

**Lapsen etu vai perheen oikeus?
Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden diskurssit päiväko-
din johtajien, vanhempien ja lasten puheessa**
Sanna Hiltunen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hiltunen, Sanna. 2016. Lapsen etu vai perheen oikeus? Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden diskurssit päiväkodin johtajien, vanhempien ja lasten puheessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 129 sivua + liitteet.

Subjekttiivinen päivähoito-oikeus on aiheuttanut runsaasti kritiikkiä koko olemassaolonsa ajan. Järjestelmä on koettu yhteiskunnalliseksi ongelmaksi, vaikka todellisuudessa vain murto-osa alle kouluikäisistä lapsista on osallistunut varhaiskasvatukseen ilman hoidon tarvetta. Tässä tutkimuksessa luotiin kokonaiskuvaa aiheesta tarkastelemalla päiväkodin johtajien, vanhempien ja lasten diskursseja varhaiskasvatuksesta, subjekttiivisesta päivähoito-oikeudesta ja lapsen asemasta. Lisäksi eri toimijoiden diskursseja tarkasteltiin suhteessa toisiinsa Bronfenbrennerin ekologisen teorian avulla.

Tutkimuksen lähtökohtana oli diskurssianalyysi. Aineisto kerättiin syksyllä 2011 teemahaastatteluilla. Päiväkodin johtajien ja vanhempien puheessa yhteisinä diskursseina esiintyi ongelma-, lapsen etu-, tuki- ja arvodiskursseja. Lisäksi päiväkodin johtajien puheessa käytettiin muutosdiskurssia. Lasten puheessa puolestaan tuotettiin koti-, arki- ja leikkidiskursseja.

Varhaiskasvatus ja erityisesti subjekttiivinen päivähoito-oikeus muodostui aikuisten puheessa ensisijaisesti arvokeskusteluksi palvelun käyttämisen oikeutuksesta. Subjekttiivista päivähoito-oikeutta problematisoitiin taloudellisiin tekijöihin liittyvillä argumenteilla eikä lapsen asema ollut aikuisten puheessa erityisen vahva. Aikuisten puheessa kuitenkin tuotettiin laajaa kokonaiskuvaa ilmiöstä, sillä puheessa ilmeni kaikkia Bronfenbrennerin ekologisen teorian tasoja. Lasten puhe puolestaan ilmeni ainoastaan mikrotason vuorovaikutussuhteita painottavana ilmiönä. Se kuvastaa hyvin lapsen osallisuutta omassa mikroympäristössään, joka on vahvasti kehystetty aikuisen luomilla reunaehdoilla.

Asiasanat: varhaiskasvatus, päivähoito, subjekttiivinen päivähoito-oikeus, instituutio, diskurssianalyysi, lapsen osallisuus

SISÄLTÖ

1	VARHAISKASVATUS LAPSEN OIKEUTENA.....	5
2	VARHAISKASVATUSINSTITUUTIO SUOMESSA.....	8
	2.1 Institutionalisoitunut lapsuus ja varhaiskasvatusinstituution kehitys... 8	
	2.2 Päivähoito varhaiskasvatuksen instituutiona.....	16
	2.3 Subjektiivinen päivähoito-oikeus	21
3	LAPSEN KONTEKSTUAALINEN KASVU	28
	3.1 Bronfenbrennerin ekologinen teoria	28
	3.2 Kodin ja päivähoiton välinen vuorovaikutus.....	31
	3.3 Lasten osallisuus kasvukontekstissaan.....	37
4	TUTKIMUSONGELMAT	41
5	TUTKIMUSMENETELMÄ	43
	5.1 Diskurssianalyysi sosio-konstruktionistisen puheen tarkastelun välineenä	43
	5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	47
	5.3 Aineistonkeruu.....	49
	5.4 Tutkimuksen eettiset periaatteet	52
	5.5 Aineiston analyysi	56
6	VARHAISKASVATUKSEN JA SUBJEKTIIVISEN PÄIVÄHOITO- OIKEUDEN DISKURSSIT	63
	6.1 Diskurssit päiväkodin johtajien puheessa.....	63
	6.1.1 Ongelmadiskurssi	63
	6.1.2 Lapsen etu -diskurssi	68
	6.1.3 Tukidiskurssi.....	71
	6.1.4 Arvodiskurssi.....	73

6.1.5	Muutosdiskurssi	76
6.2	Diskurssit vanhempien puheessa	80
6.2.1	Ongelmadiskurssi	80
6.2.2	Lapsen etu -diskurssi	84
6.2.3	Tukidiskurssi.....	86
6.2.4	Arvodiskurssi.....	88
6.3	Diskurssit lasten puheessa.....	90
6.3.1	Kotidiskurssi	90
6.3.2	Arkidiskurssi.....	93
6.3.3	Leikkidiskurssi.....	95
6.4	Diskurssien määrittäminen eri toimijoiden puheessa	97
7	POHDINTA.....	107
7.1	Varhaiskasvatus, subjektiivinen päivähoito-oikeus ja lapsen asema diskursseissa	107
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	115
7.3	Jatkotutkimushaasteet	119
	LÄHTEET	121
	LIITTEET.....	130

1 VARHAISKASVATUS LAPSEN OIKEUTENA

Kun olin pieni, nautin suuresti osallistumisesta musiikkileikkikouluun ja seurakunnan järjestämään kerhoon. Olin perheeni ainoa lapsi ja koin erityisen suurta iloa siitä, että sain viettää aikaani yhdessä muiden samanikäisten lasten kanssa. Näin jälkikäteen ajateltuna kerho- ja musiikkileikkikoulutoiminta ovat olleet myös tärkeitä kehitykseni vaikuttaneita tekijöitä. Kerhossa opin sosiaalista vuorovaikutusta ja monia konkreettisia taitoja, ja musiikkileikkikoulussa puolestaan luotiin pohja sille, että aikuisena opiskelin itselleni musiikkipedagogin ammatin. Kuitenkin parasta, mitä tiesin, oli viettää aikaa yhdessä äitini ja isäni kanssa. Usein toivoin, ettei äidin tai isän olisi tarvinnut lähteä töihin, vaan olisin voinut jäädä kotiin viettämään aikaa heidän kanssaan.

Tuosta edellä kuvatusta esimerkistä on aikaa 30 vuotta. Kuluneiden vuosikymmenten aikana lapsuus on muuttanut luonnettaan yhteiskunnan muutosten mukana. Nykylapsuutta kuvaa sen institutionalisoituminen kasvatustuutioihin, päiväkoteihin ja kouluihin. Suomalaisella varhaiskasvatustuutiossa on pitkät lastensuojeluun viittaavat juuret; sen tavoitteena oli kauan tukea huonompiosaisten perheiden kotikasvatusta ja ”pelastaa lapset” huonolta ympäristöltä (Välimäki & Rauhala 2000.) Viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana varhaiskasvatus on kuitenkin alettu nähdä entistä enemmän opetuksen, kasvatuksen ja hoivan kokonaisuutena, jonka keskiössä on sosiaalisesti aktiivinen lapsi (Alanen 2013; Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007; Välimäki & Rauhala 2000). Lapsen elinpiiri on laajentunut yhä enemmän kodin ulkopuolelle ja hänen elämänsä on tullut tärkeäksi kasvuympäristöksi varhaiskasvatus. Samalla on alettu korostamaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten vanhempien välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutus on kehittynyt asiantuntijan ylivertaisuuden korostamisesta enemmän tasavertaiseksi kasvatuskumppanuudeksi (ks. Karila 2006; Alasuutari 2010a). Varhaiskasvatuksesta onkin tullut keskeinen lapsuuden instituutio, jolla on yhteiskunnallisella tasolla monta eri tehtävää.

Jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on 1.8.2016 asti henkilökohtainen eli subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen riippumatta siitä, onko perheellä hoidon tarvetta. Oikeutta varhaiskasvatukseen on kuitenkin problematisoitu koko sen olemassa olon ajan, vaikka Suomessa varhaiskasvatukseen osallistuu kansainvälisellä tasolla tarkasteltuna vain pieni joukko lapsia; vuonna 2014 päivähoitoon osallistui Suomessa noin 63 % kaikista väestön 1–6-vuotiaista lapsista. (Alila ym. 2014, 44; Säkkinen & Kuoppala 2014, 2.) Varhaiskasvatukseen osallistuminen toisen vanhemman ollessa kotona on nähty ongelmalliseksi, vaikka vuonna 2007 varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista ainoastaan 2–5 prosenttia oli sellaisia, joiden perheellä ei ollut työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta. Kuitenkin subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämisestä on luotu julkisessa keskustelussa kuvaa ”suurena yhteiskunnallisena ongelmana”. Keskusteluun ovat osallistuneet niin poliittiset päättäjät, varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuin lasten vanhemmat.

Kuten edellä on kuvattu, subjektiivinen päivähoito-oikeus on ollut koko olemassaolonsa ajan kiistelty palvelumuoto (Salmi 2007), ja erityisesti nykyisen talouden taantuman aikaan halu rajoittaa kotona olevien vanhempien lasten osallistumista kokopäivähoitoon on kasvanut vuosi vuodelta. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty syksyllä 2011 ja tulokset analysoitu ja raportoitu 2015–2016. Tuona aikana suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan tilanne on huonontunut vuosi vuodelta. Samalla myös vanhempien suhtautuminen subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamiseen on muuttunut suopeammaksi. Erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten vanhemmat kokivat pitkään subjektiivisen päivähoito-oikeuden olemassaolon hyvin tärkeäksi, mutta pitkään jatkuneen taantuman ja sitä seuranneen yhteiskunnallisen epävakauden seurauksena myös vanhempien mielipiteet päivähoito-oikeuden rajoittamista kohtaan ovat lisääntyneet viimeisten vuosien aikana. (Salmi & Närvi 2014; vrt. Salmi 2007.) Asiaan on saatanut vaikuttaa myös pitkään jatkunut poliittinen keskustelu subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamisesta.

Yleisessä keskustelussa (ks. esim. Salmi 2007) päivähoidon asiakkaiksi ajatellaan usein aikuiset, vaikka todellisuudessa lapset viettävät päivähoidossa

ison osan päivästä. Lapsilla ei välttämättä ole juurikaan mahdollisuuksia osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon siinä, osallistuvatko he päivähoidon vai jäävätkö kotiin vanhemman kanssa. Kuitenkin suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeinen periaate on nykyään yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen mukaisesti ajatus lapsesta sosiaalisesti aktiivisena toimijana (Alanen 2013). Onko lapsella siis mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon ja millaiseksi he kokevat varhaiskasvatuksen toimintaympäristön? Millaisia näkökulmia puolestaan liittyy vanhempien ja päiväkotien toimintaa ohjaavien päiväkodin johtajien ajatuksiin varhaiskasvatuksesta ja subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta? Näitä näkökulmia tarkastellaan tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajien, vanhempien ja lasten diskursseissa. Tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia diskursseja eri toimijat tuottavat puheessaan päivähoidosta, subjektiivisesta päivähoidosta ja lapsen asemasta. Lisäksi tarkastellaan diskurssien määrittymistä suhteessa toisiinsa.

2 VARHAISKASVATUSINSTITUUTIO SUOMESSA

2.1 Institutionalisoitunut lapsuus ja varhaiskasvatusinstituution kehitys

Modernin lapsuuden tarkastelun lähtökohtana on pitkään ollut psykologis-pedagogisen kehys, jossa lapsuutta on pidetty ”yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaan oppimisen aikana”. Lapsuus nähdään siten yhdeksi kehityksen vaiheeksi matkalla kohti aikuisuutta. Lapsi ajatellaan ”ei vielä valmiiksi” eli tulevaksi aikuiseksi. Tästä johtuen lapset ovat yhteiskunnallisesti ”noviiseja”, joiden on ajateltu tarvitsevan vanhempien, aikuisten ja yhteiskunnan kasvatus- ta, suojelua ja kontrollia. (Alanen 2013, 162, 164; Alanen 2009, 14; Alasuutari 2009, 54.) Psykologis-pedagogisen kehyksen mukaan lasta ja lapsuutta onkin tarkasteltu pitkälti aikuisjohtoisesti, aikuisten lähtökohdista ja heidän tulkintojensa mukaisesti (Alasuutari 2009, 54).

