

JYX



This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pulkkinen, Lea

Title: Lapsilähtöisyys kasvatustavoitteissa

Year: 2024

Version: Published version

Copyright: © 2024 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Pulkkinen, L. (2024). Lapsilähtöisyys kasvatustavoitteissa. *Kasvatus ja aika*, 18(2), 81-93.
<https://doi.org/10.33350/ka.144508>

Lapsilähtöisyys kasvatustavoitteissa

Lea Pulkkinen

Kasvatustavoitekeskustelu virisi Suomessa peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, ja päivähoitolain (36/1973) antamisen jälkeen se kohdistui myös päivähoitoon. Tavoitteita määrittelemään asetettiin parlamentaarinen kasvatustavoitekomitea, joka työskenteli yli vuoden ajan päätyen yksimieliseen mietintöön (Komiteamietintö 1980:31). Nyt digitaalisestikin satavilla olevan mietinnön perustalta eduskunta lisäsi päivähoitolakiin kasvatustavoitteet 1983, jotka olivat voimassa 32 vuotta. Katsauksen tarkoitus on antaa historiallista taustaa ja virikkeitä varhaiskasvatuksen tavoitteista käytävälle keskustelulle.

Keskustelua koulun kasvatustavoitteista

Koulukasvatuksellamme on kaksi merkittävää juurta, jotka selittävät edelleenkin näkemyseroja. Hegelin filosofiasta vaikutteita saanut J. W. Snellman esitti kasvatuksen päämääräksi ”ihmisen henkisen kasvun tiedon ja toiminnan alalla” [...] ”[I]hmistymiseen tarvitaan sivistys. Koko elämä on koulu, jossa yksilö muovataan ihmiseksi” (Wilenius, 1978, s. 136–138). Snellmanin mukaan sivistys, jossa koulukasvatuksen välittämällä tiedolla on merkittävä tehtävä, antaa perustan omalle ajattelulle, mikä puolestaan tekee mahdolliseksi kriittisyyden traditiota kohtaan. Sen kehittäminen on erityisesti yliopistokoulutuksen tehtävä. Snellmanin linjaa yliopistoon johtavan oppikoulun opetuksessa ja oppikoulun opettajien koulutuksessa toteutti kasvatustieteen professoriksi nimitetty kinnaasin lehtori Zachris Cleve (Uljens, 2007).

Kansakoululaitoksen kehittäjän Uno Cygnaeuksen kasvatuskäsitykset saivat puolestaan aineksia Pestalozzin ja Fröbelin kasvatusnäkemyksistä. Cygnaeuksen kasvatusajattelun lähtökohtana oli lapsi ja hänen kykynsä ja mahdollisuutensa, jotka lepäävät ikään kuin piilossa jalostumisen siemeninä. Hänen mukaansa ”kasvatuksen pitää koskettaa niin päätä, sydäntä kuin kättä [...] ja leikille piti antaa tärkeä sija” (Jantunen, 2011, s. 95). Snellman suhtautui näihin ajatuksiin pilkallisesti: puhe sielunvoimien kehittämisestä oli hänen mielestään ”ilmaus pedagogiikan kulkutaudista” (s. 96). Kasvattaja ei Snellmanin mielestä ollut ”puutarhuri, jo istutetun siemenen huoltaja” (Uljens, 2007). Snellmanin vastustus ei kuitenkaan pystynyt pysäyttämään kansakoulu-uudistuksen etenemistä.

Kansanopetukseen suuntautunutta cygnaeuslaista ”kansakoululinjaa” ja akateemisiin opintoihin suuntautuvaa snellmanilaista ”oppikoululinjaa” sovitettiin yhteen peruskoulu-uudistuksessa (Pulkkinen, 2021). Koulunuudistamistoimikunnan mietinnössä (1966) tavoit-

teeksi asetettiin kulttuuri-ihmisen kehittyminen, mutta Peruskoulun opetussuunnitelma-omitean mietinnössä (1970, I, s. 23–24) tavoite oli väljempi ”tarjota aineksia ja virikkeitä oppilaan omaleimaisen koko persoonallisuuden kehittymiselle”. Tämä tarkoittaa ihmisen biologian huomioon ottamista, tiedollisen, sosiaalisen, eettisen, esteettisen ja uskontokasvatuksen sekä käden työtä ja käytännön taitoja kehittävän kasvatuksen tavoitteita ja oppilaan koko persoonallisuuden eheytyksen tavoitetta. Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä (1973) näkemys muuttui yhteiskunnan kannalta hyötytavoitteisemmaksi ja ydinsisällöksi tuli yhteisen vähimmäistavoitteen määrittely. Myös perusturvallisuutta ja mielenterveyttä ryhdyttiin suunnitelmassa painottamaan, koska tavoitteiden suunnan puute koettiin koulutyössä ongelmalliseksi.

Kasvatuksen yleistavoitteiden hämärtymiseen vaikuttivat toisaalta ideologiset ristiriidat sosialistisen persoonallisuuden ideaalin hyväksymisen osalta ja toisaalta positivistinen tutkimus, joka toi muun muassa Bloomin (1956) taksonomian, Tylerin (1969) päätekkäyttyymisen sekä evaluoinnin ja tutkimuksen arvovapauden ihanteen. Kasvatuksen arvovapaita yleistavoitteita yritettiin löytää muun muassa pohtimalla, millainen on sellainen hyvä ihminen, joka ei ole ideologisesti sitoutunut. Ihannetavoitteiden etsinnässä käännyttiin oppilaiden itsensäkin puoleen (Sauvala ym., 1979).

