstruktioista olivat lapsen kuvaaminen oppimisen osalta aikuisen toi-

minnan kohteena lapsen sosiaalisen toiminnan jäädessä vähäiselle huomiolle (lapsen kuvaamisesta kasvatettavana ja muokattavana olentona, ks. Onnismaa 2010, 203–204). Näiden aineiston piirteiden voi nähdä viittaavan heikon lapsen konstruktiioon. Vuorovaikutuksen osalta muutamassa tekstissä tarkasteltiin myös lasten kiusaamista. Teksteissä tuotiin esille aikuisen rooli kiusaamisen havaitsemisessa sekä lasten keskinäinen leikki ilman aikuisen läsnäoloa esitettiin uhkana. Tältä osin aineistosta löytyi jonkin verran viitteitä myös ’pahan lapsen’ konstruktiosta (James ym. 1998, 10–11, ks. myös Jenks 2005, 62–63).

Kehityksen ja iän tarkastelun osalta näen aineistossa esiintyneen tavan tarkastella päivähoiton järjestämistä ikävaiheperustaisesti ja lapsen kehitystä ikään kuin normaalina (’lapsen kehityksenä’) viitteinä universaalien lapsuuden sekä ’luonnollisen tai tieteellisen lapsen’ konstruktiosta (ks. Dahlberg ym. 46 ja James ym. 1998, 10–11, 17–19), vaikkakin käsitys ’normaalista kehityksestä’ ilmeni usein tekstin taustaoletuksena. Onnismaan (2010, 217–219) havaitsemat tavat kuvata varhaislapsuutta ”yhtenä joukkona” ja varhaiskasvatuksen organisoimista lapsuuden erilaisiin jaksoihin perustuen olivat siis esillä myös tämän tutkielman aineistossa. Kuitenkin teksteissä oli havaittavissa myös käsityksiä lapsen kehityksen ja tarpeiden yksilöllisyydestä ja lasten yksilöllisen huomioimisen merkityksestä. Tältä osin aineistossa oli yhtymäkohtia varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ilmenevien, kehityksen yksilöllisyyttä ja lapsen ainutlaatuisuutta painottavien näkemysten kanssa (ks. Strandell 2012, 235–236). Aineistossa ilmenneet lapsen yksilöllisyyttä sekä tuen ja erityisen tuen tarpeisiin vastaamista korostavat näkemykset voi osin nähdä myös viitteinä viattoman lapsen konstruktiosta (ks. James ym. 1998, 14–15).

Lasten oikeuksien sekä heidän yhdenvertaisuuteen, eriarvoisuuteen ja osallisuuteen liittyvien teemojen tarkastelun voi nähdä viitteinä ’human being’ -näkökulman ilmenemisestä aineistossa. Lapsen liittyvien kysymysten tarkastelussa yksi yleisimmistä aiheista oli lapsen oikeudet varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuspalveluihin. Tältä osin aineistossa oli selkeitä viitteitä ’lapsi kansalaisena’ -konstruktiosta (ks. Kjørholt 2012, 12 ja Dahlberg ym. 2001, 50): lapsi kuvataan ennen kaikkea oikeuksia omaavana, lapsen oikeudet nähdään riippumattomina heidän vanhempiensa taustasta ja työtilanteesta, ja lasten yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo nähdään tärkeinä pyrkimyksinä. Kuitenkin muutamassa aineiston tekstissä korostettiin lapsen oikeutta perheeseen, jos toinen vanhemmista on kotona. Tämän voi nähdä ikään kuin käänteisenä versiona lapsen työmarkkinoiden saatavuuden

säätelijäksi määrittävästä konstruktiosta (ks. Dahlberg ym. 2001, 47). Kun tässä konstruktiossa kodin ulkopuolisen hoivan tarjoamisella tähdätään työvoiman saatavuuteen, määrittyy aineistossa lapsen oikeutta perheeseen korostavien tekstien osalta lapsen asemaksi olla kotona, jos vanhempi ei ole esimerkiksi äitiysloman vuoksi työelämän käytettävissä, mikä on selkeässä ristiriidassa aineistossa keskeisen, lapsen kansalaiseksi ja varhaiskasvatukseen oikeutetuksi määrittävän konstruktion kanssa.

Osa varhaiskasvatuksen merkitystä korostavista ja varhaislapsuuteen sijoittamista perusteluvista näkemyksistä liittyi lasten tulevaan työllistymiseen ja kansakunnan menestymiseen. Vaikka samassa yhteydessä lapsia tarkasteltiin myös oikeuksia omaavina, näkyi taustalla myös ajatus yhteiskunnallisesta sijoituksesta tulevaisuuteen (ks. Strandell 2012, 226–227). Oleellisena syrjäytymisen ehkäisyn ja huono-osaisuuteen liittyvien oppimiseröjen tasaamisen kannalta aineistossa esitettiin laadukas varhaiskasvatus. Tältä osin aineistossa on yhtymäkohtia myös Gulløvin (ks. 2012, 100) tekemiin havaintoihin päiväkotin instituution tarkoituksen muuttumisesta yhteiskunnallisiksi sijoituksiksi inhimillisiin resursseihin ja välineeksi ehkäistä ja käsitellä sosiaalisia ongelmia. Toisaalta kun syrjäytymisen ehkäisyn yhteydessä 'laadukas varhaiskasvatus' määritetään keinoksi tasata lasten erilaisista taustoista johtuvia oppimisen eroja, samalla (erityisesti vähäosaisen taustan omaavat) lapset määrittyvät puutteellisiksi (ks. Urban 2012, 503) ja huomio kohdistuu lapsen oikeuksien sijaan lasten haavoittuvuuteen (ks. Herczog 2012, 551). Samalla lapsuuden arvo määrittyy tulevan aikuisuuden pohjalta (ks. 'human becoming', Wenzel 2004, 318–320 ja James ym. 1998, 207).

5.2. Kompetentin ja heikon vanhemman konstruktiot

'Vanhempaa', 'huoltajaa', 'kotia' ja 'perhettä' käsiteltiin teksteissä suhteellisen vähän. Tästä syystä niiden perusteella ei ole mielekasta tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Mielenkiintoinen kysymys sinänsä on se, miksi niistä kirjoitettiin niin vähän (ks. Fairclough 2002, 80). Ammattiliitoista LTOL ja OAJ käsitelivät vanhemmuuteen liittyviä kysymyksiä kaiken kaikkiaan vähän. Silloin kun vanhemmista kirjoitettiin, nousi aihe esille pääasiassa keskusteltaessa lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen silloin, kun lapsen toinen vanhempi on kotona. Tästä aiheesta käytiin keskustelua myös muiden ammattiliittojen lehdissä. Vanhempien työelämään liittyvät kysymykset eivät muutoin juuri olleet esillä

aineistossa. Voimassa oleva päivähoitolaki ei muun muassa määrittele vuorohoitoa, joten tämä on ollut yksi julkisuudessa esitetty lainsäädännön uudistamiseen liittyvä toive, joka ei ollut lainkaan esillä aineistossa.