Aikuisjohtoisuuden kehyksen keskeinen ajatus on ollut uskomus lasten yhdenmukaisiksi ajatelluista tarpeista, toiveista ja kokemuksista. Hyvä lapsuus on normitettu, sillä on ajateltu, että on olemassa (yleinen) käsitys lasten tarpeista sekä siitä, mitä milloinkin tarvitaan lasten tarpeisiin vastaamiseen. Näin ollen modernin lapsuuden institutionalisoituminen kotiin, päivähoitoon ja kouluun on ollut lasten elämän keskeinen piirre. (Alanen 2009, 14.) Psykologis-pedagoginen lapsikäsitys on ollut pitkään suomalaisen varhaiskasvatuksen perustana (ks. esim. Karila 2013), joten se on vaikuttanut voimakkaasti paitsi suomalaisen varhaiskasvatusinstituution myös yleisen varhaiskasvatusajattelun ja lapsikäsitteen kehittymiseen. Psykologis-pedagoginen näkemys vaikuttaa edelleen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa lasten kehityksen havainnoinnin ja ohjaamisen keskeisenä perustana (Alanen 2009, 15; ks. myös Alasuutari 2009), joten sillä on rooli myös tässä tutkimuksessa.

Kehityopsykologisen kehyksen rinnalle on yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen myötä noussut käsitys lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Yhteiskuntatieteellinen näkökulma, jota kutsutaan myös lapsuudensosiologiseksi näkökulmaksi, korostaa erityisesti lapsen subjektiivisuutta ja roolia yhteisöissä. Käsitteillä ”sosiaalinen toimija” (social actor) ja ”lapsen toimijuus” (children’s agency) kuvataan lapsen aktiivista osallistumista arkipäivän sosiaaliseen todellisuuteen. Lapsuudentutkimuksen mukaan lapsen ei ajatella kasvavan ”irraltaan” kontekstistaan, vaan hänet nähdään yhteisön itsenäiseksi ja sosiaalisesti aktiiviseksi toimijaksi, joka osallistuu oman ympäristönsä rakentamiseen. Lapset eivät ole yhteiskunnassa ainoastaan ”saavia” osapuolia, vaan myös he ”antavat” osansa yhteiskunnan elämään. Siten lapsi itse määrittää ja rakentaa sekä omaa sosiaalista elinympäristöään että myös yhteiskunnallista elämää. (Alanen 2009, 10; Alanen 2013, 162, 176; Lehtinen 2009, 90; Prout & James 2003, 7–8.) Toisin kuin psykologis-pedagogisessa näkökulmassa, yhteiskuntatieteellisessä näkökulmassa lapsuus ei ole vaiheittainen kehitysprosessi, jonka tavoitteena olisi pyrkimys aikuisuuteen. Yhteiskuntatieteellisen näkökulman mukaan lapsuus on arvo itsessään, minkä vuoksi lapsi on täysivaltainen yhteiskunnan jäsen oikeuksine ja velvollisuuksineen (ks. esim. Alanen 2009, Alanen 2013).

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen lähtökohtana toimii yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimuksen näkökulma lapsuudesta. Näkökulman taustalla korostuu erityisesti ajatus lapsesta sosiaalisesti aktiivisena toimijana, sillä se on myös tämänhetkisen suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan perusta (ks. esim. Karila 2013). Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tarkastella lapsen asemaa paitsi lasten omasta myös päiväkodin johtajien ja vanhempien näkökulmista. Erityisesti sen toteutumista arvioidaan subjektiivisen päivähoito-oikeuden näkökulmasta; käsitetäänkö subjektiivinen päivähoito-oikeus yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen mukaisesti lapsen oikeudeksi varhaiskasvatukseen vai liitetäänkö se pikemmin muihin merkityksiin.

Subjektiivinen päivähoito-oikeus liittyy kiinteästi varhaiskasvatusinstituution ja ajatukseen institutionalisoituneesta lapsuudesta (ks. Alasuutari 2009).

Seuraavassa tarkastellaankin tarkemmin instituution käsitettä ja suomalaisen varhaiskasvatusinstituution kehittymistä nykyiseen palvelumuotoonsa.

Instituution käsitettä on määritelty eri tavoin tieteenalasta ja tutkimuksesta riippuen. Yhteistä eri tieteenaloille on näkemys siitä, että instituutio on yhteiskunnan vakiintunut tapa tai käyttäytymismalli, joka on luonteeltaan suhteellisen pysyvä tai ainakin hitaasti muuttuva. Yhteiskuntatieteellinen tutkimus määrittelee instituution myös toimintatavaksi, jota ylläpidetään ja uusinnetaan yhteiskunnassa rutiininomaisesti. Yhteiskunnan instituutioita voivat olla esimerkiksi uskonto, avioliitto, koulutus tai perhe. (Bellah, Madsen, Sullivan, Svidler & Tipton, 1991, 10; Alasuutari 2009, 55, 57; ks. myös Jepperson 1991.)

Toimijan näkökulmasta instituutio on käytäntö, jonka merkitys voidaan perustella ja selittää. Instituutioon liittyvät myös käytäntöjen toistuvuus ja vakiintunut vuorovaikutus. Tästä johtuen instituutiot toisaalta mahdollistavat tietynlaisen toiminnan ja siihen liittyvän minuuden, mutta toisaalta myös rajoittavat joitakin muita toimintatapoja ja minuuksia. (Alasuutari 2009, 57.) Tämä instituution ominaisuus on ollut keskeinen näkökulma lapsuuden instituutioiden kehityksessä ja pitkään vaikuttaneessa psykologis-pedagogisessa kehityksessä. Aikuisten taholta on luotu ”normi”, jonka mukaan lapsen on oletettu toimivan kaikissa tilanteissa ja olosuhteissa (ks. Alanen 2013 ja Alanen 2009).

Lapsuuden näkökulmasta instituutioita voidaan tarkastella oman perheen ja elinpiirin ”ulkopuolisissa” sosiaalisissa käytännöissä, mutta myös perheen ”sisäisenä rakenteena” (Alasuutari 2009, 56). Tässä tutkimuksessa instituutiolla tarkoitetaan yhteiskunnan palveluna tuottamaa varhaiskasvatusta ja erityisesti sen päiväkodeissa tehtävää toteutusmuotoa. Perheen sisäistä instituutiota tarkastellaan vain siinä mittakaavassa kuin se vaikuttaa ”ulkopuolisen instituution” (päiväkodin) toimintaan tai varhaiskasvatus- ja perheinstituutioiden väliseen yhteistyöhön. Tästä johtuen tässä luvussa tarkastellaan pääasiassa julkisen varhaiskasvatusinstituution kehittymistä ja lapsuuden institutionalisoitumista. Perheen sisäisiin näkökulmiin paneudutaan vain siinä tapauksessa, että niillä on ollut keskeinen merkitys yhteiskunnallisella tasolla varhaiskasvatusinstituution kehityksessä.

Varhaiskasvatusinstituution kehitys yhteiskunnallisena ilmiönä

Yleisessä ajattelussa ”entisaikojen” ja erityisesti antiikin ja keskiajan lapsuus on usein käsitetty ”ankeaksi”. Muun muassa Ariès (1960) on kuvannut antiikin ja keskiajan lapsuutta ajanjaksoksi, jolloin lasten ja vanhempien väliltä puuttuivat tunnesiteet. Lisäksi tuon ajan lapsuutta ei Ariès’n mukaan koettu omaksi ajanjaksoksi lapsen elämässä, vaan lapset olivat ”pieniä aikuisia”. (Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013, 21.) ”Entisaikojen” lapsuus voidaankin nähdä ristiriitaiseksi. Toisaalta Jean-Jacques Rousseau on nostanut puheenaiheeksi aikuisten ja lasten väliset suhteet jo 1700-luvulla. Toisaalta aina 1900-luvulle asti lapset on usein ajateltu ensisijaisesti työvoimana ja ”taloudellisena arvona” (Alanen 2013, 163; Alanen 2009, 13). Myös suomalaisen agraariyhteiskuntaan kuului, että lapset osallistuivat talon töihin jo muutaman vuoden ikäisestä saakka. Kun työ ja koti liittyivät kiinteästi toisiinsa, oli luonnollista, että myös lastenhoito ja kasvatusta olivat sidoksissa toisiinsa. Kuitenkin lapsuus on nähty jo varhain pikemmin ”tasaisena arkena” kuin ”ankeana elämänvaiheena”. Lapsen elinympäristö saattoi olla karu ja vanhemmat ankaria kasvattajia, mutta kuitenkin lasten elämään kuului toivoa ja ”lempeää hoivaa”. (Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013, 23.)

Varhaiset lastenhoitoinstituutiot saivat alkunsa teollistumista seuranneen kaupungistumisen myötä, kun työt siirtyivät pois kotoa ja myös naiset siirtyivät työskentelemään kodin ulkopuolelle. (Välimäki & Rauhala 2000, 387–388.) Varhaisissa lastenhoitoinstituutioissa lapsuutta ei nähty aikuisuudesta erilliseksi vaiheeksi (ks. Alanen 2013), vaikka Friedrich Fröbel aloitti jo 1840-luvulla keskustelut pienten lasten erityisyydestä ja leikistä heidän ominaislaatuunsa (Välimäki & Rauhala 2000, 387). Kuitenkin vasta 1900-luvun alussa ruotsalaisen Ellen Keyn ”lasten vuosisata” -ajattelun (1900) myötä lapsuus alettiin nähdä omaksi tärkeäksi elämänvaiheeksi (Alanen 2013, 163; Alanen 2009, 13). Siihen vaikuttivat myös Ariès’n (1960) jo edellä kuvatut argumentit lapsen ja vanhemman tunnesuhteiden puuttumisesta ja lasten roolit ”pieninä aikuisina”.

Ariès'n myötä huomio kiinnittyi kuitenkin aiempaa tarkemmin lapsuuteen, hoivaan ja perheen tunnesiteisiin. (Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013, 21.)

Fröbeliläinen perinne toimi pohjana myös suomalaiselle 1880-luvulla alkunsa saaneelle varhaiskasvatusinstituutiolle, joka mahdollisti sekä työläisperheiden äitien töissä käymisen kodin ulkopuolella että säätyläisperheiden lasten kehittämisen lastentarhojen pedagogisen toiminnan kautta. (Välimäki & Rauhala 2000, 389; Välimäki 1999, 206–207). Vaikka lastentarhoissa kävivät sekä työläis- että säätyläisperheiden lapset, lasten päivähoitoa ohjattiin osana lastensuojelulakia vuodesta 1936 aina päivähoitolain voimaantumiseen asti (v. 1973). Tästä johtuen varhaiskasvatusinstituutiosta painottui pitkään (lasten)suojelullinen näkökulma, sillä lastentarhatoiminnalla pyrittiin ennen kaikkea kompensoimaan lasten huonoja kotioloja. (Alasuutari 2003, 68; Välimäki & Rauhala 2000, 391; Välimäki 1999, 118–120.) Tähän liittyen yksi päivähoitoon yhdistetyistä voimakkaista jännitteistä on liittynyt lasten osa- ja kokopäivähoitoon. Varsinaisena lastentarhatoimintana on pidetty osapäivätoimintaa. Kokopäiväisen hoitopaikan saamisen edellytyksenä tarvittiin erityisesti aina 1960-luvulle asti sosiaalisia perusteluita; kasvatukselliset perustelut nähtiin vasta toissijaisena motiivina hoitopaikalle. (Välimäki & Rauhala 2000, 392.)

Vuonna 1973 säädetyn päivähoitolain kautta suomalaisessa varhaiskasvatusinstituutiosta käynnistyi uusi vaihe, kun päivähoito määritettiin kaikille sitä tarvitseville tarkoitetuksi sosiaalipalveluksi (Välimäki 1999, 143). Taustalla oli pyrkimys irrottaa päivähoito lastensuojelullisesta näkökulmasta mahdollistamalla hoitoon osallistuminen tarvittaessa myös hyvätuloisten lapsille. Samalla pyrittiin tasoittamaan alueellisia päivähoitopaikkojen saatavuusongelmia ja luomaan päivähoitojärjestelmästä kaikille tasavertainen ja turvallinen säätämällä niistä julkisen vallan valvomia yksiköitä. (Rauhala 1996, 173–174.) Tähän perustuen päivähoitolain voimaantulo teki kotiympäristöön kiinnittyvästä perhepäivähoidosta kunnallisen hoitomuodon, mikä vahvistikin perhepäivähoidon asemaa perheiden suosimana palvelumuotona (Välimäki & Rauhala 2000, 396–397).

Kampmann (2004) on tarkastellut artikkelissaan tanskalaisen varhaiskasvatuksen kehitystä 1970-luvulta nykypäivään. Hän on pohtinut muuttuneita lapsuuskäsityksiä varhaiskasvatuksen poliittisten ja hallinnollisten uudistusten ja sitä kautta tieteellisten ja pedagogisten ajattelutapojen muutosten kautta. Alasuutarin (2009, 59) mukaan Kampmannin kuvaamia kehityslinjoja voidaan soveltaa myös suomalaisen päivähoidon muutoksiin, joten päivähoitolain voimaantulon jälkeistä aikaa tarkastellaan seuraavassa Kampmannin (2004) jaotellun mukaisesti.