Wilenius (1975) arvosteli keskustelua siitä, että lapsen kehityksen ja luovan kasvatust-prosessin näkökulmat olivat kasvatustavoitteiden asettelussa unohtuneet. Hän luonnehti kasvatustoimintaa kasvuvirikkeiden tietoiseksi tuottamiseksi. Kasvatustoiminta perustuu olennaisesti kasvattajan tietoon (a) kasvatuksen päämäärästä, b) kasvutilasta ja -tilanteesta ja (c) menetelmästä eli kokemukseen omasta toiminnasta ja toiminnallisesta mielikuvituksesta. Wilenius (s. 27) kirjoittaa, että tämä on kasvattajan tietoisuutta, mitä ei pitäisi ”korvata ja täyttää toiminnasta vieraantuneella tiedon järjestelmällä”, ja arvostelee vahvistunutta pyrkimystä siihen, että ”kasvattajan tietoisuuden pääsisällöksi tehdään nykyinen kasvatustiede”. Hänen mielestään (s. 30) ”kaikkein kummallisimpia ja epätieteellisimpiä harhakäsityksiä nykyisessä kasvatustieteessä on, että olisi olemassa jokin ainoa oikea ’tieteellinen pedagogiikka’ ”.

Päivähoidon lakisääteinen järjestäminen

Niitä juuria, joista päivähoito on Suomessa muotoutunut, on Alarannan (2017) historiallisen katsauksen mukaan kolme. Yksi juuri ulottuu Hollantiin, jossa perustettiin 1800-luvulla lasten huollon laitoksia, seimiä, joihin pieniä lapsia alettiin ottaa hoitoon äitien työssäkäynnin ajaksi. Sieltä toiminta laajentui teollistuvaan Eurooppaan. Ensimmäinen seimi perustettiin Helsinkiin 1861 rouvasväen yhdistyksen toteuttamana. Seimi oli instituutioon lasten ja äitien suojelua, johon sisältyi myös maitohuoltoa, hygieniaa ja lääkärintarkastuksia.

Toinen juuri on saanut alkunsa Englannista teollistumisen seurauksena syntyneistä pikkulastenkouluista. Opettajat olivat miehiä mutta myös pidemmälle edenneet lapset toimivat opettajina. Lapsiryhmissä oli jopa yli 100 lasta. Suomessa pikkulastenkoulut 2–7-vuotiaille käynnistyivät 1820-luvulla köyhäin kouluina täydentämään lastenhuoltoa. Uno Cygnaeus vieraili pikkulastenkouluissa Turussa 1858 ja kauhistui nähdessään ahtaat huoneistot ja lasta ymmärtämättömät huonot opetustavat. Hänen vaikutuksestaan pikkulastenkoulut lakkautettiin.

Kolmas juuri on Pestalozzin ja Fröbelin kasvatustajatteluissa, johon Cygnaeus oli perehtynyt. Hänen kauttaan lastentarhatoiminta alkoi ja tuli tunnetuksi Suomessa (Alaranta, 2017, s. 33–34). Cygnaeus avasi vuonna 1861 ensimmäisen lastentarhan (barntädgård eller

småbarnskola) Tammisaassa. Hän oli valmentanut fröbeliläisin menetelmin sen ensimmäisen opettajan Ebba Böckerin, joka sai lisäkoulutusta Saksassa. Siellä myös koulutautui Hanna Rothman, joka perusti Helsinkiin kansanlastentarhan vuonna 1888, ja ryhtyi Cygnaeuksen kuoltua levittämään fröbeliläistä lastentarha-aatetta (Alaranta, 2017, s. 36–37; Meretniemi ym., 2017). Lastentarha oli yleensä puolipäiväistä toimintaa eikä se saanut innokasta vastaanottoa, koska pienten lasten kodin ulkopuoliseen hoitoon suhtauduttiin kriittisesti.

Cygnaeus oli huolissaan lasten puutteellisesta hoidosta ja kasvatuksesta. Hänen tarkoituksenaan oli perustaa lastentarha ja seimi kansakoulujen yhteyteen ylempään luokan tyttöjen opettamista ja harjoittelemista varten, ja vastaavasti opettajaseminaarien yhteyteen opettajien perehdyttämiseksi pienten lasten hoitoon ja kasvatukseen (Komiteamietintö, 1980, s. 40). Snellman vastusti ehdotusta, koska hän luotti kodin ja perheen kasvattavaan voimaan. Koulun tehtävä oli jakaa tietoa ja siveellisyyskasvatus kuului kodille. Kritiikistä seurasi, ettei vuonna 1866 vahvistettuun kansakouluasetukseen otettu mukaan opettajien koteihin suuntaamaa valistustyötä (Parjo, 2003).

Seimet ja lastentarhat olivat järjestöjen vastuulla, mutta itsenäisyyden ajan hallinnollisten järjestelyjen yhteydessä lastentarhat tulivat kouluylivaltuutuksen alaisuuteen vuonna 1918. Aukusti Salo ehdotti kansakoulujen ja lastentarhanopettajien koulutuksen yhdistämistä, mutta Ebeneser-kodin johtaja Elisabeth Alander vastusti sitä jyrkästi (Alaranta, 2017, s. 87). Oppivelvollisuuslaki 1921 erottikin ne sitten toisistaan, ja vuonna 1924 lastentarhojen valvonta siirrettiin kouluhallituksesta lastensuojelutoimiston alaisuuteen.

Lasten asema äidin ollessa työssä oli heikko (Malinen & Tamminen, 2022). Vasta lastensuojelulaki (52/1936) asetti kunnille lastensuojeluelvoitteita, joiden vaikutuksesta ryhdyttiin perustamaan kunnallisia seimiä. Ne oli tarkoitettu lähinnä vähävaraisten huoltajien alle 3-vuotiaille lapsille. Lastentarhat, jotka olivat alkaneet saada lakisääteistä valtionapua 1927, olivat sitä vanhemmille lapsille joko puolipäiväisinä tai kokopäiväisinä. Kokopäiväisen hoidon mahdollisuuksia lastentarhoissa tarjoutui lähinnä kaikkein vaikeimmissa asemassa oleville huolimatta naisten lisääntyvästä työnteosta kodin ulkopuolella. Muita vaihtoehtoja lastenhoidon järjestämiseksi olivat vielä 1960-luvulla perhepäivähoito, johon vanhemmat joutuivat turvautumaan usein tietämättöminä siitä, millaista hoito tosiasiallisesti oli, koska valvontaa ei ollut, tai perheen koti- tai päiväapulainen.