Niiden aineiston tekstien osalta, joissa vanhempiin liittyviä teemoja tarkasteltiin, tulosten perusteella rakentuu kuva toisaalta heikosta vanhemmasta, joka tarvitsee palveluohjausta sopivan palvelun valitsemisessa sekä tukea vanhemmuuteensa ja kasvatustyöhönsä, toisaalta kompetentista vanhemmasta, joka kykenee valitsemaan lapselleen (ja perheelle) sopivan palvelun ja asiakkaana antaa palautetta toiminnasta sekä osallistuu, mikäli mahdollisuus hänelle suodaan, toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Tältä osin tulokset eroavat Onnismaan (2010, 206, 208, 214) varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista tekemistä havainnoista, joissa oli vahvemmin esillä heikon perheen konstruktio. Yhtäläisyytenä tämän tutkielman aineiston ja Onnismaan (2010, 208) havaintojen välillä löytyy Onnismaan heikon perheen konstruktioon sisällyttämien kasvatusvastuutaan pakoilevien vanhempien mainintojen kanssa; myös tämän tutkielman aineistossa esiintyi mainintoja päivähoitopalveluja väärinkäyttävistä eli kotona syystä tai toisesta olevista vanhemmista ja palveluun (lapselle tarkoituksenmukaisiin hoitoaikoihin) sitoutumattomista vanhemmista. Lisäksi tässä tutkielmassa heikon perheen konstruktioon sisällytettiin maininnat palveluohjauksesta, jotka korostavat vanhempien ohjauksen tarvetta (ks. 'heikko perhe', Onnismaa 2010, 208). Palveluohjauksen näkökulma oli vahvimmin esillä Talentian lehdissä.

5.3. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen konstruktiot

Aineistossa nostettiin vahvasti esille lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen. Tältä osin painopiste Karilan (2008, 212–213) havaintoihin verrattuna näyttää muuttuneen ja päivähoito ja varhaiskasvatus ainakin useamman varhaiskasvatuksen ammattijärjestön jäsenlehdessä julkaistun tekstin perusteella nähdään lapsille suunnattuna palveluna. Sen sijaan toiminnan luonteen osalta ammattiliittojen jäsenlehtien välillä näkyi eroja. Varhaiskasvatuslain valmistelun yhteydessä annetuista saatelausunnoista tehdyistä havainnoista poiketen (Onnismaa ym. 2014, 17) ammattiliittojen jäsenlehdissä esitettiin kannanottoja myös varhaiskasvatuksen sisällöllisestä painotuksesta hoidon, kasvatuksen ja opetuksen välillä.

Piirteitä Kinoksen (2008, 237–238, ks. luku 1.1.3) esille tuomista eri ammatillisten toimijoiden intresseistä on nähtävissä myös tämän tutkielman aineistossa: Lastentarha- ja Opettaja -lehdissä korostettiin pedagogiikkaa, opetusta ja opettajien merkitystä, sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia pääasiassa edustavien liittojen lehdissä (STTK, JHL, Tehy ja Super) painotettiin hoivan ja hoidon merkitystä (sekä jonkin verran myös educare-ajattelun mukaista varhaiskasvatusta) ja sosiaalialan korkeasti koulutettuja edustavan Talentian lehdissä (sekä Tehy-lehdissä) nostettiin esille educare-mallin mukaista ajattelua varhaiskasvatuksesta sekä perhenäkökulmaa muun muassa palveluohjauksen näkökulmasta.

Aineistossa oli vahvemmin esillä opetus ja pedagogiikka kuin leikki ja sen merkitys oppimisen kannalta. Qvortrup (2012, 254–255) on todennut, että varhaiskasvatuksessa on nähtävissä poliittisia pyrkimyksiä painopisteen muuttamiseksi opetussuunnitelmatasolla leikin painottamisesta varhaiskasvatusympäristön määrittämiseen ensisijaisesti oppimisympäristönä. Nämä näkökulmat olivat esillä myös tämän tutkielman aineistossa. Sen sijaan vähemmän tarkasteltiin tiedon yhteistä rakentamista ja vuorovaikutteisuuden merkitystä lasten ja aikuisten välisessä sekä lasten keskinäisessä toiminnassa (ks. Dahlberg ym. 2001, 50) sekä lasta kasvatusvuorovaikutuksen aktiivisena osapuolena ja kulttuurin tuottajana ja muovaajana (ks. Onnismaa 2010, 203). Toiminnan sisällön kuvausten osalta aineistossa oli havaittavissa vähän yhtymäkohtia Dahlbergin, Mossin ja Pencen (ks. 2001, 75–76, 81) kuvaaman, kansalaisyhteiskunnan osaksi määrittyvän varhaiskasvatustoiminnan kanssa (esim. tutkimisen, ongelmanratkaisun, neuvottelun ja merkitysten rakentamisen mahdollistaminen, jokapäiväisten kokemusten pohjalle rakentuva projektityöskentely ja mahdollisuuksien tarjoaminen lasten rikkaaseen itseilmaisuun sekä pienryhmätyöskentelyyn).

Palvelun sisällön osalta muutamassa artikkelissa korostettiin, että palvelua valitessaan vanhemman tulee olla tietoinen siitä, minkä päivähoitopalvelun piirissä lapsi saa lain mukaista varhaiskasvatusta. Tämä herättää kysymyksen, onko varhaiskasvatus kehittymässä kahteen ristiriitaiseen suuntaan Qvortrupin (2012, 256) esittämällä tavalla: kehittykö varhaiskasvatus sisällöltään koulumaisemmaksi samalla vapaaehtoisuuden illuusion (ja palvelun maksullisuuden) säilyttäen. Vaikka suuressa osassa tekstejä lapsilla esitettiin olevan yhtäläinen oikeus varhaiskasvatukseen, edellä kuvattujen näkemysten mukaan vanhempien valittavaksi jäisi, toteutuuko tämä oikeus käytännössä (jos 'varhaiskasvatus' linjataan vain päiväkodeissa tarjottavaksi toiminnaksi).

Varhaiskasvatukselle esitettiin aineistossa sekä lyhyen että pitkän tähtäimen tavoitteita. Lapset esitettiin pääasiassa oikeuksia omaavina. Lisäksi teksteissä korostettiin heidän yhdenvertaisuuttaan, hyvinvointiaan ja koulutuksellista tasa-arvoa. Näiltä osin aineistossa oli siis vahvasti esillä 'human being' -näkökulma, joka korostaa lapsuuden itseisarvoa ja lasten kansalaisuutta (ks. Wenzer 2004, 318–320 ja James ym. 1998, 207), sekä 'well-being' -näkökulma eli lapsuudenaikaisen hyvinvoinnin tarkastelu (ks. Herczog 2012 542).