Kampmann (2004) on jakanut varhaiskasvatuksen kehityksen kahteen vaiheeseen: ensimmäiseen ja toiseen institutionalisoitumiseen. *Ensimmäinen institutionalisoituminen* sijoittuu 1970- ja osittain 1980-luvuille (Kampmann 2004, 131; Alasuutari 2009, 59), mikä vastaa ajallisesti suomalaisessa yhteiskunnassa päivähoitolain voimaantulon jälkeistä aikaa. Päivähoitolain voimaantulon jälkeen päivähoidon painopiste oli Suomessa tanskalaisen yhteiskunnan tavoin pitkään päivähoitopaikkojen määrällisessä lisäämisessä. Samalla kuitenkin tehtiin myös laadullista kehittämistä johtuen siitä, että päivähoitopedagogiikkaa kritisoitiin normittavuudesta ja joustamattomuudesta. Myös vanhempien roolia lapsen ensisijaisena kasvattajana alettiin korostaa entistä enemmän. (Alasuutari 2009, 59; Välimäki & Rauhala 2000, 397.) Päivähoitopedagogiikkaan kohdentuneen kritiikin taustalla voidaan olettaa olleen ensimmäisen institutionalisoinnin vaiheessa vallinnut käsitys lapsesta ja lapsuudesta. Se muodostui tuolloin tämän luvun alussa kuvatun psykologis-pedagogisen kehyksen mukaisesti (ks. esim. Alanen 2013), joten yksilöllisyys ja sen huomioiminen ei ollut keskeisellä sijalla, vaan lapsi nähtiin passiivisena virikkeiden vastaanottajana, jonka tarpeet aikuisen oletettiin tietävän. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskeisenä lähtökohtana olivat ajatukset lapsen kehittyvyydestä ja ”opetettavuudesta”. (Kampmann 2004, 132–136; Alasuutari 2009, 54.)

1980-luvun lopusta ja erityisesti 1990-luvulta alkaen päivähoidon kehittämisen keskiöön nousi palvelujen määrällisten ominaisuuksien sijaan palvelujen laadullinen kehittäminen. Tämän muutoksen Kampmann (2004) määrittelee siirtymiseksi institutionalisoinnin toiseen vaiheeseen (Kampmann 2004, 137;

Alasuutari 2009, 60). Suomalaisessa päivähoitossa *toisen institutionalisoitumisen* murrosvaiheeseen liittyi kiinteästi subjektiivisen päivähoito-oikeuden luominen ensin 1990-luvun alussa alle 3-vuotiaille ja vuonna 1996 kaikille alle kouluikäisille lapsille. Tähän liittyi myös kotihoidontuki- ja yksityisen hoidon tukijärjestelmien luominen (Välimäki & Rauhala 2000, 398–399; ks. myös Välimäki 1999). Edellä mainittujen muutosten voidaan ajatella vielä kuuluneen enemmän päivähoiton määrälliseen kuin laadulliseen kehittämiseen. Myöhemmin kehityksen suunta kuitenkin siirtyi enemmän laadullisiin tekijöihin, kun kehittämisen lähtökohdiksi muodostuivat päivähoiton laatuun liittyvät tavoitteet ja laadun varmistus. Niitä seurasivat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien laatiminen ja käyttöönotto valtakunnallisesti. Esiopetukseen osallistumisesta tuli jokaisen 6-vuotiaan oikeus 1.8.2001 alkaen. (Alasuutari 2009, 60; Välimäki & Rauhala 2000, 399.)

Edellä kuvattujen varhaiskasvatuksen laadullisten tekijöiden kehityksen johdosta varhaiskasvatuksen pedagogiikka on kehittynyt enemmän lapsilähtöisempään suuntaan ja toiminnan keskiössä on alettu nähdä yksilöllinen lapsi. Samalla pitkään vallinneen ja tässä luvussa aiemmin esitellyn psykologis-pedagogisen lapsikäsitteen (ks. esim. Alanen 2013) rinnalla lapsi on yhteiskunnallisen ulottuvuuden mukaisesti alettu nähdä sosiaalisesti aktiivisena ja pätevänä toimijana. Sitä kuvastaa myös 2000-luvun varhaiskasvatuksen ohjausdokumenttien keskittyminen lapsen yksilöllisten ominaisuuksien huomioimiseen sen sijaan, että huomio olisi yleispätevissä oletuksissa lapsen kehityksestä ja kehitysvaiheista. Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on ollut keskeisellä sijalla lapsen kuuleminen sekä lapsen tunteet, ajatukset ja kiinnostukset. Lapsi on myös ajateltu itseohjautuvaksi ja -reflektiiviseksi toimijaksi, joka kykenee pohtimaan ja suunnittelemaan omaa toimintaansa. Toisen institutionalisoitumisen vaiheessa varhaiskasvatuksesta on tullut osa ”normaalia” lapsuutta. Päivähoitoa ei enää nähdä ainoastaan kotikasvatusta täydentävänä, vaan sillä ajatellaan olevan keskeinen rooli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja yksilöitymisen prosessissa. (Kampmann 2004, 138–141; Alasuutari 2009, 60; Alasuutari 2010, 17–18; Karila 2013, 26; Strandell 2012.)

Päivähoidon nähtiin pitkään enemmänkin perheiden sosiaalipalveluna kuin varhaiskasvatuksena. Sosiaalipalvelun osalta päivähoidon ajateltiin toteutuvan suomalaisessa yhteiskunnassa laadukkaasti, mutta keskeiseksi haasteeksi osoittautui pedagogisen toimialueen vahvistaminen ja kehittäminen. (Hujala ym. 2007, 12–13.) Myös lainsäädäntö oli varhaiskasvatuksen ja sen pedagogiikan sijaan hoivakeskeinen (Pihlaja 2008, 26) aina vuoteen 2015 asti, jolloin voimaan astui Varhaiskasvatuslaki (ks. Varhaiskasvatuslaki 36/1973). Osaltaan sosiaalipalvelullisen tehtävän painottuminen selittyy myös sillä, että päivähoidon hallinto oli pitkään kunnissa sosiaalitoimen alaisuudessa. Sen juuret ovat päivähoidon historiassa, sillä kuten aiemmin on todettu, päivähoido oli pitkään niin sanotusti huonompiosaisten käytössä pyrittäessä tasaamaan päivähoidon avulla lasten kotiolojen vaikutusta (ks. Välimäki 1999).

Erityisesti 2000-luvulla päivähoidossa alettiin korostaa myös päivähoidon pedagogista puolta, ja kunnilla on ollut vuodesta 2003 alkaen mahdollisuus päättää omatoimisesti, minkä lautakunnan alaisuuteen lasten päivähoido kuuluu. Monet kunnat ovatkin siirtäneet päivähoidon hallinnon pois sosiaalitoimen alaisuudesta ja vuonna 2014 jo 83 % Suomen kunnista päivähoidon hallinto kuului opetustoimeen (Varhaiskasvatuksen hallinto 2016). Muutoksen aikaansaamat kokemukset on todettu positiivisiksi ja Sosiaali- ja terveysministeriön tekemän selvityksen mukaan päivähoidon hallinnon siirtämistä suositetaan opetustoimeen. Siirron taustalla on näkökulma, jonka mukaan opetustoimen alaisuudessa koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmää voitaisiin ohjata ja kehittää nykyistä paremmin yhtenä kokonaisuutena. (Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010, 18–19, 32.) Tähän liittyen varhaiskasvatuksen hallinto siirrettiin valtionhallinnossa opetusministeriöön¹ vuoden 2013 alusta lähtien (Alila ym. 2014, 27).

¹ Opetusministeriön virallinen nimitys on nykyisessä Juha Sipilän hallituksessa opetus- ja kulttuuriministeriö. Tässä tutkimuksessa ministeriöstä käytetään kuitenkin ainoastaan nimitystä opetusministeriö, koska ministeriöiden vastuualueet eivät välttämättä ole samanlaisia eri hallituskausilla. Esimerkiksi edellisen hallituksen tai tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana ministeriöstä on käytetty ainoastaan nimitystä opetusministeriö.

2.2 Päivähoito varhaiskasvatuksen instituutiona

Institutionalisoitumisen myötä varhaiskasvatuksesta ja päivähoidosta on tullut osa normaalia lapsuutta (Karila 2013, 26). Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen ”suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatuslaki 36/1973). Varhaiskasvatusta on määritelty myös eri tavoin esimerkiksi tiettyyn ikäjakssoon tai kasvuympäristöön liittyvänä vuorovaikutusprosessina. Keskeisin ja yleisin varhaiskasvatusta määrittävä tekijä on perinteisesti ollut lasten ikä. Sen taustalla on ollut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pitkään vallalla ollut kehityspsykologinen näkökulma (ks. psykologis-pedagoginen lapsikäsite).

Kansainvälisessä tieteellisessä keskustelussa varhaiskasvatuksen konteksti koskettaa Hujalan ja muiden (2007, 10–11) mukaan lapsen elämää syntymästä kahdeksan vuoden ikään asti. Kansainvälisesti varhaiskasvatusta tarkastellaan yleisesti alle kouluikäisten esiopetuksena ja perusopetuksen 1.–2. luokan alkuopetuksena (Hujala ym. 2007, 10–11). Suomalaisessa päivähoiton kontekstissa käytetään kuitenkin termiä ”varhaiskasvatus” 0–5-vuotiaiden toiminnasta erotuksena oppivelvollisuutta edeltävästä esiopetuksesta, jonka kunta tai soveltuva muu taho on perusopetuslain (628/1998) mukaan velvollinen järjestämään jokaiselle 6-vuotiaalle lapselle, ja johon elokuusta 2015 alkaen kaikki 6-vuotiaat ovat olleet velvoitettuja osallistumaan. (Perusopetuslaki 628/1998). Tässä tutkimuksessa termillä ”varhaiskasvatus” viitataan kaikkiin institutionaaliseen varhaiskasvatukseen osallistuviin alle kouluikäisiin lapsiin. Se käsittää myös esiopetuksessa olevat lapset siinä tapauksessa, että he osallistuvat päivähoiton toimintaan myös esiopetuksen ulkopuolisena aikana.

Suomalainen varhaiskasvatus ja sitä ohjaavat asiakirjat perustuvat YK:n lasten oikeuksien sopimukselle (1989). YK:n lasten oikeuksien sopimus (1989) on lapsia koskeva ihmisoikeussopimus, joka määrittää lapsille kuuluvat oikeudet ja asettaa sopimuksen ratifioineille valtioille ensisijaisen vastuun toteuttaa ne. Sopimuksen periaatteena on, että lapsen oikeudet kuuluvat kaikille lapsille

riippumatta siitä, missä he asuvat tai millaisia ominaisuuksia on heillä itsellään tai heidän vanhemmillaan. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 27; Mikä on lapsen oikeuksien sopimus 2010.) Myös Suomi on ratifioinut Lasten oikeuksien sopimuksen. Näin ollen esimerkiksi suomalaisen päiväkotikasvatuksen arvot perustuvat paitsi kansalliseen lainsäädäntöön myös kansainvälisiin lasten oikeuksiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa on neljä keskeistä yleisperiaatetta (ks. Lapsen oikeuksien sopimuksen käsikirja 2011), mutta tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkittävässä roolissa ovat lapsen edun huomioonottaminen kaikissa päätöksissä (artikla 3) ja lapsen mielipiteiden kunnioittaminen kaikissa häntä koskevissa asioissa (artikla 12). (Lapsen oikeuksien sopimuksen käsikirja 2011, 37–38, 120–121.) Tämä perustuu siihen, että vaikka lapset viettävät suuren osan ajastaan päivähoidossa, lasten vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta ovat kuitenkin usein niitä, jotka tekevät lapsen kasvatusta koskevat päätökset (ks. Salmi 2007; Salmi & Närvi 2014). Lapsen oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti on myös yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä periaatteista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12).