Lastenhoitoon tuli merkittävänä edistysaskeleena päivähoitolaki (36/1973). Päiväkotinimike otettiin käyttöön Ruotsin 'daghem' mallin mukaan ja toiminnan nimeksi tuli päivähoito. Sillä tarkoitettiin lapsen hoitoa tätä tarkoitusta varten perustetussa laitoksessa (seimet ja lastentarhat), yksityiskodissa tai muissa perheenomaisissa olosuhteissa annettua perhepäivähoitoa ja sisällä tai ulkona tapahtuvaa lasten leikin ja toiminnan ohjausta tätä tarkoitusta varten varatussa paikassa tai alueella. Tämä käsitti leikkikenttätoiminnan, päiväkerhot, joita erityisesti seurakunnat järjestivät, ja musiikki- ja muut leikkikoulut muutamana päivänä viikossa toiminta-ajan ollessa alle neljä tuntia (Komiteamietintö, 1980, s. 53–56). Päivähoitoa voivat saada lapset, jotka eivät vielä olleet oppivelvollisia sekä sitä vanhemmat, ellei hoitoa ollut muuten järjestetty. Tämä toi päivähoiton piiriin myös koululaisten iltapäivähoidon. Ensimmäinen koululaisten päiväkotitoiminta oli perustettu lastentarhatoimintaan kiinteästi kuuluvana vuonna 1919. Laki lisäsi päivähoitopaikkoja, mutta silti vuoden 1978 lopussa oli kuntien ilmoittamasta päivähoidon kokonaistarpeesta tyydytetty vasta noin 48 % ja koululaisten päivähoidon tarpeesta 15 % (Komiteamietintö, 1980, s. 46).

Päivähoitolaki (36/1973) määritteli päivähoidon järjestämisen kuntien tehtäväksi valtionavun turvin. Valtionavun saamisen ehtona oli toiminnan sisältyminen kunnan vahvistettuun päivähoitosuunnitelmaan ja henkilökunnan asetuksella säädetty kelpoisuus sekä useita

mutakin ehtoja. Päivähoidon yleinen johto, ohjaus ja valvonta kuului sosiaalihuoltolain sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudessa.

Päivähoidon kasvatustavoitteiden kehittäminen

Päivähoitoilain (36/1973) ei määritelty päivähoidon kasvatustavoitteita yksityiskohtaisesti. Siinä lausuttiin vain yleisesti päivähoidon pedagoginen ja sosiaalinen tehtävä (§ 2): ”Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se edistää lapsen kehitystä ja oppimismahdollisuuksia sekä tarjoaa jatkuvan hoidon sinä vuorokauden aikana, jona sitä tarvitaan.”

Henkilökunnan koulutustarpeeseen vastaamiseksi asetettiin Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitea, joka joutui ottamaan päivähoidon kasvatustavoitteisiin kantaa henkilökunnan koulutustavoitteiden määrittelemiseksi. Se eritteli mietinnössään (1974; Komiteanmietintö, 1980:31, s. 5–8) lapsen kehityksen edistämiseksi useita alueita. Komitea kiteytti päivähoidon vaatimuksiksi fyysisen turvallisuuden, emotionaalisen lämmön ja lapsille merkityksellisen, mielenkiintoisen ja iloa tuottavan toiminnan tarjoamisen.

Samaan aikaan päivähoidon kasvatustavoitteista oli laadittu alustava muistio (1974; Komiteanmietintö, 1980, s. 8–11). Siinä tavoitteita kuvattiin päätehtävien toteuttamiseen fyysisten ja psyykkisten toimintavalmiuksien ja kasvatuksen keskeisten sisältötavoitteiden osalta. Muistiota koskevassa kasvatustieteellisessä selvityksessä (1977; Komiteanmietintö, 1980, s. 13–15) päivähoidon kasvatustavoiterakennelmassa kasvatuksen alueet ovat psyykkinen, tiedollinen, sosiaalinen, eettinen, uskonnollinen ja esteettinen kasvatustavoite sekä käytännön taidot. Niistä kutakin kuvataan päätehtävien toteuttamisen kolmelta kannalta: formaaliset tavoitteet, kuten asenteet ja oppimistaidot, sisältötavoitteet, kuten terveelliset tavat, ja sosiaaliset suhteet.

Päätehtävien toteuttamisen kuvaus oli vielä yksityiskohtaisempaa Kuusivuotiaiden kasvatustavoitteiden koulutustoimikunnan mietinnössä (1978; Komiteanmietintö, 1980, s. 18–19), jossa yleis-tavoitteena on edistää lapsen koko persoonallisuuden kehitystä ”samalla korjaten virike- taustojen eroista johtuvia kehitysviivästymiä”. Kullakin kasvatustavoitteella erotettiin sosioemotionaaliset, kognitiiviset ja psyykkiset eli toiminnalliset tavoitteet. Ne olivat kehityspsykologiselta kannalta ylimitoitettuja 6-vuotiaalle esimerkiksi tiedollisen kasvatustavoitteiden alueella; pikemminkin ne olivat ihmisen koko tulevaisuutta koskevia.