Aineistossa 'human becoming' -näkökulma (ks. Wenzer 2004, 318–320 ja James ym. 1998, 207) puolestaan kävi ilmi lapsen tarkastelussa tulevan työelämän ja kansakunnan menestymisen sekä elinikäisen oppimisen ja syrjäytymisen ehkäisyn teemoissa. Tältä osin varhaiskasvatuksen hyötyjä tarkasteltiin myös tulevan aikuisuuden aikaisen hyvinvoinnin näkökulmasta ('well-becoming', ks. Herczog 2012, 542). Kaikkien teemojen osalta nämä näkökulmat eivät olleet toisensa poissulkevia: esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyä tarkasteltiin sekä lyhyen että pitkän aikavälin seurausten näkökulmasta.

Kun lapsi määrittyy varhaiskasvatuksen tavoitteenasettelun myötä tulevaisuuden kansalaiseksi ja työntekijäksi, kun hänet nähdään tulevaan talouteen vaikuttajana ja häntä tarkastellaan tulevan työllistettävyyden kannalta, voidaan nähdä yhtymäkohtia Dahlbergin, Mossin ja Pencen (2001, 44–45) kuvaaman, lapsen tiedon, identiteetin ja kulttuurin uusintajaksi määrittävän konstruktion sekä teoreettisessa viitekehyksessä luonnehtimani, lapsen tulevaisuuden kansalaiseksi ja työntekijäksi määrittelevän konstruktion kanssa (ks. Kjørholt & Qvortrup 2012, 263 ja Kjørholt 2012, 10).

6 POHDINTA

Opinnäytetyön tuloksista heijastuu se, että varhaiskasvatus on muutoksen keskellä ja sitä koskevaan keskusteluun osallistuvilla on erilaisia intressejä määritellä varhaiskasvatusta ja päivähoitoa. Yhteinen näkemys puuttuu siitä, kenellä on oikeus varhaiskasvatukseen ja millaisesta toiminnasta on kyse. Vaikka aineistosta voi tulkita jonkin verran yhteneväisyyksiä Karilan (ks. 2008) ja Kinoksen (ks. 2008) varhaiskasvatuksen kentällä käydystä keskustelusta ja kamppailusta esittämien havaintojen kanssa, ei aineiston perusteella kuitenkaan sen luonne ja jäsenlehtien julkaisutiheyteen ja lukijakunnan laajuuteen liittyvät erot huomioiden (ks. s. 52) ole mahdollista tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Eri ammattijärjestöjen jäsenlehdistä kerättyjen artikkeleiden välinen määrällinen ero heijastuu myös tuloslukuun: teksteistä tehtyjä tulkintoja havainnollistetaan useammin Lastentarha- ja Opettaja-lehtien artikkeleista poimituilla sitaateilla. Kuitenkin tulosten tarkastelussa pääpaino ei ole ollut määrässä vaan eri representaatioiden laadullisissa eroissa.

Vanhemmat on perinteisesti nähty oleellisina yhteistyökumppaneina päivähoitopalveluissa. Varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon liittyvä keskustelu ja yhteisen näkemyksen puuttuminen vaikuttavat myös tapaan määritellä vanhempien rooli sekä heidän suhteensa päivähoito- ja varhaiskasvatuspalveluihin. Vanhempien 'heikkouden' ja 'kompetenssin' määrittelyssä oleellinen kysymys tällöin on, kenen oikeudeksi subjektiivinen oikeus päivähoitoon (tai varhaiskasvatukseen) määritellään. Jos asiaa tarkastelee koulutuksellisen tasa-arvon, syrjäytymisen ja koulutuksen eriytymisen näkökulmasta (eli lapsen oikeutena), kotona (työelämän ulkopuolella) oleva vanhempi, joka tuo lapsensa varhaiskasvatusinstituution piiriin, määrittänyt lapsensa (koulutuksellisesta) edusta huolehtivaksi, kun taas päivähoiton ymmärtäminen vanhemman työelämään osallistumisen mahdollistavana palveluna (eli vanhempien oikeutena) edesauttaa kotona olevien, mutta lapsensa päivähoitoon tuovien vanhempien määrittymistä heikoiksi palvelujen väärinkäyttäjiksi.

Subjektiivisen päivähoito-oikeuden osalta aineistossa käytiin jonkin verran keskustelua kotona olevien vanhempien lasten päivähoito-oikeudesta ja hoitopäivän pituudesta (onko kotona olevan vanhemman lapsella ylipäänsä oikeutta päivähoitoon tai kokopäiväiseen hoitoon). Aineiston perusteella herää kysymys, viittaako subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamisesta virinnyt keskustelu osin näkemykseen varhaiskasvatuksesta kodin

jatkeena. Muutamassa aineiston tekstissä tuotiin esille näkemys lapsen ensisijaisesta oikeudesta perheeseen silloin, kun toinen vanhempi on kotona.

Aineistossa korostui lapsen tarkastelu omia oikeuksia omaavana. Perhenäkökulma jäi ammattiliittojen jäsenlehdissä selkeästi vähäisemmäksi eli lapsuutta tarkasteltiin pääosin irrallaan perheestä. Tältä osin tulokset eivät tue Karilan (2008, 212–213) havaintoja päivähoiton määrittymisestä Suomessa enemmän vanhemmille suunnatuksi sosiaalipalveluksi kuin lapsille suunnatuksi kasvatukselliseksi ja opetukselliseksi palveluksi. Syinä tähän voivat olla se, että Karilan tekemien havaintojen jälkeen varhaiskasvatuksen hallinto on siirtynyt opetusministeriöön, sekä aineiston lehtien julkaisuajankohtaan sijoittunut hallituksen rakennepoliittisessa ohjelmassa esitetty pyrkimys rajata subjektiivista päivähoito-oikeutta. Tämä on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että lapsen oikeuksien näkökulma korostui aineiston teksteissä.