Erityisesti varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen väline Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) korostaa varhaiskasvatuksen määrittelyssä lapsen eri konteksteissaan kokemaa *kasvatuksellista vuorovaikutusta*. Se voidaan nähdä kodin ja varhaiskasvatuksen välisenä vuorovaikutusprosessina (kasvatuskumppanuus) tai lapsen omana aktiivisena toimintana omassa kasvukontekstissaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 9; Reunamo 2007, 101.) Näistä erityisesti jälkimmäisellä on kiinteä yhteys yhteiskuntatieteelliseen lapsuudentutkimukseen. Siten varhaiskasvatuksen päämääräksi nähdään lapsen oppimaan oppimisen ja kasvun vahvistaminen oman elämänsä vaikuttajana. Näin ollen varhaiskasvatus määritetään vuorovaikutusprosessiksi, jossa ”lapsi omaehtoisen, elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana” (Hujala ym. 2007, 11). Kodin ja varhaiskasvatuksen välis-

tä vuorovaikutusprosessia tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.2, sillä se on keskeisessä roolissa tässä tutkimuksessa.

Varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa kunnallisena päiväkotihoidona tai perhepäivähoitona, jossa perhepäivähoitaja hoitaa lapsia omassa kodissaan. Perinteisen perhepäivähoito-mallin rinnalle on kehitetty myös ryhmäperhepäivähoito, jossa kaksi tai kolme perhepäivähoitajaa yhdessä hoitaa lapsia (yleensä) kunnan toimitiloissa. Lisäksi monet kunnat järjestävät kaikille avointa, valvottua leikkitoimintaa leikkikentillä ja niin sanotuissa avoimissa päiväkodeissa. (Alila ym. 2014; Perhepolitiikka Suomessa 2006, 13; Varhaiskasvatustalaki 36/1973.) Oikeus varhaiskasvatukseen ei ole tarveharkintainen, vaan jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on oikeus kunnan järjestämään päivähoitopaikkaan perheen tulotasosta, työllisyydestä ja sosiaalisesta tilanteesta riippumatta (Repo & Kröger 2009, 200). Kuten varhaiskasvatustalaki (36/1973) todetaan, varhaiskasvatuksesta voidaan käyttää synonyymina myös sanaa päivähoito. Tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain varhaiskasvatus- ja päivähoito-sanoja. Molemmilla käsitteillä viitataan alle kouluikäisten varhaiskasvatukseen ja erityisesti sen päiväkodissa todennettavaan muotoon.

Päivähoidolla on instituutiona painottunut yhteiskunnallisessa keskustelussa eri aikoina useita eri tehtäviä. Tehtävistä käytettyjä jaotteluita on olemassa useita erilaisia jaotteluita tekevästä tahosta riippuen. Erilaiset määrittelyt eivät ole toisensa poissulkevia, vaan toimivat pikemminkin näkökulmia laajentavina ja toisiaan täydentävinä tekijöinä. (Alila ym. 2014, 11; Karila 2013, 26.) Yleisimmin käytetty jaottelu sisältää mm. Hujalan ja muiden (2007, 12) käyttämän jaottelun osa-alueet. Heidän mukaansa suomalainen päivähoito on yhteiskunnallisesta näkökulmasta osa suomalaista perhe-, sosiaali-, koulutus- ja työvoimapolitiikkaa. Yleisimmin näistä korostuu päivähoidon *sosiaalipoliittinen tehtävä*, jota monissa lähteissä nimitetään myös hoivakehykseksi (ks. mm. Ikola-Norrbacka 2004). Tämä perustuu siihen, että päivähoidon ajatellaan usein ensisijaisesti tarjoavan hoitopaikan alle kouluikäisille lapsille ja siten mahdollistavan vanhempien työssäkäynnin ja opiskelun. (Repo & Kröger 2009, 200.) Myös pitkään var-

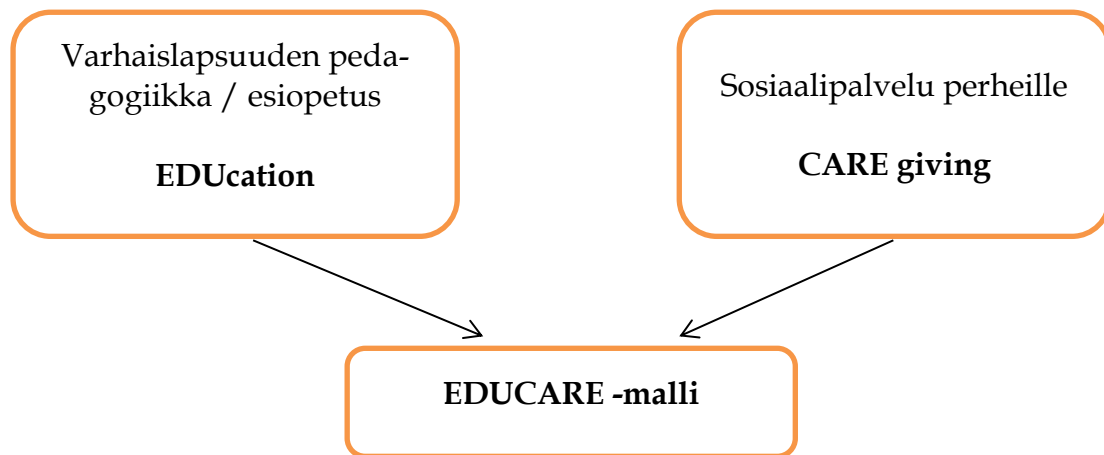
haiskasvatusta ohjannut laki lasten päivähoidosta (306/1983) korosti ensisijaisesti päivähoidon hoivakehystä.

Päivähoidon *perhepoliittisen tehtävänä* nähdään lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhdessä perheen kanssa. Lisäksi perhepoliittinen tehtävä käsittää perheen tukemisen heidän kasvatustehtävässään sekä mahdollisuuden työn ja perheen yhteensovittamiseen. *Työvoimapoliittisena tehtävänä* korostuu päivähoidon lapsille tarjoama turvallinen hoitopaikka, mikä mahdollistaa vanhempien työssäkäynnin. (Alila ym. 2014, 11). *Koulutuspoliittisen* näkökulman mukaan päivähoiton tehtävänä on ohjata lasta oppimaan sekä taata hänelle oppimisen mahdollisuuksia. Monet asiantuntijat (ks. mm. Hujala ym. 2007, Karila 2013, Alasuutari 2010a) pitävätkin päivähoitossa toteutettavaa kasvatuksellista tehtävää suomalaisen päivähoiton vahvuusalueena, vaikka se on pitkään ollut muiden päivähoiton tehtävien varjossa (Alila ym. 2014, 11).

Alila ja muut (2014, 11) täydentävät perinteistä Hujalan ja muiden (2007) käyttämää jaottelua lisäämällä päivähoiton tehtäviin tasa-arvoa edistävän ja lapsipoliittisen tehtävän. *Tasa-arvoa edistävän tehtävän* he määrittelevät kaksita-hoiseksi tehtäväksi, jossa tasa-arvo huomioiden sekä vanhempien että lasten näkökulmasta. Vanhempien näkökulmasta päivähoiton tehtävänä on edistää naisten ja miesten tasavertaista mahdollisuutta osallistua työelämään tai opiske- luun. Lasten näkökulmasta tasa-arvoa pyritään edistämään päivähoiton kautta ennaltaehkäisemällä oppimisvaikeuksien syntymistä sekä tasoittamalla lapsen taustoista johtuvia eroja. *Lapsipoliittisen tehtävän* näkökulmasta päivähoitolla pyritään tarjoamaan jokaiselle lapselle mahdollisuus oman ikä- ja kehitystason mukaiseen toimintaan.

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu monien muiden maiden tavoin lapsen kasvatukseen, hoidon ja opetuksen yhdistävään educare-malliin (ks. Alila ym. 2014, 44–47; Hännikäinen 2013, 30). Educare-mallissa (kuviokuva 1) yhdistyvät sekä varhaislapsuuden ja esiopetuksen pedagogiikka että päivähoito perheille tarjottavana sosiaalipalveluna. Näin ollen suomalainen malli huomioi lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen (education) sekä perheen tarpeet päivähoito- paikkaan (care giving) samassa järjestelmässä. (Hujala ym. 2007, 12.) Tässä tut-

kimuksessa tarkoitetaan puhuttaessa varhaiskasvatuksesta tai päivähoidosta nimenomaan varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan muodostamaa kokonaisuutta. Siten esimerkiksi termi ”kokopäivähoito” ei viittaa ainoastaan lapsen hoitoon, vaan käsittää myös varhaiskasvatuksen kontekstissa yhdistyvän pedagogiikan ja kasvatuksen.



KUVIO 1. Educare-malli (Hujala ym. 2007, 12).

Educare-mallissa on pitkään korostunut hoidollinen puoli (care giving), mutta viimeaikaisten yhteiskunnallisten muutosten johdosta varhaiskasvatuksessa on alettu painottamaan entistä enemmän pedagogista näkökulmaa (ks. Karila 2013). Myös kansainvälisesti institutionaalisen varhaiskasvatuksen kehityksen taustalla on ollut ajatus investoinnista lapsen tulevaisuuteen. Siihen on liittynyt pyrkimys lapsen kehitysmahdollisuuksien optimaaliseen hyödyntämiseen varhaiskasvatuksen tukemana sekä sosiaalisesta taustasta johtuvien eriarvoisuuksien tasoittaminen. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 36.) Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogisen puolen korostumiseen on liittynyt uuden varhaiskasvatuslain voimaantulo, esiopetuksen velvoittavuus sekä sitä kautta pyrkimys lapsen yhtenäisen oppimisen polun rakentumiselle varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. Prosessissa on auttanut myös varhaiskasvatuksen hal-

linnonalan siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä opetusministeriöön. (Alila ym. 2014, 13–14, 16.)

Kuten aiemmin tässä luvussa on kuvattu, suomalaisen varhaiskasvatuksen ytimessä on tällä hetkellä yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen mukaisesti ajatus lapsesta sosiaalisesti aktiivisena toimijana (Karila 2013, 26). Lapsen rooli varhaiskasvatusinstituutiossa on kasvanut erityisesti pienryhmäpedagogiikan tultua toiminnan järjestämisen perustaksi. Pienryhmätoiminnalla tarkoitetaan suunnitelmallista tapaa jakaa lapsiryhmän toiminta pieniin ryhmiin, joissa toimitaan yleensä yhden tai kahden kasvattajan kanssa. Pienryhmätoiminnan avulla on pystytty aiempaa paremmin huomioimaan lasten mielenkiinnon kohteen ja oppimisen havainnointi pedagogisen toiminnan lähtökohtana, kun samaan toimintaan osallistuu suuren ryhmän sijaan vähemmän ihmisiä. (Karila 2013, 26–27; Raittila 2013, 69, 74, 79; ks. myös Hännikäinen 2013.) Siten lasten tarvitse toimia suurissa ryhmissä, vaikka taloudellisten paineiden vuoksi lapsiryhmien täyttöasteisiin on päivähoitossa kiinnitetty erityistä huomiota (Raittila 2013, 77).

2.3 Subjektiiivinen päivähoito-oikeus

Subjektiiivinen oikeus voidaan yleisesti määrittää siten, että yksilöllä on oikeus vaatia subjektiiivisen oikeuden kohteena olevaa toimenpidettä ilman, että muilla on oikeus estää häntä saamasta sitä. Julkisyhteisöissä se merkitsee velvoitetta järjestää subjektiiivinen oikeus riippumatta siitä, onko se määrärahasidonnainen vai ei. Suomalaisessa yhteiskunnassa valtaosa subjektiiivisistä oikeuksista toteutetaan tavallisella lainsäädännöllä, mutta myös perustuslaissa on kaksi subjektiiivistä oikeutta (oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja oikeus välttämättömään toimeentuloon ja huolenpitoon). Subjektiiivisen oikeuden säätämislle perustuslaissa on kuitenkin omat ongelmansa, sillä ei ole olemassa tunnusmerkkejä siitä, milloin perusoikeutta tarkentavalla oikeudella tulisi olla subjektiiivinen luonne. Subjektiiivisen oikeuden toteaminen onkin usein arvionvaraista. (Arajärvi 2003, 90; Tuori & Kotkas 2008, 204.)