Tavoitteita koskevassa jäsenmääräisessä keskustelutilanteessa valtioneuvoston päätöksellä (1979) asetettiin päivähoidon parlamentaarinen kasvatustavoitekomitea, jossa kaikki puolueet olivat edustettuina. Tehtävänä oli:

- (1) laatia ehdotukset lasten päivähoidon yleisiksi kasvatustavoitteiksi;
- (2) laatia ehdotukset kotikasvatusta tukevassa päivähoidon ja kotien välisessä yhteistyössä noudatettavista periaatteista;
- (3) laatia ehdotukset päivähoitotoiminnan sisällön yleisperiaatteista, suunnittelusta ja toteuttamisesta;
- (4) laatia ehdotukset ja suuntaviivat tarvittavan oppi- ja toimintamateriaalin ja välineistön tuottamiseksi; sekä
- (5) selvittää olisiko lasten päivähoidon yleiset kasvatustavoitteet syytä ilmaista jonkinasteisilla säädöksillä (Komiteanmietintö, 1980, s. 1–2).

Komitea analysoi kasvatustavoitteiden lähtökohtia ottaen huomioon yhteiskuntarakenteen muutokset, päivähoidon historiallisen taustan sosiaalisen ja pedagogisen tehtävän täyttämässä, erilaiset päivähoitomuodot, perhepolitiikan sekä kasvatustavoitteiden toteutumiseen vaikuttavat päivähoidon puitteet, kuten hoitosuhteen jatkuvuuden, hoitopäivän kohtuullisen pituuden, lapsiryhmän rakenteen ja kodin ja päivähoidon yhteistyön. Tavoitteiden asettelun katsottiin edellyttävän lapsen kehityksen tuntemista sekä paneutumista siihen, millaiset kasvuolot ja -vaikutteet ovat lapsen persoonallisuuden kokonaiskehityksen kannalta olennaisia. Päivähoitokasvatus tuli organisoida (Komiteanmietintö, 1980, s. 99) siten, että

- turvataan yhdenvertaiset kasvatusmahdollisuudet kaikille päivähoitoikäisille ja
- ”otetaan huomioon erilaisista kasvuolosuhteista tulevien lasten alkulähtökohdat siten, että kaikille tarjoutuu mahdollisuus kehittyä omien edellytystensä mukaisesti mahdollisimman monipuolisesti ja tasapainoisesti”.

Päivähoitolain mukaisesti komitea otti huomioon päivähoidon pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän, tavoitteiden soveltuvuuden 0–6-vuotiaisiin, jopa kouluikäisiin, ja lakisääteisen päivähoidon eri muodot. Merkittävä komitean kannanotto oli se, että vaikka päivähoitolla onkin tärkeä tehtävä kouluvalmiuden edistäjänä, on lapsuudella oma itsenäinen merkityksensä ja arvonsa ihmiselämässä. Siksi on tärkeää (Komiteanmietintö, 1980, s. 108), että ”päivähoito yhdessä kotien kanssa osaltaan kykenee tekemään lapsuudesta jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle mahdollisimman onnellisen ja elämäniloisen ajan”.

Komitean mukaan kasvatus on lapsen ja kasvattajan välistä kaksisuuntaista vuorovaikutusta. Myös lapsi kasvattaa kasvattajaansa. Komitea asetti tavoitteita myös henkilöstön koulutukselle seuraavanlaisilla määritteillä (Komiteanmietintö, 1980, s. 102–103):

Kasvatus on luovaa toimintaa, joka perustuu kasvattajan tietoon vallitsevista tosiasiallisista tilanteista, kokemukseen omasta toiminnastaan ja toiminnalliseen mielikuvitukseen uudessa tilanteessa. Tämän takia päivähoitokasvatuksen laatu riippuu olennaisesti niistä kasvattajista [...] joiden käsiin päivähoitokasvatus uskotaan ja siitä, miten paljon koulutus luo edellytyksiä luovalle kasvatus toiminnalle ja kasvatustietoisuuden jatkuvalla syventämiselle.

Kasvatustavoitteet esitettiin prosessitavoitteina, ei päätekyttäytymisenä, painottaen niitä perusedellytyksiä, jotka päivähoitossa edistävät lapsen kehitystä kullakin kasvatuksen alueella. Ajattelutapaa havainnollistettiin tavoitetalolla (Komiteanmietintö, 1980, s. 106 ja keltainen kansikuva), joka seisoo kulttuurista, yhteiskunnasta ja ihmiskäsityksestä muodostuvalla maaperällä, josta kasvatuksen tavoitteet kumpuavat. Tavoitetalon kivijalka rakentuu kolmesta perusedellytyksestä (s.101–102; muutamain esimerkein kuvattuna):

- päivähoitoympäristön laadulliset vaatimukset, jotka myönteisellä tavalla tukevat lapsen kehitystä (turvallinen, terveellinen, kodinomainen, pysyvä hoitopaikka)
- vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä sekä lasten kesken perushoidossa ja lapsen kasvatuksessa ja ohjauksessa (kasvattajan persoonallisuus, asenteet, tiedot, taidot, koulutus, pysyvä hoitaja)
- lapsen monipuoliset toimintamahdollisuudet niin, että lapsi saa kehitysvaiheensa ja yksilöllisen laatunsa mukaisen mahdollisuuden leikkiin ja toimintaa ja niiden kautta kasvamiseen (riittävät tilat sisällä ja ulkona, leikki- ja toimintavälineet).

Näistä kolmesta näkökohdasta käsin tarkastellaan tavoitetalon seitsemää kerrosta eli fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen, esteettisen, älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoitteita. Tavoitetalon jokaista ”huoneistoa” (3 x 7) analysoidaan mietinnössä erikseen pedagogisia näkökohtia esiin tuoden (Komiteanmietintö, 1980, s. 112–148). Esimerkiksi esteettisen kasvatuksen tavoitteet ovat (muutamain esimerkein valotettuna) seuraavat (s. 128–131):

- (1) Hoito- ja kasvatusympäristö: ”Lapsen esteettisen tajun kehittymistä tuetaan ja lasta autetaan havaitsemaan, säilyttämään ja suojelemaan kauneutta luonnossa, taiteessa ja ihmisten tekemässä ympäristössä.” (Esteettiset näkökohdat päiväkodin rakentamisessa ja leikki- ja toimintavälineissä.)
- (2) Hoito ja kasvatusta: ”Lapsen mielikuvitusta rikastutetaan ja hänelle annetaan aineksia, jotka välittävät runsaasti mielikuvia.” (Kieli, sadut, leikkikalut, roolileikit, taidetuokiot.)
- (3) Lapsen toiminta ja kasvaminen: ”Lapsi saa eläytyä taiteen eri lajeihin sekä oppia ilmaisemaan itseään niille ominaisin keinoin ja käyttämään ilokseen ja hyväkseen taidetta ja kulttuuria.” (Laulaminen, piirtäminen, teatteri, liikunta, käden taidot, juhlat.)