Kuten Dahlberg, Moss ja Pence (2001, 43, 52) tuovat esille, käytännön toiminta varhaiskasvatuksessa perustuu aina käsitykselle siitä, millainen pieni lapsi on. Kun viitataan varhaiskasvatukseen erityisesti pedagogiikkana opetusta (ei oppimisen tukemista) ja opettajan merkitystä korostaen tullaan joko suoraan tai epäsuorasti viitanneeksi lapseen aikuisen pedagogisen toiminnan kohteena (ei oppijana eli aktiivisena toimijana). Aineistossa oli suhteellisen vähän lasten vertaisryhmän merkityksen tarkastelua oppimisen näkökulmasta ja enemmän keskustelua henkilöstön osaamisen merkityksestä lapsen oppimiselle. Lisäksi useassa tekstissä varhaiskasvatus määrittyi pedagogiikaksi ja opetuksiksi. Varhaiskasvatuksen korostaminen pedagogisena toimintana ja opetuksena sekä varhaiskasvatuksen ja opettajan korostaminen lapsen oikeuksina johtaa kahden keskenään myös ristiriitaisia piirteitä omaavan konstruktion yhdistelmään – lapseen aikuisen (opetus)toiminnan kohteena ja oikeuksia omaavana, eli eräällä tapaa 'heikkona' kansalaisena. Tämä heijastelee mielestäni Ailwoodin, Brownleen, Johanssonin, Codd-Mooren, Walkerin ja Boulton-Lewisin (2011, 642, 644) esille nostamaa varhaiskasvatuksen kentän haastetta analysoida, mitä kansalaisuutta ja oikeuksia korostava puhetapa tarkoittaa käytännössä esimerkiksi kasvatusinstituution piirissä, joka lapselle saattaa näyttäytyä epädemokraattisena ympäristönä. Tämä herättää myös opinnäytetyön otsikon mukaisen kysymyksen lasta ja aikuista koskevista käsityksistä varhaispedagogiikan taustalla. Onko heikon, oppimisprosessissaan passiivisen ja aikuisen toiminnasta riippuvaisen lapsen ja kompetentin aikuisen konstruktioiden yhdistelmä hyvä lähtökohta varhaispedagogiselle työlle vai olisiko keskustelussa hyvä huomioida

vahvemmin myös kompetentin, vuorovaikutuksessaan aktiivisen ja (myös lasten keskinäisessä toiminnassa) tietoa, identiteettiä ja kulttuuria rakentavan lapsen ja kompetentin aikuisen konstruktiot varhaispedagogiikan lähtökohtina? Tulosten pohjalta herää kysymys, viestivätkö aineistossa varhaiskasvatustoiminnan sisällöstä nähtävissä olevat käsityserot Kjørholtin ja Qvortrupin (2012, 264, 270–271) esille nostaman uudenlaisen, kansakunnan kilpailukykyä ja taloudellista kasvua sekä oppimista, koulumaista opetussuunnitelmaa, tietoa ja taitoja korostavan ajattelutavan nousemisesta perinteisempien leikkiä, spontaania ja luovaa toimintaa sekä vertaisryhmässä toimimisen merkitystä korostaneiden käsitysten ja niin sanotun educare-ajattelun rinnalle ja sen kilpailijaksi (ks. myös Karila 2012).

Tämän tutkielman kysymyksenasettelu oli laaja ja siinä olisi voinut keskittyä myös tarkemmin vain muutamaankin näkökulmaan tutkimuskysymyksissä, esimerkiksi lasten ja työntekijöiden konstruktioiden tarkastelemiseen. Toisaalta monipuolista kysymyksenasettelua on mielestäni puoltanut se, että käsitykset lapsesta, vanhemmasta, varhaiskasvatuksesta ja päivähoitosta sekä varhaiskasvattajasta määrittyvät suhteessa toisiinsa. Kysymyksenasettelun laajuudesta huolimatta analyysissä saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkielman aineiston sisällölliseen ja ajalliseen rajaamiseen liittyvien haasteiden vuoksi aihetta voisi jatkossa tutkia myös samalla kysymyksenasettelulla pidemmällä aikavälillä joko eri ammattiliittoja vertaillen tai johonkin niistä keskittyen. Pidemmältä aikaväliltä kerätty aineisto mahdollistaisi konstruktioiden mahdollisesti tapahtuvan muutoksen tarkastelun. Jokainen tämän tutkielman tutkimuskysymys olisi mielestäni perusteltu myös itsenäisenä tutkimuskysymyksenä laajemmalla, sekä ammattiliittojen jäsenlehtiä että sanomalehtiä sisältävällä aineistolla. Lisäksi nyt pois rajautuneet teemat, kuten eri henkilöstöryhmien osaamisen tarkastelu pidemmällä aikavälillä voisi olla perusteltu aihe Kinoksen (ks. 2008) esittämien varhaiskasvatuksen kentän taisteluun liittyvien havaintojen sekä Karilan (ks. 2008) varhaiskasvatuksen kentän muutosprosessista tekemien havaintojen pohjalta.

LÄHTEET

- Ailwood, Jo, Jo Brownlee, Eva Johansson, Charlotte Codd-Moore, Sue Walker ja Gillian Boulton-Lewis (2011): Educational policy for citizenship in the early years in Australia. *Journal of Education Policy* 26:5, 641–653. Saatavilla <<http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/02680939.2011.587538>> Luettu 22.4.2014.
- Alanen, Leena: Explorations in generational analysis. Teoksessa Alanen, Leena ja Berry Mayall (toim.): *Conceptualizing child-adult relations*. RoutledgeFalmer, Lontoo 2001, 11-22.
- Alanen, Leena: Childhoods: The generational ordering of social relations. Teoksessa Mayall, Berry ja Helga Zeiher (toim.): *Childhood in generational perspective*. Bedford Way Press. Institute of Education, University of London, Lontoo 2003, 27–45.
- Alanen, Leena (2014): Theorizing childhood. *Childhood* 21:1, 3-6. Saatavilla <<http://chd.sagepub.com/content/21/1/3.full.pdf+html>> Luettu 3.5.2015.
- Alasuutari, Maarit: Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, Leena ja Kirsti Karila (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino, Tampere 2009, 54–69.
- Alasuutari, Maarit ja Kirsti Karila: Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, Leena ja Kirsti Karila (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino, Tampere 2009, 70–88.
- Ammatilliset asiat. LTOL. Saatavilla <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=LTOL%2FPage%2Foaj_sisaltosivu2&cid=1398855655887&d=Touch&pagename=OAJWrapper> Luettu 3.5.2015
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973, Saatavilla <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>>. Luettu 3.9.2014.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005. Saatavilla <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050608>>. Luettu 3.9.2014.
- Betz, Tanja (2012): Early childhood education and social inequality: Parental models of a “good” childhood. Teoksessa Richter, Martina ja Sabine Andresen (toim.): *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. *Children’s Well-Being: Indicators and Research* 5, 113–126. Saa-

tavilla

<[http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/960/chp%253A10.1007%252F978-94-007-2972-](http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/960/chp%253A10.1007%252F978-94-007-2972-8_9.pdf?auth66=1398337924_9f9e276e57105909415e41ad38c5ad71&ext=.pdf)

[8_9.pdf?auth66=1398337924_9f9e276e57105909415e41ad38c5ad71&ext=.pdf](http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/960/chp%253A10.1007%252F978-94-007-2972-8_9.pdf?auth66=1398337924_9f9e276e57105909415e41ad38c5ad71&ext=.pdf) >

Luettu 22.4.2014.

Bourdieu, Pierre (1985): Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Vastapaino.

Bourdieu, Pierre ja Loïc J. D. Wacquant (1995): Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuu University Press.

Brembeck, Helene, Barbro Johansson ja Jan Kampmann: Introduction. Teoksessa

Brembeck, Helene, Barbro Johansson ja Jan Kampmann (toim.): Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde University Press, Frederiksberg 2004, 7–29.