Huolimatta subjektiivisten oikeuksien määrittelyn haasteista subjektiivinen oikeus lapsen päivähoitopaikkaan on ”kiistaton”. Varhaiskasvatuslaki (36/1973) velvoittaa kuntia järjestämään kaikille lapsille päivähoitoa kunnan alueella esiintyvän tarpeen mukaan. Hoidolle ei ole asetettu reunaehtoja, vaan se on riippumaton perheen taloudellisesta tilanteesta sekä siitä, onko perheellä työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kunnan tulee tarjota lapselle hoitopaikkaa viimeistään neljän kuukauden kuluessa siitä, kun vanhemmat ovat sitä lapselle hakeneet. Subjektiivinen päivähoito-oikeus käsittää tällä hetkellä sekä osapäivä- että kokopäivähoidon. (Repo & Kröger 2009, 202; Tuori & Kotkas 2008, 264; Varhaiskasvatuslaki 36/1973.) Subjektiivisesta oikeudesta huolimatta yhteiskunnassa on vallinnut koko oikeuden olemassaolon ajan ajatus siitä, että etusijalla ovat sellaiset lapset, jotka tarvitsevat päivähoitoa kasvatuksellisista ja sosiaalisista syistä. Ennen uuden varhaiskasvatuslain voimaantuloa asiasta säädettiin myös varhaiskasvatusta ohjaavassa asetuksessa: ”kun päivähoitoon otetaan muita kuin lasten päivähoidosta annetun lain 11 a §:ssä tarkoitettuja lapsia, on etusija annettava lapsille, jotka tarvitsevat päivähoitoa sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä (Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 2 §:n muuttamisesta 882/1995, 2§).

Subjektiivinen päivähoito-oikeus ja sen käyttäminen ilman työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta on aiheuttanut runsaasti julkista kritiikkiä koko olemassaolonsa ajan. Keskustelu on liittynyt kiinteästi erityisesti lasten kotihoitoon ja päivähoitoon paremmuuden vertailuun, mutta myös varhaiskasvatustutkimuksen kuormittavuuteen. Subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämiseen on liittynyt myös arvokeskustelua hyvästä ja huonosta vanhemmuudesta sellaisissa tapauksissa, joissa lapsen vanhempi on kotona. (Anttonen 2003, 159; Salmi 2007.)

Myös vanhenevasta väestörakenteesta johtuva palvelujen lisästarve on aiheuttanut paineita julkiseen talouteen ja siten ollut osa subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liitettyä keskustelua. Usein lasten oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhenevan aikuisväestön tarpeet ovat julkisessa keskustelussa asettuneet vastakkain erityisesti tiukkaan taloustilanteeseen liittyvässä keskustelussa, mi-

kä on ollut varsin uusi ilmiö pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa. (Salmi 2007, 202). Erityisen merkittäväksi tämän seikan tekee julkisen keskustelun kentän laajuus; sitä ovat käyneet niin lasten vanhemmat, varhaiskasvatuksen asiantuntijat kuin poliitikot (Anttonen 2003, 159; Salmi 2007; Salmi & Närvi 2014). Seuraavassa tarkastellaan subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liittyviä näkökulmia ja tilastoja eri toimijoiden näkökulmista. Koska aineistonkeruun ja tulosten analyysin välissä on kulunut useampi vuosi, seuraavassa tuodaan esille niitä muutoksia, joita yhteiskunnallisessa keskustelussa ja ajattelussa on tuona aikana tapahtunut. Tarkoituksena on kuvata, millaisia näkökulmia subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liitettiin aineistonkeruun aikoihin (vuonna 2011) ja mitä aineiston analyysin ja tulosten tarkastelun aikaan vuosina 2015–2016.

Taloustutkimuksen vuonna 2010 tekemän tutkimuksen mukaan 46 % vastaajista halusi rajoittaa lasten päivähoito-oikeutta niin, ettei kotihoidossa olevien lasten sisaruksia olisi mahdollista viedä päivähoitoon (Hynninen 2010). Kyseisen tutkimuksen voidaan olettaa kuvastavan yleistä mielipidettä, sillä sitä ei ole erityisesti kohdennettu esimerkiksi päivähoitossa olevien lasten vanhemmille. Tutkimus myös ajoittui lähelle tämän tutkimuksen aineistonkeruuta, joten se antaa suuntaa yleisestä ajattelusta tuona aikana.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan subjektiivisen päivähoito-oikeuden olemassaolon kokivat Salmen (2007) mukaan erityisen tärkeäksi pienten (alle kolmevuotiaiden) lasten vanhemmat. Stakesin vuonna 2001 ja 2006 tekemien kyselyjen mukaan vanhemmat eivät olleet halukkaita rajoittamaan päivähoito-oikeutta, vaan jopa 85 % vanhemmista halusi säilyttää sen (ks. Salmi 2007). Isät suhtautuivat oikeuteen hieman äitejä myönteisemmin. Salmen (2007, 202) mukaan kyseisistä tutkimuksista on tärkeää havaita se, että vanhempien mielipide subjektiivisen päivähoito-oikeuden tärkeydestä ei muuttunut viiden vuoden aikana, vaikka julkinen keskustelu aiheesta kävi tuona aikana kiivaana ja esimerkiksi valtiovarainministeriö esitti samana ajanjaksona päivähoito-oikeuden rajoittamista.

Vuonna 2013 tehdyssä seurantatutkimuksessa kaksivuotiaiden lasten vanhemmat kokivat edelleen subjektiivisen päivähoito-oikeuden säilyttämisen

tärkeänä. Verrattuna aiempaan isien kannat olivat pysyneet melko samoina; vuonna 2013 heistä 81 prosenttia kannatti oikeuden säilyttämistä, kun vuonna 2006 vastaava luku oli 86 prosenttia. Äidit puolestaan olivat muuttaneet kannataansa jonkin verran, sillä oikeuden säilyttämistä kannatti enää 73 prosenttia, kun kuusi vuotta aiemmin vastaava luku oli 85 prosenttia. Lisäksi äidit olivat vuoden 2013 tutkimuksessa halukkaampia rajoittamaan oikeutta kuin vuonna 2007 tehdyssä tutkimuksessa. (Salmi & Närvi 2014, 416–417.) Verrattuna aiempiin tutkimuksiin Salmi ja Närvi (2014, 421) havaitsivat tutkimuksessaan, että erityisesti äitien vastaukset heijastivat heidän oman perheensä tilannetta. Jos tutkimukseen osallistuneet äidit olivat esimerkiksi töissä, subjektiivinen päivähoito-oikeus ei ollut ajankohtainen omassa tilanteessa eikä sen tarpeellisuutta ajateltu toisenlaisessa tilanteessa olevan perheen kannalta.

Tarkasteltaessa subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamista koskevaa keskustelua, voidaan havaita, että subjektiivisen päivähoito-oikeuden kannattaminen tai vastustaminen ei ole ollut automaattisesti sidoksissa henkilön asemaan. Sitä kuvastavat hyvin esimerkiksi Salmen (2007) tutkimustulokset, joiden mukaan kaksi kolmasosaa suurten kaupunkien päiväkotien johtajista oli vuonna 2007 sitä mieltä, että subjektiivista päivähoito-oikeutta tulisi rajoittaa. Rajauksia haluttiin tehdä erityisesti siten, että lapsi olisi oikeutettu ainoastaan osapäivähoitoon, mikäli vähintään toinen lapsen vanhemmista olisi kotona perhevapaasta tai työttömyydestä johtuen. (Salmi 2007, 202.) Päiväkodin johtajat ovat tämän tutkimuksen yksi tutkimuskohde, joten Salmen (2007) tutkimustulos on merkittävä lähtökohta myös tälle tutkimukselle, mikäli tuloksen ajatellaan heijastavan johtajien mielipidettä laajemmassa mittakaavassa. Toisaalta on tärkeää huomioida tarkasteltaessa subjektiivista päivähoitoa ilmiönä, että juuri varhaiskasvatuksen asiantuntijat, joihin myös päiväkodin johtajat kuuluvat, ovat olleet taho, joka on voimakkaasti puolustanut subjektiivista päivähoito-oikeutta perheen ja erityisesti lapsen edun näkökulmasta. (ks. Myyrä 2007, 6–7; Subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen...2015.)

Julkisen vallan taholta keskustelun subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamisesta aloitti valtiosihteeri Raimo Sailas jo vuonna 2004 oikeuden oltua

voimassa alle kymmenen vuotta. Keskustelua on usein jatkettu erityisesti vaalien alla eri tahojen aloitteesta, mutta vasta 2010-luvulla rakennepoliittisten uudistusten yhteydessä halu rajoittaa subjektiivista päivähoito-oikeutta on konkretisoitunut. (Salmi 2007; Salmi & Närvi 2014.) Jo vuonna 2013 Jyrki Kataisen hallitus ehdotti rakennepoliittisessa ohjelmassaan subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamista perhevapailla olevien vanhempien lasten osalta (Salmi & Närvi 2016), mutta subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamisesta päätettiin vasta Juha Sipilän hallituksen aikana tammikuussa 2016. Päätöksen seurauksena 1.8.2016 alkaen lapsella on subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen ainoastaan 20 tuntia viikossa, ellei perheellä ole vanhemman työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta. Lapsen oikeus kokopäivähoitoon säilyy myös tilanteessa, jossa varhaiskasvatukseen osallistumisen katsotaan olevan lapsen edun mukaista kehityksen, tuen tarpeen tai perheen olosuhteiden vuoksi. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.)

Subjektiivisen päivähoito-oikeuden muutoksen tekee merkittäväksi nykytilanteeseen nähden se, että tällä hetkellä kunnallinen päivähoito on kaikkien perheiden oikeus. Siten lapsen hoidossa oleminen ei esimerkiksi leimaa käyttäjään huono-osaisiksi tai pienituloisiksi, mikäli lapsi on hoidossa ilman perheen työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta (vrt. Välimäki & Rauhala 2000). Monet varhaiskasvatuksen asiantuntijoita edustavat tahot ovat vastustaneet subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamista. Edellä mainittujen syiden lisäksi ne ovat muistuttaneet 1990-luvun laman aikaan tehtyjen lasten perhepalvelujen leikkausten vaikutuksilla mielenterveysongelmien ja lastensuojelun tarpeen lisääntymiseen (ks. Lausunto hallituksen esityksestä...2015; Talentian lausunto luonnoksesta... 2014). Tämän tutkimuksen kannalta huomionarvoista on se, että tutkimusaineisto on kerätty ajankohtana, jolloin päätöstä subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamisesta ei ollut tehty. Siten haastateltujen näkökulmat ovat rakentuneet sen tiedon pohjalta, että kaikilla suomalaisilla lapsilla on subjektiivinen oikeus päivähoitoon.

Subjektiivisen päivähoito-oikeuden yhteiskunnallisessa keskustelussa oikeuden käyttämisestä puhutaan usein ilmiönä, joka olisi ”laaja yhteiskunnalli-

nen ongelma” (ks. esim. Salmi 2007; Salmi & Närvi 2014). Kuitenkin jo varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten prosentuaalinen määrä on Suomessa suhteellisen pieni verrattuna esimerkiksi muihin Pohjoismaihin. Vuonna 2014 Suomessa päivähoitoon osallistui noin 63 % kaikista väestön 1–6-vuotiaista. Vastaavasti Ruotsissa vuonna 2012 varhaiskasvatukseen osallistui liki 87 prosenttia kaikista 1–5-vuotiaista. (Alila ym. 2014, 44; Säkkinen & Kuoppala 2014, 2.) Tarkastellessa päivähoitoon osallistuneiden lasten määrää vuosien 2002–2014 aikana päivähoitossa on ollut 59–63 % kaikista väestön 1–6-vuotiaista. Prosentuaalisesti lasten määrä päivähoitossa ei siis ole lisääntynyt merkittävästi kuluneena aikana, kun määrä suhteutetaan kaikkiin alle kouluikäisiin². Tämän tutkimuksen kannalta merkittävää on kuitenkin 3–5-vuotiaiden lasten määrän tasainen lisääntyminen (6,4 %) kyseisen tarkastelujakson aikana. Ikäluokan määrän lisääntymiseen on syytä kiinnittää huomiota siinä mielessä, että juuri tuonikäiset lapset ovat potentiaalisimpia subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttäjiä tilanteessa, jossa toinen perheen vanhemmista on perhevapailta nuoremmen sisaruksen kanssa. Siten heidän ikäluokkansa voi lisätä päivähoiton täyttöprosentteja.

Vuonna 2004 (ks. Väinälä 2004) tehdyn selvityksen perusteella subjektiivista päivähoito-oikeutta käyttävien perheiden osuus päivähoiton asiakkaista oli vain kymmenen prosenttia. Heistä kolme prosenttia oli kotona perhevapailta. Muita syitä subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämiseen saattoivat olla esimerkiksi vanhemman työttömyys tai maahanmuuttajataustaisuus sekä ongelmat lapsen kehityksessä tai perheen sosiaalisessa tilanteessa (Salmi 2007; Väinälä 2004). Kun subjektiivista päivähoito-oikeutta käyttäneiden määrä suhteutetaan kaikkiin päivähoitoon oikeutettuihin lapsiin, vain 2–5 prosenttia alle kouluikäisistä lapsista oli päivähoitossa vanhemman ollessa kotona. (Salmi 2007, 203.) Tilastojen valossa vaikuttaakin siltä, ettei subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttäminen ilman varsinaista hoidon tarvetta ole ollut tämän tutki-

² Tässä tutkimuksessa esiopetukseen osallistuvat lapset on jätetty tarkastelusta pois, elleivät he osallistu esiopetuksen lisäksi myös päivähoitoon.

muksen aineistonkeruun aikaan niin suuri ”ongelma” kuin jollaiseksi se julkisessa keskustelussa on usein problematisoitu.