Ylimpänä kerroksena tavoitetalossa on yleistavoite (Komiteanmietintö, 1980, s. 103–104):

[...] tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä, yhdessä kotien kanssa edistää lapsen monipuolista ja sopusointuista persoonallisuuden kehitystä sekä tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla siten, että lapsen edellytysten mukaisesti ja kulttuuriperinteeseen nojaten turvataan lapsen fyysisen kehitys, ohjataan hänen sosiaalisesta kehitystään ja annetaan aineksia henkiselle kehitykselle.

Viimeaikaisissa kirjoituksissa valtioneuvoston antamaa tehtävää kotikasvatusta tukevasta päivähoidosta on arvosteltu ja väitetty, että ”[P]äivähoidon päätehtäväksi asetettiin kotikasvatuksen tukeminen” (Ranta ym., 2021, s. 61). Väite ei vastaa komitealle annettua tehtäväkokonaisuutta eikä sen 50-sivuista tavoitekuvausta. Olisi tarpeen saada lisäperusteita myös Rannan (2020, s. 5) väitteelle siitä, että päivähoitolaki ”johti päiväkotien tehtävänkuvan painopisteen siirtymiseen lapsista sosiaalihuollollisen aikuisyhteistyön suuntaan. Tämä tarkoitti sitä, että päivähoito oli erityisesti aikuisille kohdennettu palvelu.”

Muitakin epäselviä kommentteja komitean työstä on esitetty, kuten Onnismaan ja Paanosen (2019, s. 200) väite, että ”kasvatustavoitekomitean mietintö vei suomalaista varhaiskasvatussuunnitelmatraditiota yhteiskuntarelevanssista ja yhteiskunnan normeihin sosiaalistavaan suuntaan.” Tämän he katsovat näkyvän ”erityisesti yleistavoitteessa tasoittaa lasten erilaisista taustoista johtuvia eroja.” Kuitenkaan normatiivisia oppimisen tai muun suorittamisen päätavoitteita ei mietinnössä ole esitetty. Komiteanmietinnössä (1980, s. 99) esitetään tarpeelliseksi turvata kaikille lapsille ”mahdollisuus kehittyä omien edellytystensä mukaisesti mahdollisimman monipuolisesti ja tasapainoisesti”. Lain yleistavoitteessa mainitaan kokemuserojen yksilöllisestä tasoittamisesta, mikä viittaa pedagogiseen rikastuttamiseen. Jään myös kysymään, riittääkö jonkin sanan frekvenssianalyysi sisällön ilmentäjäksi. Myöhemmässä varhaiskasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980) laatu oli asian sisällössä ei tämän sanan esiinty-

mistiheydessä, joten laatu-sanana esiintymisfrekvenssien vertailussa mietintö ei saanut paljonkaan laatuasteita (Alila, 2013).

Lapsilähtöiset lait vuonna 1983

Hallitus antoi esityksen (HE 16/1982), jossa ehdotettiin lasten päivähoidosta annettuun lakiin lisättäväksi kasvatustavoitteita koskevat säännökset pääasiassa komiteamietinnön pohjalta. Esityksen mukaan kasvatustavoitteita tarvittiin muun muassa siksi, että päivähoito on kotien kasvatusta tukevaa toimintaa. Kasvatusvastuu kuuluu ensisijaisesti vanhemmille. Päivähoidon kasvatustavoitteet voivat vaikuttaa myönteisellä tavalla myös lapsen omassa kodissa annettavan hoidon tavoitteisiin kodin ja päivähoidon yhteistyön tai hoito- ja kasvatustehtäviin annettavan valmennuksen välityksellä. Kotien kasvatustyön tukeminen sisältää myös lapsen hoidon ja kasvatuksen täydentämistä ja monipuolistamista varsinkin silloin, kun lapsi kasvaa epäsuotuisissa oloissa. Tavoitteiden avulla voidaan etukäteen huolehtia siitä, että toiminta on monipuolista kasvatuksen eri alueet huomioon ottavaa.

Hallituksen esityksessä korostettiin päivähoitotoiminnan hyvää suunnittelua ja jälkikäteistä arviointia, mihin tavoitteet antavat selkeän mahdollisuuden, päätöksentekijöiden oikeutta tietää, millaiseen toimintaan yhteisiä varoja käytetään, kasvatustavoitteiden yhdenmukaista, tavoitteiden merkitystä henkilökunnan koulutukselle ja yhteisesti hyväksytyjen tavoitteiden merkitystä päivähoitoon kehittämiseksi. Kasvatuksessa on kysymys kulttuuriperinteen siirtämisestä kasvatuksen kautta uudelle sukupolvelle. Siksi päivähoitoon kasvatuksessa on otettava huomioon yleinen kulttuuriperintemme. Siinä on otettava huomioon myös lapsen ikä ja yksilölliset tarpeet.

Eriyksen tärkeänä hallituksen esityksessä pidetään sitä, että lapselle turvataan jatkuvat, lämpimät ihmissuhteet, jotka ovat välttämättömiä lapsen perusturvallisuuden kehittymiselle, lapsen mahdollisuus osallistua kehitystä monipuolisesti tukevaan toimintaan ja turvallista, kodinomaista ja lapsen kasvua rikastuttavaa kasvuympäristöä. Päivähoitolaissa 36/1973 oli jo määritelty, että päiväkodissa sai olla enintään 100 hoitopaikkaa (Komiteamietintö, 1980, s. 192–202).