Bundy, Jessica (2012): Rendering (gender) invisible: Early childhood education and care in Ontario as a biopolitical social investment apparatus. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 33:4, 591–605. Saatavilla

<<http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/01596306.2012.692964>

> Luettu 22.4.2014.

Burger, Kaspar (2013): Early childhood education and equality of opportunity. Theoretical and empirical perspectives on social challenges. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Saatavilla

<[http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/706/chp%253A10.1007%252F978-3-658-01212-](http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/706/chp%253A10.1007%252F978-3-658-01212-0_1.pdf?auth66=1398338277_f4e4fe20cc3a0adfab38a3400db8ed87&ext=.pdf)

[0_1.pdf?auth66=1398338277_f4e4fe20cc3a0adfab38a3400db8ed87&ext=.pdf](http://download.springer.com.ezproxy.jyu.fi/static/pdf/706/chp%253A10.1007%252F978-3-658-01212-0_1.pdf?auth66=1398338277_f4e4fe20cc3a0adfab38a3400db8ed87&ext=.pdf) > Luettu 22.4.2014.

Burr, Vivien (2003): Social constructionism. Lontoo: Routledge.

Bühler-Niederberger, Doris (2010): Introduction. Childhood sociology – Defining the state of the art and ensuring reflection. *Current Sociology* 58:2, 155–164. Saatavilla

<<http://csi.sagepub.com/content/58/2/155.full.pdf+html>> Luettu 3.5.2015.

Dahlberg, Gunilla, Peter Moss ja Alan Pence (2001): Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Ellegaard, Tomas: Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child" Teoksessa Brembeck, Helene, Barbro Johansson ja Jan Kampmann (toim.): Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde University Press, Frederiksberg 2004, 177–198.

- Eskola, Jari ja Juha Suoranta (2014): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman: Critical discourse analysis as a method in social scientific research. Teoksessa Wodak, Ruth ja Michael Meyer (toim.): Methods of critical discourse analysis. SAGE Publications, Lontoo 2001a, 121–138.
- Fairclough, Norman (2001b): Language and power. Toinen painos. Harlow: Pearson Education.
- Fairclough, Norman (2002): Miten media puhuu. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman (2003): Analysing discourse. Textual analysis for social research. Lontoo: Routledge.
- Fairclough, Norman: A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. Teoksessa Wodak, Ruth ja Michael Meyer (toim.): Methods of critical discourse analysis. SAGE Publications, Lontoo 2009, 162–186.
- Fairclough, Isabela ja Norman Fairclough (2012): Political Discourse Analysis. A Method For Advanced Students. Abingdon: Routledge.
- Flick, Uwe (2006): An introduction to qualitative research. Lontoo: SAGE Publications.
- Gulløv, Eva: Institutional upbringing: A discussion of the politics of childhood in contemporary Denmark. Teoksessa James, Allison ja Adrian L. James (toim.): European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe. Palgrave Macmillan, New York 2008, 129–148.
- Gulløv, Eva: Kindergartens in Denmark – reflections on continuity and change. Teoksessa Kjørholt, Anne Trine ja Jens Qvortrup (toim.): The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care. Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012, 90–107.
- HE 341/2014 vp. Saatavilla
 <[http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/vex4000.sh?\\${APPL}=veps8999&\\${BASE}=veps8999&\\${THWIDS}=1.2/1427283842_522849&\\${TRIPSHOW}=html=vex/vex5000+form=vex5000&\\${THWURLSAVE}=2/1427283842_522849&\\${savehtml}=/triphome/bin/vexhaku.sh%3Flyh=\"%3Fkieli=su](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/vex4000.sh?${APPL}=veps8999&${BASE}=veps8999&${THWIDS}=1.2/1427283842_522849&${TRIPSHOW}=html=vex/vex5000+form=vex5000&${THWURLSAVE}=2/1427283842_522849&${savehtml}=/triphome/bin/vexhaku.sh%3Flyh=\) > Luettu 25.3.2015.
- Herczog, Maria (2012): Rights of the child and early childhood education and care in Europe. European Journal of Education 47:4, 542–555. Saatavilla
 <<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4eb917e3-956c-44ea-95ef-aa8fde233fd7%40sessionmgr198&hid=112> > Luettu 22.4.2014.

- Hujala, Eeva, Anna-Maija Puroila, Sanna Parrila-Haapakoski ja Veijo Nivala (1998): Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Härkönen, Ulla (2003): Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 86. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos.
- James, Allison ja Adrian James (2008): Key concepts in childhood studies. Lontoo: SAGE Publications.
- James, Allison, Chris Jenks ja Alan Prout (1998): Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, Chris (2005): Childhood. Lontoo: Routledge.
- JHL lukuina. Saatavilla <http://www.jhl.fi/portal/fi/jhl-tieto/jhl_lukuina/> Luettu 3.5.2015.
- Jokinen, Arja, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (1993): Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, Kirsi ja Eero Suoninen: Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, Arja, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.): Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino, Tampere 1999, 233–252.
- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. Saatavilla <<http://www.jhl.fi/portal/fi/>> Luettu 3.5.2015.
- Jäsenistö. Talentia. Saatavilla <<http://www.talentia.fi/talentia/jasenisto>> Luettu 3.5.2015.
- Kalliala, Marjatta (2008): Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kampmann, Jan: Societalization of childhood: New opportunities? New demands? Teoksessa Brembeck, Helene, Barbro Johansson ja Jan Kampmann (toim.): Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde University Press, Frederiksberg 2004, 127–152.
- Karila, Kirsti (2008): A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal 16:2, 210–223. Saatavilla <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13502930802141634?userIP=130.234.68.239&>> Luettu 4.5.2015.

- Karila, Kirsti (2012): A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education* 47:4, 585–595. Saatavilla
<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12007/epdf>> Luettu 10.5.2015.
- Kinos, Jarmo (2008): Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. *European Early Childhood Education Research Journal* 16:2, 224–241. Saatavilla
<<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13502930802141642?&userIP=130.234.68.239>> Luettu 4.5.2015.
- Kjørholt, Anne Trine ja Jens Qvortrup: Childhood and social investments: Concluding thoughts. Teoksessa Kjørholt, Anne Trine ja Jens Qvortrup (toim.): *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care.* Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012, 262–274.
- Kohti varhaiskasvatustilaa. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Saatavilla
<<http://www.okm.fi/OPM/Julkaisut/2014/varhaiskasvatus1.html>>. Luettu 10.4.2014.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973 Saatavilla
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta>>. Luettu 3.9.2014.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 909/2012. Saatavilla
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120909>>. Luettu 8.4.2014.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Saatavilla
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Laki%20sosiaalihuollon%20ammatillisen%20henkil%C3%B6st%C3%B6n%20kelpoisuusvaatimuksista>>. Luettu 3.9.2014.
- Lee, Nick (2001): *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty.* Buckingham: Open University Press.
- Liiten, Marjukka (Helsingin Sanomat 18.3.2014): Päivähoitouudistus vesittymässä pahoin. Saatavilla
<<http://www.hs.fi/kotimaa/P%C3%A4iv%C3%A4hoitouudistus+vesittym%C3%A4s%20pahoin+/a1395040879409>>. Luettu 7.4.2014.