3 LAPSEN KONTEKSTUAALINEN KASVU

3.1 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Jo pienen lapsen arkeen kuuluu useita eri yhteisöjä. Lapset toimivat säännöllisesti yhteistyössä oman perheen, sukulaisten, varhaiskasvatuksen toimintakontekstin ja asuinympäristön ihmisten kanssa. Yhteisöistä jokainen on lapselle merkityksellinen, sillä oman osallistumisensa kautta hän on vaikuttamassa paitsi omaan myös koko yhteisön toimintaan. Kasvatustieteellistä ajattelua on pitkään leimannut niin sanottu didaktinen ajatus. Sen mukaan pedagoginen toiminta ja sen tarkastelu on keskittynyt psykologis-pedagogisen lapsuuskäsityksen mukaisesti (ks. esim. Alanen 2013; Alanen 2009) opetusmenetelmiin ja opettajiin menetelmien toimeenpanijoina. Kuitenkin kasvatusta ja oppimista tarkasteltaessa opettajan toimintaa keskeisempää on se, että niiden tarkastelu tapahtuu lapsesta käsin. Siten lapsi ”nostetaan” kasvatuksen ja opetuksen keskiöön, ja nähdään lapsi yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen mukaisesti (ks. Alanen 2009; Alanen 2013) aktiivisena toimijana. Vaikka lapsen rooli on keskeinen omassa kasvussaan ja oppimisessaan, kasvatusta on yhteistyötä kaikkien niiden ihmisten välillä, joiden elämään lapsi osallistuu ja jotka osallistuvat lapsen elämään. (Hujala ym. 2007, 15.) Lapsen kasvuympäristöjen, joita tässä tutkimuksessa ovat koti ja päivähoito, tulee toimia vuorovaikutuksessa keskenään, jotta lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä on toimivaa (Puroila & Karila 2001, 218).

Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1980) lähtökohta on ajatus ympäristön merkityksestä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Bronfenbrenner tarkastelee lapsen kehitysprosessia yhteydessä lapsen todelliseen toimintaympäristöön (Bronfenbrenner 1980, 3; Hujala ym. 2007, 17). Bronfenbrennerin teorian keskeinen periaate on nähdä ihminen jatkuvasti kehittyvänä yksilönä, johon ympäristö vaikuttaa. Ihminen ei siis ole ”tabula rasa”, vaan kasvava ja dynaaminen kokonaisuus, joka kykenee myös itse vaikuttamaan ympäristöönsä. (Bronfen-

brenner 1980, 3, 9, 21.) Siten Bronfenbrennerin teorian toinen keskeinen periaate on ajatus ympäristön ja yksilön molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta. Bronfenbrennerin teorian mukaisesti lapsi tulisi siis nähdä aktiivisena toimijana, joka otetaan mukaan myös häntä koskevaan päätöksentekoon (vrt. yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimus). Näin ollen Bronfenbrennerin näkökulmaan nojaten tässä tutkimuksessa lähtöoletuksena voidaan ajatella, että lapsella tulisi olla oikeus esittää oma näkökulmansa siitä, osallistuuko hän päivähoidon.

Ekologisessa teoriassa ympäristön nähdään koostuvan kerrostuneesti eritasoisista ja sisäkkäisistä ympäristöistä. Yksilölle tärkein ympäristö on hänen lähin toimintaympäristönsä, *mikrosysteemi*, jossa kehittyvä yksilö on itse vuorovaikutuksen aktiivinen osapuoli. Mikrosysteemiin voivat lapsella kuulua koti ja kaveripiiri sekä päiväkotiki ja sen ihmiset. Mikrosysteemissä lapsen kehitykseen vaikuttavat toimintaympäristön ihmiset. Myös lapsi itse vaikuttaa kehityksensä oman toimintansa kautta. (Bronfenbrenner 1980, 3.) Puroilan ja Karilan (2001, 222) mukaan kasvatuksen kannalta mikrotason keskeiset ilmiöt ovat kasvatuksellinen vuorovaikutus, kasvatukseen osallistuvien ominaisuudet ja kasvatuskäsitteet sekä kasvatuskulttuurit. Tässä tutkimuksessa mikrosysteemiksi käsitellään koti, päivähoito ja kyseisiin toimintaympäristöihin liittyvät ihmiset. Koska tutkimuksen tarkastelun kohteena on kuitenkin varhaiskasvatus ja subjektiivinen päivähoito-oikeus, tässä tutkimuksessa painottuu päivähoiton rooli lapsen mikroympäristönä. Kotia lapsen mikroympäristönä tarkastellaan lähinnä siihen liittyvien ihmis- ja olosuhteiden kautta sekä päivähoiton ja kodin mikroympäristöjen välisen vuorovaikutuksen suhteessa.

Ekologisen teorian seuraava taso on mikrosysteemien välisistä suhteista koostuva *mesosysteemi*. Mesosysteemi muodostuu silloin, kun yksilö kohtaa toisen mikrosysteemin. Mesosysteemi käsittää lapsen eri mikroympäristöt ja niiden vuorovaikutuksen. Siihen kuuluvat paitsi lapsen omat myös niiden ympäristöjen väliset suhteet, joissa lapsi aktiivisesti toimii. Tällaisia ympäristöjä voivat olla esimerkiksi kodin ja päiväkodin väliset suhteet. (Bronfenbrenner 1980, 6, 25; Munter 2013, 127; Puroila & Karila 2001, 208.) Mikäli lapsi on aktiivinen osallistuja toimintaympäristössään, hän vaikuttaa itse omien vuorovaikutus-

suhteidensa kautta mesosysteemiin ja sen toimintoihin. (Hujala ym. 2007, 23–24.) Tärkeää on myös se, miten lapsi itse kokee ympäristöjensä toiminnot ja niissä vaikuttavien ihmisten välisen vuorovaikutuksen (Munter 2013; 127). Tässä tutkimuksessa mesosysteemin tarkastelulla on keskeinen rooli erityisesti lasten vanhempien (kodin) ja päivähoidon välisen vuorovaikutuksen osalta.

Ekologisen teorian kolmas taso on *eksosysteemi*, johon siirrytään lapsen välittömän toimintaympäristön laajentuessa. Eksosysteemejä ovat ympäristöt, joihin lapsella ei välttämättä ole lainkaan henkilökohtaista kosketusta. Kuitenkin niissä tapahtuvat asiat vaikuttavat hänen omiin toimintaympäristöihinsä. Myös lapsi itse saattaa vaikuttaa jossain määrin eksosysteemin tapahtumiin. Kasvatuksen kannalta olennaisia ovat sellaiset eksosysteemin ympäristöt, jotka vaikuttavat välillisesti kasvatuskulttuureihin ja niiden vuorovaikutukseen. Lapselle eksosysteemejä voivat olla esimerkiksi vanhempien työpaikka tai vanhemman sisaruksen koululuokka. (Bronfenbrenner 1980, 7–8, 25; Puroila & Karila 2001, 223.) Hujalan ja muiden (2007, 25) mukaan kaikki arkipäivän toiminta eri mikrosysteemeissä rakentaa eksosysteemiä. Se puolestaan siirtyy aikuisten välittämänä takaisin lasten toimintojen tasolle. Tässä tutkimuksessa eksosysteemiin liittyvät asiat ovat keskeinen tarkastelun kohde. Esimerkiksi vanhempien työpaikka ja työsuhteen laatu ovat keskeisiä tekijöitä erityisesti subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämisessä ilman hoidon tarvetta.

Ekologisen teorian neljäs taso on *makrosysteemi*. Hujala ja muut (2007, 26) käyttävät tästä nimitystä ”yhteiskunnan ideologinen systeemi”. Bronfenbrennerin (1980, 16) mukaan makrosysteemi viittaa joko olemassa oleviin tai hypoteettisiin yhteneväisyyksiin alempien tasojen välillä. Se viittaa myös alempien tasojen taustalla oleviin uskomuksiin ja ideologioihin. Hujalan ja muiden (2007, 26) mukaan makrosysteemillä tarkoitetaan kulttuurin malleja, kuten ekonomisia, sosiaalisia, kasvatuksellisia sekä laki- ja poliittisia järjestelmiä, jotka ovat ikään kuin yhteiskunnan reunaehtoja. Lapselle yhtenä konkreettisimpana makrosysteemin osa-alueena näyttäytyy perheen sosioekonominen asema. Kasvatuksen näkökulmasta makrotason ilmiöitä ovat kasvatusta ohjaavat lait ja järjestelmät (Puroila & Karila 2001, 224). Tässä tutkimuksessa keskeisiä makrotason ilmiöitä

ovat varhaiskasvatusinstituution toimintaa ohjaavat lait (varhaiskasvatuslaki, perusopetuslaki) ja niihin liittyvät asetukset sekä varhaiskasvatustyötä ohjaava asiakirja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (vasu). Myös varhaiskasvatusinstituution yhteiskunnallinen rooli ja siihen liitetty arvokeskustelu liittyy tämän tutkimuksen makrotason ilmiöihin.

Tämän tutkimuksen kannalta Bronfenbrennerin teoriassa (1980) on huomionarvoista se, että myös muut kuin yksi tietty lähiympäristö voivat olla yksilön kehitykselle merkityksellisiä ympäristöjä. Siten tässä tutkimuksessa voidaan olettaa, että kodin rinnalla myös varhaiskasvatuksella voi olla merkityksellinen rooli lapsen kasvun tukemisessa. Lisäksi lapsen kasvun kannalta merkityksellistä on se, millaisia ovat hänen elinympäristöjensä väliset suhteet. Myös lapsen omat vaikutusmahdollisuudet eri ympäristöjen toimintaan ovat tärkeää hänen kasvunsa kannalta. (Bronfenbrenner 1980, 9, 21–22.) Tässä tutkimuksessa keskeisenä lapsen kasvuun vaikuttavana tekijänä voidaan nähdä se, miten hyvin päivähoiton ja vanhempien näkökulmat lapsen hoidon järjestämisestä kohtaavat. Seuraavassa luvussa tarkastellaankin tarkemmin kodin ja päivähoiton välistä vuorovaikutusta.

3.2 Kodin ja päivähoiton välinen vuorovaikutus

Päivähoitoon osallistuvalla lapsella on ainakin kaksi merkityksellistä mikroympäristöä: koti ja päivähoito. Lapsen kehityksen kannalta tärkeää on niissä toimivien aikuisten, vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan, välinen vuorovaikutussuhde. Se yhdistää lapsen kasvuympäristöjen merkityksellisen tiedon lapsen kehityksestä ja mahdollistaa siten yhtenäisen kasvuympäristön muodostumisen. (Bronfenbrenner 1980, 3; Owen, Ware & Barfoot 2000, 413; ks. myös Karila 2006.). On havaittu (ks. mm. Sheridan 2009, 93; Spiker, Hebbler & Barton 2011, 229), että varhaiskasvatuksen ja päivähoiton yhteistyöllä voidaan vaikuttaa paitsi lapsen myös perheen hyvinvointiin. Lapsen näkökulmasta yhteistyön katsotaan edistävän lapsen hyvinvointia sekä oppimista ja kehitystä. Se vaikuttaa myös laadukkaaseen oppimisympäristön kehittymiseen (Sheridan 2009,

93; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Perheen näkökulmasta kyse on varhaiskasvatuksen henkilökunnan ammatillisen osaamisen hyödyntämisestä vanhemman oman kasvatustyön tukena (Alasuutari & Alasuutari 2011, 45; Spiker, Hebbler & Barton 2011, 229).

Kodin ja varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksesta on eri aikoina käytetty erilaisia käsitteitä ja siten tulkittu sitä eri näkökulmista. Pitkään voimassa olleessa päivähoitolaissa (36/1973) päivähoidon tehtäväksi määritettiin vanhempien kasvatustehtävän *tukeminen* ja lapsen kehityksen edistäminen yhdessä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 36) puolestaan puhutaan vanhempien ja päivähoidon välisestä *kasvatuskumppanuudesta*. Lisäksi on käytetty muun muassa käsitettä kodin ja päivähoiton välinen *yhteistyö*. Vanhempien ja päivähoiton vuorovaikutuksen kannalta ei ole merkityksentöntä, mitä käsitettä käytetään, sillä erilaisten termien ja puhetaipojen käyttöön liittyvät käsitykset kodin tai perheen ja julkisten instituutioiden kasvatusyhteistyön luonteesta. (Karila 2006, 92.)