Koska päivähoito koskee alle kouluikäisiä lapsia, on hallituksen esityksen mukaan hoidon asema kasvatuksen sisällöissä huomattava. Hoito ja kasvatustavoitteet eivät ole erillisiä asioita, vaan juuri hoidon antamisessa syntyy kasvattavaa vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen kesken. Käytännössä kasvatustavoitteet on kokonaisvaltaista, jossa mikään kasvatustavoite ei ole irrallinen. Yksilöityjen tavoitteiden merkitys on lähinnä siinä, että ne auttavat tarkistamaan tärkeiden kasvatustavoitteiden toteutumista ja ettei lapsen kehityksen kannalta tärkeitä kasvatustavoitteita laiminlyödä.

Hallitus esitti, että laissa mainittaisiin tavoitteet lapsen fyysiselle, sosiaaliselle ja tunne-elämän kehitykselle sekä esteettiselle, älylliselle, eettiselle ja uskonnolliselle kasvatukselle. Näitä tavoitteita on tarkasteltava lapsen hoito- ja kasvuympäristön, kasvattajan hoito- ja kasvatustyön sekä lapsen toiminnan ja kasvun kannalta erikseen. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta (304/1983) sisälsi päivähoitoon kasvatustavoitteet seuraavasti määriteltyinä (§ 2):

Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se tarjoaa lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivan hoitopaikan ja jatkuvan hoidon sinä vuorokauden aikana, jona sitä tarvitaan.

Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä.

Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö.

Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoitona tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta.

Edistäessään lapsen kehitystä päivähoitona tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen.

Ennen lain antamista tavoitteista oli keskusteltu laajasti eduskunnassa, jossa tavoitteisiin lisättiin lapsen kasvun tukeminen yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen. Tämä oli ainutlaatuista maailmassa ja viisaasti tulevaisuutta ajattelevaa. Silloin eivät ilmastonmuutokseen liittyvät huolet olleet vielä esillä siten kuin nykyisin. Kasvamisen yhteisvastuuseen, rauhan arvostamiseen ja luonnon vaalimiseen pitäisi alkaa lapsesta lähtien.

Samana vuonna annettiin peruskoululaki (476/1983), jonka kasvatustavoitteet (§ 2) olivat vastaavasti monipuolisia, fyysistä, sosiaalista, emotionaalista, älyllistä, esteettistä ja eettistä kehitystä koskevia, mutta pätekkäytäytymisellä määriteltyjä:

Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvatata oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja.

Lisäksi peruskoululaissa säädettiin (§ 3) kodin ja koulun yhteistyöstä seuraavasti: ”Tehtäväänsä hoitaessaan peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä.”

Myös kotikasvatus sai tavoitteet, kun vanhempien kasvatustehtävästä säädettiin laissa lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983, § 1):

Lapsen huollon tarkoituksena on turvata lapsen tasapainoin kehitys ja hyvinvointi lapsen yksilöllisten tarpeiden ja toivomusten mukaisesti. Huollon tulee turvata myönteiset ja läheiset ihmissuhteet erityisesti lapsen ja hänen vanhempiansa välillä.

Lapselle tulee turvata hyvä hoito ja kasvatus sekä lapsen ikään ja kehitystasoon nähden tarpeellinen valvonta ja huolenpito. Lapselle on pyrittävä antamaan turvallinen ja virikkeitä antava kasvuympäristö sekä lapsen taipumuksia ja toivomuksia vastaava koulutus.

Lasta tulee kasvattaa siten, että lapsi saa osakseen ymmärtämystä, turvaa ja hellyyttä. Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkaavasti. Lapsen itsenäistymistä sekä kasvamista vastuullisuuteen ja aikuisuuteen tulee tukea ja edistää.

Nämä kolme lakia loivat lapsilähtöiset puitteet lapsille kasvaa ja kehittyä, mikä mahdollisesti heijastui myös koululaisten hyvissä suorituksissa kansainvälisissä PISA-vertailuissa 2000-luvun alussa. Lapsilähtöinen kasvatus tyydyttää lapsen yhteenkuuluvuuden, kyvykkyyden ja sisäisen autonomian tarpeita (Pulkkinen, 2022; Pulkkinen ym., 2023, s. 214–215, 290–291).

Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Muutokset olivat kuitenkin edessä lukuun ottamatta kotikasvatusta koskevaa lakia, jonka tavoitepykälä säilyi ennallaan pienin täydennyksin lain uudistamisen yhteydessä (190/2019).

Perusopetuslaissa (628/1998, § 2) sana kasvatus kaventui opetuksiksi:

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä.

Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.

Vastaavasti kasvatuksen tehtävä kaventui opetuksiksi suhteessa vanhempiin: ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa” (§ 3), mikä merkitsi kehitysekologisen näkemyksen (Bronfenbrenner, 1979) ohentumista.

Päivähoidon käsite vaihtui puolestaan varhaiskasvatukseksi, millä kavennettiin hoivan näkökulmaa. Varhaiskasvatus-sanana käyttöön otolla oli ”tarkoitus nostaa esiin kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen näkökulma”, toteavat Petäjäniemi ja Pokki (2010, s. 11) raportissaan, jonka he olivat selvityshenkilöiksi kutsuttuina laatineet päivähoidon siirtämiseksi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Siirto tapahtui 2013 päivähoitolakiin tehdyllä muutoksella, mitä seurasi päivähoidosta annetun lain nimikkeen muutos varhaiskasvatuslaiksi (580/2015).