- Lister, Ruth (2003): Investing in the citizen-workers of the future: Transformations in citizenship and the state under New Labour. *Social Policy & Administration* 37:5, 427-443. Saatavilla <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9515.00350/epdf>> Luettu 4.5.2015.
- Meyer, Michael: Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. Teoksessa Wodak, Ruth ja Michael Meyer (toim.): *Methods of critical discourse analysis*. SAGE Publications, Lontoo 2001, 14–31.
- Mikä on OAJ? Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Saatavilla <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPage%2Foaj_sisaltosivu3&cid=13752&d=Touch&pagename=OAJWrapper> Luettu 3.5.2015
- Mikä STTK. Saatavilla <<http://www.sttk.fi/mika-sttk/>> Luettu 3.5.2015.
- Moran-Ellis, Jo ja Heinz Sünker: Giving children a voice: childhood, power and culture. Teoksessa Houtsonen, Jarmo ja Ari Antikainen (toim.): *Symbolic power in cultural contexts. Uncovering social reality*. Sense Publishers, Rotterdam 2008, 67–83.
- Mäkinen, Terttu: Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon sisäinen kehittäminen. Teoksessa Ruoppila, Isto, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen ja Mikko Ojala (toim.): *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. ATENA, Jyväskylä 1999, 295–321.
- Niikko, Anneli: Finnish daycare: caring, education, and instruction. Teoksessa Einarsdottir, Johanna ja Judith T. Wagner (toim.): *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Information Age Publishing, USA 2006, 133–158.
- Niiranen, Pirkko ja Jarmo Kinos: Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, Kirsti, Jarmo Kinos ja Jorma Virtanen (toim.): *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-kustannus, Jyväskylä 2001, 58–85.
- OAJ:n jäsenjakauma 2011–2015. OAJ. Saatavilla <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPage%2Foaj_sisaltosivu3&cid=38783&d=Touch&pagename=OAJWrapper> Luettu 3.5.2015.
- Oberhuemer, Pamela (2005): Conceptualising the early childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13:1, 5–16. Saatavilla <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13502930585209521>> Luettu 4.5.2015.

- OECD (2001): Starting strong. Early childhood education and care. Pariisi: OECD.
Saatavilla <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9101011e.pdf>>
Luettu 16.5.2015.
- OECD (2006): Starting strong II. Early childhood education and care. Pariisi: OECD.
Saatavilla
<http://www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/Implementation/ECD/StartingStrongII_OECD:2006.pdf> Luettu 17.5.2015.
- OECD (2014): OECD Family Database. OECD, Pariisi. Saatavilla
<http://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_in_childcare_and_preschools.pdf>. Luettu 9.3.2015.
- Ojala, Mikko (1993): Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Onnismaa, Eeva-Leena (2010): Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 313. Saatavilla
<<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf?sequence=1>>
> Luettu 4.5.2015.
- Onnismaa, Eeva-Leena, Maiju Paananen ja Lasse Lipponen (2014): Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. Kasvatus & Aika 8:2, 6–21. Saatavilla
<http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/onnismaa_korjattu_0806141138.pdf>
Luettu 10.9.2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla <<http://www.okm.fi/OPM/Ko/varhaiskasvatus/?lang=fi>> Luettu 7.4.2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012a): Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän asettaminen. Asettamispäätös 87/040/2012. Saatavilla
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/Liitteet/varhaiskasvatuslakityoryhma_07122012.pdf>. Luettu 11.12.2013.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012b): OECD pitää Suomen varhaiskasvatusta laadukkaana. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 24.1.2012. Saatavilla
<http://www.okm.fi/OPM/Tiedotteet/2012/01/varhaiskasvatus_oecd.html?lang=fi>. Luettu 9.3.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014): Lapselle oikeus varhaiskasvatukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 18.12.2014. <http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/lapselle-oikeus-varhaiskasvatukseen>

1?_101_INSTANCE_3wyslLo1Z0ni_redirect=%2Fopetus-ja-viestintaministeri>
Luettu 21.2.2015.

- Prout, Alan ja Allison James (1997): A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa James, Allison ja Alan Prout (toim.): Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. RoutledgeFalmer, Lontoo 1997, 7–33.
- Qvortrup, Jens: Childhood in the welfare state. Teoksessa James, Allison ja Adrian L. James (toim.): European childhoods. Cultures, politics and childhoods in Europe. Palgrave Macmillan, New York 2008, 216–233.
- Qvortrup, Jens: Users and interested parties. A concluding essay on children's institutionalization. Teoksessa Kjörholt, Anne Trine ja Jens Qvortrup (toim.): The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care. Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012, 243–261.
- Rakennepoliittinen ohjelma talouden kasvuedellytysten vahvistamiseksi ja julkisen kestävyysvajeen umpeen kuromiseksi (29.8.2013). Jyrki Kataisen hallitus. Saatavilla <<http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1043920/rakennepoliittinen-ohjelma.pdf/80a7dcb0-98f0-4853-974f-1d25f4be5f3a>> Luettu 3.5.2015.
- Reisigl, Martin ja Ruth Wodak: The discourse-historical approach (DHA). Teoksessa Wodak, Ruth ja Michael Meyer (toim.): Methods of critical discourse analysis. SAGE Publications, Lontoo 2009, 87–121.
- Satka, Mirja ja Gudny Björk Eydal: The history of Nordic welfare policies for children. Teoksessa Brembeck, Helene, Barbro Johansson ja Jan Kampmann (toim.): Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde University Press, Frederiksberg 2004, 33–61.
- Silverman, David: Analyzing text and talk. Teoksessa Denzin, Norman K. ja Yvonna S. Lincoln (toim.): Handbook of qualitative research. Sage Publications, Lontoo 2000, 821–834.
- SLAL. Saatavilla <<http://www.slal.fi>> Luettu 3.5.2015.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2002): Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla <<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence=1>> Luettu 3.5.2015.