Kodin ja päiväkodin välistä vuorovaikutusta kuvaavat käsitteet sisältävät olennaisesti käsitykset yhteistyön osapuolten asemasta ja vallasta (Karila 2006, 92). Aiemmin käytössä ollut termi ”tukeminen” asemoi vanhemman passiiviseksi suhteessa varhaiskasvatuksen ammattilaisiin ja ammattilaisten tieto lapsesta ajateltiin yliverlaiseksi vanhempien tietoihin verrattuna (vrt. päivähoiton aiempi lastensuojelullinen tehtävä, ks. esim. Välimäki 1999). Sen sijaan, nykyinen termi ”kumppanuus” merkitsee ammattilaisten ja vanhempien tasavertaisuutta sekä ammatti-ihmisten vastuullisuutta suhteessa vanhempiin; siten myös vanhemmasta tulee aktiivinen kumppanuuteen osallistuja. Kumppanuus-käsite kuvaakin vanhempien ja ammattilaisten yhteistä intressiä päämäärän eli lapsen kasvun ja kehityksen saavuttamiseksi. (Karila 2006, 92–93; Kekkonen 2012, 35.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 31) mukaan kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan ”vanhempien ja henkilöstön *tietoista* sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa”. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten (päiväkodin kasvatustyötä tekevä henkilökunta ja päiväkodin johtajat) ja vanhempien väli-

sestä vuorovaikutuksesta käytetään termejä yhteistyö, kumppanuus ja vuorovaikutus. Niillä kaikilla kuitenkin ymmärretään tässä tutkimuksessa vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välinen vuorovaikutus kumppanuus-käsitteen mukaisena toimintana, jossa myös vanhemmilla on aktiivinen rooli.

Alasuutarin (2003, 165) tutkimuksen mukaan vanhemmat ajattelevat institutionaalisten kasvattajien (päivähoidon henkilökunnan) osallistumisen lapsen kasvatukseen nykyajan vanhemmuuteen kuuluvaksi ominaisuudeksi. Myös oma yhteistyö ammattikasvattajien kanssa ajatellaan osaksi vanhemmuutta, ja henkilökohtaisten yhteistyövalmiuksien kautta saatetaan jopa arvottaa hyvää ja huonoa vanhemmuutta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijat koetaan tärkeäksi osaksi lapsen elinpiiriä ja siten heillä ajatellaan olevan myös vastuullinen rooli lapsen kehityksen tukijoina. (Alasuutari 2003, 165.) Kasvatuskumppanuusajattelu ei kuitenkaan perustu vanhempien kasvatustuun jakamiseen ammattikasvattajille (vrt. Alasuutari 2003, 165), vaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden roolina on osallistua yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) korostetaan vanhemman ensisijaisuutta lapsen kasvatuksessa ja lapsen tuntemuksessa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla puolestaan ajatellaan olevan koulutuksensa tuomaa ammatillista osaamista, joka täydentää vanhempien tietoa. Näin ollen kumppanuusnäkökulma perustuu ajatukselle siitä, että sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijalla että lapsen vanhemmalla on olennaista tietoa lapsesta. Kasvatuskumppanuus nähdään siis tasavertaiseksi vuorovaikutussuhteeksi ammattilaisten ja vanhempien kesken. (Karila 2006, 93; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31.)

Kuten edellä on kuvattu, varhaiskasvatuksen ja vanhempien kasvatuskumppanuuden tavoitteena on keskinäisen vuorovaikutussuhteen tasavertaisuus. Käytännössä sen toteutuminen ei tutkimusten mukaan kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä usein päiväkodin henkilökunta asemoituu asiantuntijan rooliin suhteessa vanhempiin (ks. Alasuutari 2003, 167; Alasuutari 2010a, 124).

Alasuutari (2010a; 2010b) on jaotellut vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyön vertikaaliseen ja horisontaaliseen ulottuvuuteen. Vertikaalisessa kuvaustavassa korostuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten asiantuntijuus lapsen kehitystä ja kasvua koskevissa asioissa suhteessa vanhemman tietoihin. Siten ammattilaisen ja vanhemman suhde muodostuu asymmetriseksi, epätasapainoiseksi, kun vanhemman näkökulmaa lapsesta ei arvosteta samalla tavalla kuin ammattilaisen näkemystä. Horisontaalisessa ulottuvuudessa vanhempien ja ammattilaisten suhdetta puolestaan kuvataan rinnakkaisena suhteena. Käsityksen mukaan lasta koskeva asiantuntijuus jakautuu sekä vanhemmalle että varhaiskasvatuksen ammattilaiselle. Vanhemman asiantuntijuus koetaan erilaiseksi suhteessa varhaiskasvatuksen ammattilaisen asiantuntijuuteen, mutta sitä ei nähdä vähäisempänä tai niukempana kuin ammattilaisen asiantuntijuutta. (Alasuutari 2010a, 43–47; Alasuutari 2010b, 153.)

Alasuutarin (2010b, 158) mukaan käytännössä yleisempi yhteistyökäytäntö on horisontaalinen ulottuvuus, jota toteutetaan ainakin puheen tasolla. Toisaalta Alasuutarin & Alasuutarin (2011) varhaiskasvatussuunnitelmatyötä käsitelleessä tutkimuksessa vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutuksessa korostui vertikaalinen ulottuvuus, sillä vanhempien tehtäväksi nähtiin ensisijaisesti tietojen antaminen perheestä ja sen kasvatuskäytännöistä. Päivähoitohenkilöstö asemoi itsensä asiantuntijan rooliin arvioidessaan perheen käytäntöjä ja ohjaamalla perheen kasvatuskäytäntöjä kasvatusinstituution (päiväkodin) toimintaperiaatteiden mukaisiksi. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 45, 48.)

Tässä tutkimuksessa vanhempien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten välisen varhaiskasvatusta ja subjektiivista päivähoito-oikeutta koskevan vuorovaikutuksen ideaalina voidaan nähdä horisontaalinen ulottuvuus, jossa vanhempien ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden päämääränä on yhteinen näkemys lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Koska Alasuutarin (2010b) mukaan horisontaalista ulottuvuutta toteutetaan erityisesti puheen tasolla, on mielenkiintoista tarkastella, esiintyykö aikuisten puheessa myös Alasuutarin & Alasuutarin (2011) tutkimuksen kaltaisia vertikaalisia ulottuvuuksia. Vertikaa-

lisen ulottuvuuden esiintyminen voi saada aikaan jännitteitä vanhempien ja ammattilaisten suhteeseen, joten seuraavassa tarkastellaankin, millaisia tekijöitä liittyy tasavertaisen kasvatusvuorovaikutussuhteen muodostumiseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 31) mukaan kasvatuskumppanuus edellyttää ”keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja toistensa kunnioittamista”. Tässä luvussa vanhempien ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden suhdetta on kuvattu vuorovaikutussuhteena, jossa on jopa korostettu pyrkimystä vanhemman aiempaa aktiivisempaan rooliin. Vaikka kumppanuusajattelussa arvostetaan vanhemman roolia (ks. Alasuutari 2010a, Alasuutari 2003), se ei tarkoita varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden ammatillisen osaamisen merkityksen vähenemistä. Sen sijaan, varhaiskasvattajan asiantuntijatiedon ei enää samalla tavalla ajatella olevan absoluuttista totuutta, johon päätöksenteko viime kädessä perustuu. Olennaista on, millainen suhde vanhemman ja asiantuntijan välille muodostuu; onko se enemmän asiantuntijaroolia puolustava (ks. Alasuutari 2010a; Alasuutari 2003) vai tasavertainen kumppanuussuhde lapsen keskeisten mikroympäristöjen aikuisten välillä? (Alasuutari 2003, 171.)

Vuorovaikutuksen tavalla on merkitystä hyvän vuorovaikutussuhteen muodostumisessa. Kuten jo edellä on kuvattu, asiantuntijan ja vanhemman vuorovaikutussuhde muodostuu edelleen herkästi asiantuntijan roolia korostavaksi (ks. Alasuutari 2010a; Alasuutari 2003). Se korostuu erityisesti silloin, kun asiantuntija käyttää liiaksi ”ammattikieltä”, sanastoa, jota vanhemman on hankala seurata (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beekle 2004, 173–175.) Asiantuntijan roolia korostavan suhteen muodostuminen saattaa saada vanhemman kokemaan kasvatusinstituutiot ”uhkaksi” omalle roolilleen lapsen vanhempana (Alasuutari 2003, 165). Kasvatuskumppanuuden toteutumisen edellytys onkin avoin, rehellinen ja molemminpuolinen vuorovaikutus, jossa molemmat osapuolet ovat tietoisia omista rooleistaan (Keen 2007, 342). Kekkonen (2012) mukaan vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisuutta (ja sitoutuneisuutta) edistetään dialogisuuden lisäksi neuvottelevuuden, sopimuksellisuuden ja suhteita luovan kommunikaation keinoin. Lisäksi erityisesti van-

hempien näkökulmasta korostuu vastavuoroisuuden argumentti; on tärkeää, että molemmat osapuolet kuuntelevat toisiaan ja päätöksenteko perustuu molemminpuoliseen yhteistyöhön. Toimivaan yhteistyöhön vaikuttaa merkittävästi myös osapuolten arvojen ja kulttuuristen tekijöiden yhteneväisyys. (Blue-Banning ym. 2004, 173–175; Keen 2007, 341–345; Keyes 2002, 179–181; ks. myös Kekkonen 2012). Lisäksi Karilan (2006, 96) mukaan yksi tärkeimmistä kumppanuuden asenteellisista ehdoista on erilaisuuden hyväksyminen ja itsestä poikkeavan (näkökulman) kunnioittaminen.

Kekkonen (2012) on väitöstutkimuksessaan kuvannut kasvatuskumppanuutta prosessimaiseksi yhteistyömuodoksi, jossa on aloitusvaihe ja työskentelyvaihe. Kekkonen määrittely kuvaa kasvatuskumppanuutta hyvin tämän tutkimuksen kannalta; yhteistyö aloitetaan päiväkodin johtajien ja vanhempien palvelusuhdetta määrittelevän vuorovaikutuksen kautta ja sitä kehitetään eteenpäin lapsen osallistuessa varhaiskasvatuksen kontekstiin. Käytännön ta-son toteutuksessa kasvatuskumppanuuteen liittyy myös haasteita. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta on kirjallisen tuotoksen vuoksi eräs kasvatuskumppanuuden konkreettisimmista esiintymistavoista (ks. Alasuutari & Karila 2009). Kuitenkin yhteistyön haasteena on usein se, että työntekijöiden kuvaukset lapsesta ovat luonteeltaan arvioivia ja pikemmin eräänlaista tiedottamista lapsen arjesta päiväkodissa kuin todellista kasvatuskumppanuuteen tähtäävää toimintaa. (Alasuutari & Alasuutari 2011, 41, 43). Alasuutari (2003, 167) mukaan vanhemmalle onkin tärkeää päivähoiton suhtautuminen hänen näkemyksiinsä. Vastavuoroisen kumppanuuden syntymiseksi tarvitaan riittävästi yhteisiä kohtaamisia. Kuitenkaan todellisen kumppanuuden rakentumiseksi eivät riitä esimerkiksi arjen kohtaamistilanteet, mikäli ne eivät ole vastavuoroisia, vaan perustuvat päiväkotihenkilökunnan ”tiedottamiseen”. (Alasuutari 2003, 167; Alasuutari & Alasuutari 2011, 41, 43; Karila 2006, 99–101.)

Kasvatuskumppanuus ja vanhemman ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden vuorovaikutuksen tarkastelu keskittyy usein aikuisten välisen suhteen tarkasteluun. Näin suhdetta on kuvattu myös tässä alaluvussa. Kekkonen (2012) mukaan vuorovaikutus ei kuitenkaan perustu ainoastaan aikuislähtöiseen toi-

mintatapaan, sillä Kekkonen (2012) mukaan yhteistyön ytimessä on pikemminkin pyrkimys lapsen toimijuutta vahvistavaan ja lapsen kuulluksi tulemistä tukevaan toimintaan sekä kodin että varhaiskasvatuksen mikroympäristöissä. Yhteiskuntatieteelliseen lapsuudentutkimukseen perustuva lapsen toimijuus ja aktiivinen osallistuminen ovat keskeisiä lähtökohtia tässä tutkimuksessa sekä laajemmin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan tarkemmin lapsen osallisuutta omassa kasvukontekstissaan.