Selvityshenkilöt olivat pitäneet ”perusteltuna, että Educare-malli [jossa hoito, kasvatus ja opetus yhdistyvät] on jatkossakin varhaiskasvatuksen perustana” ja että ”varhaiskasvatuspalvelut ottavat jatkossakin lapsen tarpeiden lisäksi huomioon perheiden tarpeet” (Petäjänieniemi & Pokki, 2010, s. 36–37). Näihin ei kuitenkaan viitata hallituksen esityksessä päivähoiton hallinnollisen aseman muuttamisesta (HE 159/2012) eikä päivähoitolain kasvatustavoitteiden muuttamisesta (HE 341/2014).

Varhaiskasvatuksen käsitteellä oli vuosituhannen alussa tarkoitettu ”alle kouluikäisten parissa sekä kodeissa että (kasvatus)instituutioissa tapahtuvaa kasvatustoimintaa”, ja ensisijainen kasvatusvastuu nähtiin olevan vanhemmilla yhteiskunnan tukiessa sitä muun muassa päivähoitojärjestelmän muodossa (Husa & Kinos, 2001). Tämä oli YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1991, art. 18) mukaista:

Vanhemmilla tai tapauksesta riippuen laillisilla huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta ja kehityksestä.

Sopimusvaltiot antavat vanhemmille ja muille laillisille huoltajille asianmukaista apua heidän kasvatustehtävässään.

Muutoksen tuulet alkoivat puhaltaa 1990-luvulla osin taloudellisista syistä. Koululaisten päiväkotiryhmät lakkautettiin ja koulujen kerhotoiminta miltei lopetettiin. Tilalle tuli lasten yksin jäämistä iltapäiviksi. Kodeissa oli taloudellisia vaikeuksia ja perhetukia vähennettiin. Päiväkodeissa tapahtui muutoksia, joita on tarkasteltu kriittisesti monissa julkaisuissa (esim. Kaukoluoto, 2010; Onnismaa ym., 2017; Ranta ym., 2021). Silti pohjoismainen päivähoito sai erittäin laadukkaan kansainvälisen arvioinnin OECD:n taholta vielä 2009 (ks. Pulkkinen, 2022, s. 206–208).

Taloudellisen kasvun lisääminen kilpailun keinoin käänsi katseen lapsiin ja heidän oppimiskapasiteettiinsa taloudellisen tuottavuuden lisäämiseksi (Sahlberg, 2015). Talousjärjestö OECD alkoi organisoida kansainvälisiä koulusaavutusvertailuja (PISA), ja koulua edeltävien vuosien kasvatusta ryhdyttiin koulumaistamaan. Koulua edeltävät vuodet tulivat Suomen koulujärjestelmän ensimmäisiksi portaiksi, vaikka oppivelvollisuus alkaa vasta 7-vuotiaana (VN, 2021, s. 10). Taloudellisista seikoista tuli ratkaiseva peruste koulutusta koskeville ratkaisuille, mistä seurasi muun muassa pienempien koulujen ja päiväkotien lakkauttamista ja jopa jättipäiväkotien perustamista.

Myös keskustelu kasvatuksen tavoitteista muuttui, ja päiväkotien ongelmat nousivat päivälehtien mielipidepalstoille. Kun päivähoiton kasvatustavoitteet vaihdettiin varhaiskasvatuksen tavoitteiksi vuonna 2015, ei muutosta perusteltu hallituksen esityksessä muutoin kuin toteamalla, että ”[T]arkoituksena on ajantasaistaa ja uudistaa nykyisiä tavoitteita” ja että ”varhaiskasvatus perustuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta”, johon ”vaikuttavat erityisesti kasvatustieteellinen ja varhaiskasvatustieteellinen tieto ja tutkimus [...] sekä pedagogisten menetelmien hallinta” (HE 341/2014, s. 15). ”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (varhaiskasvatuslaki 580/2015, § 1). Ajattelutapa näkyy esimerkiksi seuraavassa ilman tutkimusperustaa esitettyssä kommentissa (Ranta ym., 2021, s. 67):

Joissakin päiväkodeissa on lapsia, jotka eivät esimerkiksi ole päiväkotiaikanaan koskaan kohdanneet pedagogisen koulutuksen saanutta opettajaa. Tällä saattaa olla kauaskantoisia vaikutuksia juuri heidän tulevaisuudelleen.

On mielenkiintoista, että kasvatustieteen ja kasvatustieteeseen ja tieteelliseen pedagogiikkaan rajautuvasta kasvatustieteestä 50 vuotta aikaisemmin. Monitieteisen lähestymistavan tarve onkin asiantuntijoiden keskuudessa tunnustettu (Alasuutari & Raittila, 2017).

Muutetun päivähoitolain (2015) mukaisesti varhaiskasvatustutkimuslaki (540/2018) sisältää pitkän luettelon varhaiskasvatustutkimuksen henkilöstölle annettuja tehtäviä: edistää, tukea, toteuttaa, varmistaa, turvata, tunnistaa ja kehittää. Varhaiskasvatustutkimuspalvelujen vaikuttamistavoitteiden kohteiden kasvatustutkimus- ja yhteiskuntafilosofisten ja kehityspsykologisten lähtökohtien avaaminen olisi tarpeen samasta syystä kuin päivähoitolakia annettaessa (HE 16/1982): vanhempien tulee tietää kasvatustutkimuksen perusteet ja päätöksentekijöiden on tiedettävä, millaiseen toimintaan yhteisiä varoja käytetään. Viittaus lapsen oikeuteen esittää mielipiteensä ei tee lakia lapsilähtöiseksi, koska se ei osoita ymmärrystä 0–6-vuotiaiden kehitystasosta.

Maallikkokäsityksen mukaan varhaiskasvatustutkimuspalveluista vastaavat henkilöt ovat erikoistuneet 0–6-vuotiaiden lasten kehityksen tuntemukseen, hoivaan sekä varhaiskasvatustutkimukseen, kotikasvatustutkimukseen mukaan lukien, mutta tälle käsitykselle pitäisi saada vahvistusta opinto-vaatimuksista. Heidän koulutuksensa tulisi, opiskelijavalinnoista alkaen, pohjautua asetettuihin kasvatustavoitteisiin. Ehkä se lisäisi työn mielekkyyttä ja vähentäisi alalta poissiirtymistä.