- STAKES (2005): Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Oppaita 56. Saatavilla <<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>> Luettu 3.5.2015.
- Steinke, Ines: Quality criteria in qualitative research. Teoksessa Flick, Uwe, Ernst von Kardorff ja Ines Steinke (toim.): A Companion to qualitative research. Sage Publications, Lontoo 2004, 184–190.
- Strandell, Harriet (2010): From structure-action to politics of childhood. Sociological childhood research in Finland. *Current Sociology* 58:2, 165–185. Saatavilla <<http://csi.sagepub.com/content/58/2/165.full.pdf+html>> Luettu 2.5.2015.
- Strandell, Harriet: Policies of early childhood education and care. Partnership and individualization. Teoksessa Kjörholt, Anne Trine ja Jens Qvortrup (toim.): The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care. Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012, 222–240.
- STTK:laiset ammattiliitot. Saatavilla <<http://www.sttk.fi/mika-sttk/ammattiliitot/>> Luettu 3.5.2015.
- SuPer-info. Saatavilla <<http://www.superliitto.fi/super-info/>> Luettu 3.5.2015.
- SuPerin jäsenmäärätiedoista. Sähköpostiviesti. Vastaanottaja: Virve Jussila. Lähetetty: 29.4.2015, luettu: 29.4.2015. Yksityinen sähköpostiviesti.
- Talentia ajaa varhaiskasvattaja-sosionomien asiaa. Talentian tiedote 11.10.2013. Saatavilla <http://www.talentia.fi/talentia/jasenyhdistykset/talentia_oulun_seutu_ry/ajankohtais/ta/talentia_ajaa_varhaiskasvattaja-sosionomien_asiaa.4744.news> Luettu 3.5.2015.
- Tehy. Saatavilla <<http://www.tehy.fi/tehy/>> Luettu 3.5.2015.
- Timmermans, Stefan ja Iddo Tavory (2012): Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory* 30:3, 167–186. Saatavilla <<http://stx.sagepub.com/content/30/3/167.full.pdf+html>> Luettu 2.5.2015.
- Turun Sanomat (23.3.2014): Liian eripurainen esitys. Pääkirjoitus. Saatavilla <<http://www.ts.fi/mielipiteet/paakirjoitukset/610027/Liian+eripurainen+esitys>>. Luettu 8.4.2014.
- Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi (2009): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNICEF (2008): The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Innocenti Report Card 8. Innocenti Report

- Centre, Firenze. Saatavilla <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf> Luettu 9.3.2015.
- Urban, Mathias (2012): Researching early childhood policy and practice. A critical ecology. *European Journal of Education* 47:4, 494–507. Saatavilla <<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4eb917e3-956c-44ea-95ef-aa8fde233fd7%40sessionmgr198&hid=112>> Luettu 22.4.2014.
- Urban, Mathias, Michel Vandebroek, Katrien Van Laere, Arianna Lazzari ja Jan Peeters, (2012): Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education* 47:4, 508–526. Saatavilla <<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4eb917e3-956c-44ea-95ef-aa8fde233fd7%40sessionmgr198&hid=112>> Luettu 22.4.2014.
- Valtioneuvosto (2015): Hallituksen perhepakettia ei anneta eduskunnalle. Valtioneuvoston viestintäosaston tiedote 1.2.2015. Saatavilla <http://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallituksen-perhepakettia-ei-anneta-eduskunnalle> Luettu 5.5.2015.
- van Dijk, Teun A. Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. Teoksessa Wodak, Ruth ja Michael Meyer (toim.): *Methods of critical discourse analysis*. SAGE Publications, Lontoo 2001, 95–120.
- Van Laere, Katrin, Jan Peeters ja Michel Vandebroek (2012): The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education* 47:4, 527–541. Saatavilla <<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4eb917e3-956c-44ea-95ef-aa8fde233fd7%40sessionmgr198&hid=112>> Luettu 22.4.2014.
- Virokannas, Elina (2015): Luentomuistiinpanot, Jyväskylän yliopisto, 21.4.2015.
- Välimäki, Anna-Leena (1998): Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 31.
- Wenzer, Jakob: The deterritorialization of the being child. Teoksessa Brembeck, Helene, Barbro Johansson ja Jan Kampmann (toim.): *Beyond the competent child. Exploring*

contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde University Press, Frederiksberg 2004, 317–337.

Wodak, Ruth ja Michael Meyer: Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. Teoksessa Wodak, Ruth ja Michael Meyer (toim.): Methods of critical discourse analysis. SAGE Publications, Lontoo 2009, 1–33.

Woodhead, Michael: Child development and the development of childhood. Teoksessa Qvortrup, Jens, William A. Corsaro ja Michael-Sebastian Honig (toim.): Palgrave handbook of childhood studies. Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009, 46–61. Saatavissa <<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10366754>> Luettu 6.5.2015.

Yhteistyöjäsenjärjestöt. Tehy. Saatavilla

<<http://www.tehy.fi/tehy/organisaatio/yhteistyojasenjarjestot/>> Luettu 3.5.2015.

Aineistoon sisältyneet artikkelit ammattilehdittäin ilmestymisjärjestyksessä

- Varhaiskasvatuslaki, *Jane & Paulo* 2013, 20–21.
- Lapsi ennen kaikkea, *Kasvu* 1/2013, 22–23.
- Varhaiskasvatusjaosto jatkaa uudelle kaudelle, *Kasvu* 1/2013, 20.
- Ei kahden kastin lastentarhanopettajia, *Kasvu* 2/2013, 22–24.
- Matkalla osallisuuden ytimeen, *Kasvu* 1/2014, 3.
- Kiitosta ja kehittämisideoita, *Kasvu* 1/2014, 6.
- Varhaiskasvatuslain kivikkoinen tie, *Kasvu* 1/2014, 20–21.
- Jako kahteen?, *Kasvu* 2/2014, 3.
- Vuosi 2013 on historiallinen, *Lastentarha* 1/2013, 5.
- Elinikäinen oppiminen alkaa varhaiskasvatuksesta, *Lastentarha* 1/2013, 10–12.
- Varhaiskasvatuksen tuhannen taalan paikka, *Lastentarha* 1/2013, 14–16.
- Lain varmistettava laatu, *Lastentarha* 2/2013, 5.
- Laadukas varhaiskasvatus lähtee koulutuksesta, *Lastentarha* 2/2013, 14–15.
- Lastenkulttuuri lisää moninaisuutta, *Lastentarha* 2/2013, 10–12.
- Laadusta tinkimättä, *Lastentarha* 2/2013, 39.
- Varhaiskasvatus on lapsen oikeus, *Lastentarha* 3/2013, 5.
- Tuulta päin!, *Lastentarha* 3/2013, 6–8.
- Puhutaan laadusta, *Lastentarha* 3/2013, 10–12.
- Työhyvinvointi täytyy varmistaa, *Lastentarha* 4/2013, 5.
- Lapsen oikeuksien rajaaminen tyrmistyttää lastentarhanopettajia, *Lastentarha* 4/2013, 6.
- Suomi varhaiskasvatuksen mallimaaksi!, *Lastentarha* 5/2013, 3.
- Toisenlaiset LTO-päivät, *Lastentarha* 5/2013, 34–35.
- Vaikuta lapsen kehitykseen ja oppimiseen ennen kouluikä, *Lastentarha* 1/2014, 5.
- Lastentarhanopettajaliitto: Varhaiskasvatuksen laatu keskustelun ytimeen!, *Lastentarha* 1/2014, 6–7.
- Lastentarhanopettajaliitto: Esiopetuksen opettajan kelpoisuuksia ei saa väljentää, *Lastentarha* 1/2014, 9.
- Laadukas varhaiskasvatus tuottaa menestyjiä, *Lastentarha* 1/2014, 10–12.
- Esitys varhaiskasvatuslaiksi luovutetaan ministerille, *Lastentarha* 2/2014, 5.
- Lupaus uudesta varhaiskasvatuslaista on pidettävä!, *Lastentarha* 2/2014, 6–7.
- Kuningattaresta agentti, *Lastentarha* 2/2014, 9.
- Puheenjohtajaehdokkaiden vaalitentti, *Lastentarha* 2/2014, 20–21.
- Paras paikka leikille on lähiympäristö, *Lastentarha* 3/2014, 4.
- Uuden puheenjohtajan tervehdys, *Lastentarha* 3/2014, 5.
- Uudistukset puuttuvat varhaiskasvatuslakiesityksestä, *Lastentarha* 3/2014, 8.
- Budjettiriihi on suuri pettymys lastentarhanopettajille, *Lastentarha* 4/2014, 8.
- Tuhannen taalan paikalla, *Lastentarha* 4/2014, 9–11.
- Miehen mallia, *Lastentarha* 5/2014, 5.
- Subjektiiivinen päivähoito-oikeus säilytettävä, *Motiivi* 4/2013, 9.
- JHL ottaa syliin päivähoitossa ja eduskunnassa, *Motiivi* 8/2013, 22–23.
- Kasvatusta oleilun sijaan, *Motiivi* 3/2014, 6–8.
- Erimielinen esitys varhaiskasvatuslaiksi, *Motiivi* 5/2014, 23.
- Kellokortti päiväkotiin?, *Opettaja* 15/2013, 8–9.
- Viivytellen ja kiireellä, *Opettaja* 15/2013, 29.
- Hyvää alkavaa lukuvuotta!, *Opettaja* 32/2013, 10.
- Varhaiskasvatus pohjautuu pedagogiaan, *Opettaja* 33/2013, 6.
- Samalle hiekkalaatikolle, *Opettaja* 36/2013, 12–15.
- Hallitus vaarallisella tiellä, *Opettaja* 37/2013, 6.