Päiväkodin henkilöstön pätevyyttä koskevassa keskustelussa hoivatyö saa hyvin vähän huomiota osakseen, kuten seimitoiminta aikoinaan, vaikka se luo olennaisen perustan lapsen kehitykselle. Varhaiskasvatustutkimuksen käsitettä on sovitettu käännökseksi englanninkieliselle termille 'early education and care', joka sananmukaisesti olisi varhaisopetus ja hoiva. Hoiva on jäänyt pois lain nimestä ja samalla hoivan näkökulma on jäänyt pois sisällöstäkin. On vaarana, että se mitä päivähoitolaille (36/1973) yhdistettiin seimi- ja lastentarhatuotoiminnan kehittämiseksi, erotetaan varhaiskasvatustutkimuslailla (540/2018). Olisiko tarpeen keskustella lasten hoivasta ja vanhempien osuudesta varhaiskasvatustutkimuksessa ja harkita niitä koskevia muutosesityksiä varhaiskasvatustutkimuspalveluja koskevaan lakiin?

Kirjallisuus

- Alaranta, I. (2017). *Lapsuus ei katoa koskaan: Turun lastentarhan tarina 1868–2018 – varhaiskasvatustutkimuksen kehitys osaksi nykyperhe-elämää ja koulujärjestelmää*. Turun ammatti-instituutti. https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/lapsuus_ei_katoa_koskaan_080617_www.pdf
- Alasuutari, M., & Raittila, R. (2017). Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 51–59. <https://journal.fi/kasvatusjaka/issue/view/4810>
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatustutkimuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatupuhe varhaiskasvatustutkimuksen valtioneuvoston ohjausasiakirjoissa 1972–2012* [väitöskirja. Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook: The cognitive domain*. David McKay.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Husa, S., & Kinos, J. (2001). *Akateemisen varhaiskasvatustutkimuksen muotoutuminen*. Kasvatustutkimusalan tutkimuksia 4. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-01-8>

- Jantunen, T. (2011). Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusklassikoista vaihtoehtopedagogiikkoihin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 94–110). PS-kustannus.
- Kaukoluoto, E. (2010). *Onko varhaisen tuen päiväkotihoidon mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä*. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5961-2>
- Malinen, A., & Tamminen, T. (2022). *Leikitäänkö? – Lasten kaverisuhteet 1900-luvun Suomessa*. Gaudeamus.
- Meretniemi, M., Sillanpää, T., Lauerma, L., & Löfström, J. (2017). Helsingin Ebeneser-talo: osa suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaa ja nykypäivää. *Kasvatus ja Aika*, 11(3), 106–111. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/issue/view/4810>
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 4–20. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/issue/view/4810>
- Onnismaa, E.-L., & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulma* (s. 189–220). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201912166920>
- Parjo, O. (2003). *Koti on kansan sydän: Kotikasvatusyhdistyksen perustaminen ja toiminta 1907–1917*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 190. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0805-9>
- Petäjäniemi, T., & Pokki, S. (2010). *Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa*. Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504226357>
- Pulkkinen, L. (2021). Mistä kasvatusvirtaukset tulevat ja mikä niissä on uhkaavaa? Teoksessa I. Hetemäki, A.-K. Kuusisto, M. Lähteenmäki & E. Väliverronen (toim.), *Hyvä ja paha tieto* (s. 83–94). Gaudeamus.
- Pulkkinen, L. (2022). *Lapsen hyvinvointi alkaa kodista*. PS-kustannus.
- Pulkkinen, L., Ahonen, T., & Ruoppila, I. (2023). Ihmisen psykologinen kehitys (10. uudistettu painos). PS-kustannus. <https://doi.org/10.57048/aasf.136069>
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* [väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa*. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland* (2. painos). Columbia University Press.
- Sauvala, A., Kari, J., & Robinson, H. (1979). *Kasvatustavoitetutkimusprojekti II: Peruskoulun IV-IX ja lukion I-III luokkien oppilaiden kasvatustavoitteiden saavuttaminen syyslukukaudella 1978*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 83.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic problems of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001>
- Uljens, M. (2007). J. V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus*, 38(1), 7–16. muokattu: https://users.abo.fi/muljens/pdf/J_V_Snellmanin_ratkaisematon_paradoksi.pdf
- Wilenius, R. (1975). *Kasvatuksen ehdot*. Gummerus.
- Wilenius, R. (1978). *Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia*. Gummerus.

Hallinnolliset asiakirjat

- HE (16/1982). *Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1982*, vp. n:o 16.
- HE (159/2012). *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta*. 159/2012.
- HE (341/2014). *Hallituksen esitys lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta*, 341/2014.
- Komiteanmietintö 1966:A12. *Koulunuudistamistoimikunnan mietintö 1966*, Helsinki.
- Komiteanmietintö 1970:A 5. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I*, Helsinki.
- Komiteanmietintö 1973:52. *Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö*, Helsinki.
- Komiteanmietintö 1980:31. *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö*. Helsinki.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2024031210812>
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361*. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta annetun lain muuttamisesta*. (190/2019).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190190>
- Laki lasten päivähoidosta*. (36/1973). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta* (304/1983). <https://finlex.fi/fi/alkup/1983/19830304>
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta* (580/2015). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Peruskoululaki*. (476/1983). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>
- Perusopetuslaki*. (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Varhaiskasvatuslaki*. (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- VN (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko* (2021). Valtioneuvoston julkaisu- ja 2021:24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-283-622-8>

KT Lea Pulkkinen on työskennellyt Jyväskylän yliopistossa psykologian professorina.