- Varhaiskasvatusta ilman päivähoitoa, *Opettaja* 39/2013, 30.
OAJ vastaa, *Opettaja* 39/2013, 30.
Varhaiskasvatustalakeia ei saa vaarantaa, *Opettaja* 39/2013, 33.
Kaikkien lasten oikeus, *Opettaja* 41/2013, 8–9.
Lastentarhanopettajien koulutustasoa nostettava, *Opettaja* 45/2013, 3.
Taakka kasvanut, *Opettaja* 48/2013, 6.
Valtuusto valmistautuu tulevaan, *Opettaja* 48/2013, 8–9.
Retroilua varhaiskasvatukseen, *Opettaja* 48/2013, 37.
Paljon jäi auki, *Opettaja* 49/2013, 10.
Ryhmäkokokatto päiväkoteihin, *Opettaja* 6/2014, 3.
Lapsen etu on aina ykkönen, *Opettaja* 7/2014, 6.
Varhaiskasvatuslaista lapsen edun mukainen, *Opettaja* 8–9/2014, 10.
Ei vielääkään vakalakia, *Opettaja* 8–9/2014, 12–15.
Vakalakiesitys luovutetaan ensi viikolla, *Opettaja* 11/2014, 5.
Pedagogisuus jäi paitsioon, *Opettaja* 13/2014, 8.
Varhaiskasvatustalakei potkaistava maaliin, *Opettaja* 17–18/2014, 3.
Varhaiskasvatukseen löydyttävä euroja, *Opettaja* 17–18/2014, 10.
Kapteeni ei kuulu konehuoneeseen, *Opettaja* 21/2014, 7.
Pienet tarvitsevat parhaat, *Opettaja* 34/2014, 10–13.
Koulutus eriytyy jo varhain, *Opettaja* 35/2014, 7.
Haaveesta todeksi: Varhaiskasvatustalakei, *Opettaja* 37/2014, 29.
Varhaiskasvatustalaila kiire, *Opettaja* 38/2014, 25.
Valiokunta puolustaa pedagogiikkaa, *Opettaja* 39/2014, 6.
Selkeyttä päiväkotihenkilöstön tehtäväkuviin, *Opettaja* 40/2014, 8.
Varhaiskasvatustuksen strateginen merkitys, *Opettaja* 41/2014, 25.
Vakalakimalli ei kelpaa asiantuntijoille, *Opettaja* 43/2014, 5.
Lainasanat, *Opettaja* 43/2014, 5.
Varhaiskasvatus osaksi koulutusjatkumoa, *Opettaja* 45/2014, 25.
SuPer: Varhaiskasvatustalakeiin saatava ryhmäkokokatto, *STTK* 2/2013, 5.
Riitta Työläjärvi: Varhaiskasvatustalakei valmisteltava ripeästi, *STTK* 3/2014, 24.
SuPerin suurkysely paljastaa: Päivähoidossa on paljon parannettavaa, *SuPer* 12/2012, 6.
SuPerin selvitys päivähoidosta sai laajaa huomiota, *SuPer* 4/2013, 6.
Lapsiasia sai tukea, *SuPer* 8/2013, 4.
SuPerin työryhmä haluaa laatua päivähoitoon, *SuPer* 8/2013, 10.
Kuin sillit suolassa, *SuPer* 10/2013, 8–9.
Periksi ei anneta, *SuPer* 11/2013, 5.
Päiväkodin ryhmäkokokatto: Jossain tulee katto vastaan, *SuPer* 12/2013, 37.
Saadaanko varhaiskasvatustalakeiin ryhmäkokokatto?, *SuPer* 3/2014, 27.
Työnjako puhututtaa, *SuPer* 3/2014, 5.
Uusi lakiesitys on askel kohti parempaa varhaiskasvatustalakei, *SuPer* 4/2014, 8.
Talentia ja varhaiskasvatustalakei, *Talentia* 3/2014, 8.
Päivähoito-oikeutta ei saa rajoittaa, *Talentia* 5/2014, 8.
Varhaiskasvatustalakein uudistaminen, *Talentia* 5/2014, 26–27.
Kiirettä Arkadianmäellä, *Talentia* 7/2014, 4.
Varhaiskasvatustalakei työn alle, *Tehy* 1/2013, 10.
Päivähoitolakei uudistetaan, *Tehy* 9/2013, 10.
Lasten asian ajaja, *Tehy* 13/2013, 6–7.
Tehy mukana lain valmistelussa, *Tehy* 14/2013, 18.
Meillä ei kiusata, *Tehy* 16/2013, 28–31.
Katto ryhmäkoolle, *Tehy* 5/2014, 40.

Hoitajien äänitorvet, *Tehy* 13/2014, 44–47.

Lasten on saatava leikkiä, *Ämpäri* 2013, 3.

Varhaispalvelulain uudistus etenee, *Ämpäri* 2013, 12–13.