3.3 Lasten osallisuus kasvukontekstissaan

Osallisuus on käsitteenä laaja ja se voi saada erilaisia merkityksiä käyttöyhteytensä mukaan. Usein osallisuudella viitataan sellaisiin toimintoihin ja tapoihin, joilla ihminen voi olla osallisena yhteisönsä elämään. Osallisuudesta puhuttaessa sanoja osallistuminen (taking part) ja osallisuus (participation) käytetään synonyymeina, vaikka niillä on merkityseroja. (Aldesson 2008, 79; Turja 2011a, 26; Turja 2011b, 46.) Osallisuuteen kuuluu olennaisesti, että ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa siihen toimintaan, johon osallistuu. Osallistumisella puolestaan viitataan enemmän (passiiviseen) läsnä olemiseen ilman, että osallistujalla on aktiivista roolia toiminnan synnyssä ja kehittämisessä. (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003, 5; Turja 2011a, 26.)

Aldersonin (2008, 79) mukaan osallisuuden ajatellaan usein liittyvän kahteen osa-alueeseen: kuulluksi tulemiseen ja päätöksentekoon. Se kuitenkin kaventaa osallisuuden tarkoittamaan puhumista, ajattelua ja päättämistä, sen sijaan, että sillä tarkoitettaisiin konkreettista toimintaa. Osallisuuden voidaankin ajatella liittyvän kiinteästi lapsen toimijuuden käsitteeseen. Tutkittaessa lapsen toimintaa toimijuuden näkökulmasta, ollaan päätöksenteon sijaan enemmän kiinnostuneita lasten vaikuttamismahdollisuuksista omassa toimintaympäristössään sekä niistä seurauksista, joita lapsen toiminnalla on sosiaalisiin rakenteisiin. (Lehtinen 2009, 90; Mayall 2002, 21.) Tässä tutkimuksessa lapsen osallisuuden käsitteeseen liitetään kiinteästi toimijuuden käsite. Puhuttaessa lapsen osallisuudesta tarkoitetaan lapsen osallistamista päätöksentekoprosessiin ja hä-

nen mahdollisuuksiaan konkreettisiin toimenpiteisiin omassa ympäristössään sekä mahdollisesti laajemmin kulttuurisessa kontekstissaan.

Lasten osallisuutta on useissa tutkimuksissa kuvattu taso- tai porrassajattelun mukaisesti (ks. mm. Hart 1992, Horelli 1994, Shier 2001). Kaikille kuvauksille on yhteistä lapsen osallisuuden kuvaaminen askeleittain etenevänä kokonaisuutena, jossa lapsen osallisuus kasvaa asteittain täysin passiivisesta roolista kohti aikuisen ja lapsen yhteisöllistä toiminnan suunnittelua (Turja 2011, 27–28.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että aikuisten roolilla on suuri vaikutus lapsen osallisuuden toteutumiseen. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä suurempi aikuisen osallistumisen asteen tulee olla (Hännikäinen 2013, 51). Toisaalta aikuisen roolilla voidaan ajatella olevan myös lapsen toimintaa rajoittava luonne (Alderson 2008, 79–80); Nylundin (2009, 36–37) mukaan lasten osallisuutta rajoittavat usein aikuisten pyrkimykset toimia arjen rutiinien puitteissa. Myös Komulainen (2007) on havainnut, että lapsen mahdollisuus osallistua päätöksentekoon on riippuvainen aikuisen luomista raameista. Aikuisen lasta rajoittavaan toimintaan saattaa liittyä pakottavia, esimerkiksi turvallisuuteen liittyviä tekijöitä, mutta kaiken kaikkiaan lasta kannustetaan osallisuuteen, mikäli se on aikuisen näkökulman mukaan mahdollista. (Komulainen 2007, 17–18.) Lundyn (2007, 929) mukaan aikuisen rajoittavuuteen saattaa puolestaan liittyä aikuisen ajatus lapsen kyvykkyydestä osallistua päätöksentekoon; lapsen osallisuutta saatetaan rajoittaa, mikäli koetaan, ettei lapsi kykene osallistumaan kyseessä olevan asian päätöksentekoon.

Osallisuudella voidaan ajatella olevan voimakkaasti yhteisöllinen luonne. Turjan (2011b, 8) mukaan osallisuuden yhteisöllisellä ulottuvuudella tarkoitetaan osallisuuden prosessiin kuuluvaa toisten näkökulmien kuuntelemista ja huomioon ottamista. Se siis edellyttää yhteistä neuvottelua lopputulokseen pääsemiseksi. Osallisuuteen saattaa liittyä myös erityisesti lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa valtasuhteeseen liittyviä asioita. Toisaalta valtasuhde voidaan määrittää negatiiviseksi; siten aikuiset saattavat olla huolissaan omasta auktoriteettiasemastaan, mikäli lapsen osallisuuden taso on vahva (Lundy 2007, 929; Turja 2011, 27). Toisaalta valta voidaan ajatella myös positii-

visten tekijöiden kautta sen sijaan, että se koettaisiin alistavaksi tai tuhoavaksi. (ks. Lehtinen 2000, 9.)

Johanssonin (2003) mukaan kasvattajilla on havaittu kaksi tapaa, joilla he suhtautuvat lapsiin. Näkökulmat voidaan luokitella joko aikuisjohtoiseksi tai lasta osallistavaksi. Lasta osallistavassa tavassa lapset ajatellaan ”rinnalla kulki-joiksi”, kanssaihmisiksi, jotka osallistuvat myös päätöksentekoon aikuisten kanssa. Sen sijaan aikuisjohtoisen näkökulman mukaan lapsen ajatuksia pidetään epäloogisina ja pedagogisesta näkökulmasta merkityksettöminä. Siten ajatellaan, että aikuinen tietää, mikä on lapsen parhaaksi ja siten aikuisjohtoinen toimintatapa on lapsen edun mukaista. Kasvattajat voidaan luokitella usein jommankumman tavan ”toimijoiksi”, vaikka molemmat näkökulmat vaikuttavat kasvattajan toimintaan. (Johansson 2003, 46, 48.) Tämä johtuu siitä, että kasvattajien voidaan ajatella olevan ”kulttuurin tuottamia ja muokkaamia”. Siten heille on kulttuurisen vuorovaikutuksen kautta muodostunut uskomuksia lapsen kasvun ja kehityksen suunnista ja päämääristä, mikä väistämättä ohjaa heidän toimintaansa. (Woodhead 2005, 90; ks. myös Lehtinen 2009) Aikuisen toiminnan sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen (mukaan lukien siihen kuuluvat valtasuhteet) voidaan ajatella toimivan tässä tutkimuksessa erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstia ja sen toimintaa määrittävinä tekijöinä. Tämän tutkimuksen lähtökohta onkin tarkastella lapsen osallisuuden mahdollisuuksia erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näkökulma kulttuurin muokkaamasta aikuisesta on tässä tutkimuksessa keskeisessä roolissa myös diskurssianalyysin näkökulmasta.

Lapsen osallisuutta tarkasteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei osallisuuden käsitteellä tarkoiteta sitä, että lapsi päättäisi kaikista asioista yksin ja itsenäisesti (Skivenes & Strandbu 2006, 21). Osallisuuden yksi keskeinen periaate onkin huomioida lapsen kyvykkyys osallistua päätöksentekoon. Turjan mukaan (2011a, 28) esimerkiksi päiväkodissa lapsen osallisuuden tavoitteena voidaan pitää omista tavaroista ja arjen rutiineista huolehtimista tai leikki-tilanteiden ja luovien toimintojen omaehtoista suunnittelua. Turjan näkökulmalla on merkittävä asema tämän tutkimuksen lähtökohdan tarkasteluun:

millaisella tasolla lapsen osallisuutta voidaan huomioida lasten varhaiskasvatukseen osallistumiseen liittyvissä kysymyksissä? Riittääkö lapsen kapasiteetti ainoastaan "arkipäiväiseen osallisuuteen" mikrotasolla vai voiko sitä laajentaa myös laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin?

Aldersonin (2008, 80) mukaan lapset voivat vaikuttaa paremmin omiin henkilökohtaisiin asioihinsa kuin varhaiskasvatusryhmän tai laajemman kulttuurisen kontekstin asioihin. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi ravintoon, hygieniaan, pukeutumiseen ja leikkiin liittyvät asiat. Monesti lapsen osallisuus ja toimijuus toteutuvat leikissä, jossa lapsella on ainakin nimellinen mahdollisuus itsenäiseen toimintaan ja päätöksentekoon. Varhaiskasvatuksessa käytetään nimitystä "vapaa leikki", joka määritellään lapsen omaksi, "aikuisista erilliseksi maailmaksi". Käytännössä lapsen osallisuus toteutuu parhaiten juuri vapaassa leikissä, vaikka todellisuudessa myös leikin järjestämiseen ja toteutukseen liittyvät tietyt raamit, jotka ovat usein aikuisen määrittämiä. (Turja 2011b, 6; Raittila 2013, 86-87; ks. myös Rutanen 2013.)

Tämän tutkimuksen näkökulma lapsen osallisuuteen on, ettei lapsen osallisuus yhteiskunnassa ole mahdollista (eikä tarkoituksenmukaista) samalla tavalla kuin aikuisen osallisuus. Lapsi tarvitsee osallisuuteensa aikuisen tukea oman ikä- ja kehitystasonsa vaatimassa mittakaavassa. Esimerkiksi leikki on lapselle yhteisöllinen vuorovaikutusprosessi vertaisryhmän kanssa, mutta myös sen toteutumisessa lapsi tarvitsee aikuisen tukea (Vuorisalo 2009, 180). Näin ollen aikuisen roolia ei tarvitse automaattisesti ajatella lapsen osallisuutta rajoittavaksi (ks. Nylund 2009), vaan se voidaan nähdä lapsen auttamiseksi, yhteistyöksi lapsen osallisuuden toteutumisessa.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Varhaiskasvatus ja erityisesti subjektiivinen päivähoito-oikeus ovat ilmiönä sellaisia, että niitä merkityksellistetään sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielenkäytön avulla. Se, miten varhaiskasvatuksesta ja subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta puhutaan, vaikuttaa väistämättä siihen, millaista kuvaa ihminen itse ilmiöstä muodostaa. Erityisesti subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen ilmiönä saattaa liittyä vanhempien ja varhaiskasvatusten ammattilaisten keskenään vastakkaiset näkökulmat. Voidaankin pohtia, millaisia vaikutuksia vanhempien ja ammatti-ihmisten vastakkaisilla näkökulmilla on varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, kun pyrkimyksenä on vanhempien ja ammattilaisten harmoninen yhteistyö, kasvatuskumppanuus. Usein varhaiskasvatusta ja subjektiivista päivähoito-oikeutta tarkasteltaessa jätetään myös huomiotta lasten näkökulmat aiheeseen. Näin siitä huolimatta, että juuri lapset viettävät päiväkodissa suuren osan päivästään. Aiheen tarkastelu on herkästi aikuiskeskeisiä, sillä usein päivähoitoon asiakkaiksi ajatellaan aikuiset.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tarkastella diskurssianalyysin avulla ihmisen sosiaalisen todellisuuden tuottamista erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen & Juhila 2002, 54.) Tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia diskursseja päiväkodin johtajat, päivähoitossa olevien lasten vanhemmat ja lapset tuottavat puheessaan varhaiskasvatuksesta ja subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta. Lisäksi tarkastellaan lapsen asemaa diskursseissa sekä diskurssien määrittymistä suhteessa toisiinsa.

Tutkimusongelmat määrittyvät seuraavasti:

1. Millaisia diskursseja puheessa tuotetaan varhaiskasvatuksesta, subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta ja lapsen asemasta?

1.1 Millaisia diskursseja päiväkodin johtajat tuottavat puheessaan varhaiskasvatuksesta, subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta ja lapsen asemasta?

1.2 Millaisia diskursseja lasten vanhemmat tuottavat puheessaan varhaiskasvatuksesta, subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta ja lapsen asemasta?

1.3 Diskursseja päivähoidossa olevat lapset tuottavat puheessaan varhaiskasvatuksesta, subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta ja lapsen asemasta?

2. Miten päiväkodin johtajien, vanhempien ja lasten diskurssit määrittyvät suhteessa toisiinsa?

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

5.1 Diskurssianalyysi sosio-konstruktionistisen puheen tarkastelun välineenä

Tässä tutkimuksessa tutkimusotteeksi valikoitui kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvatuksen ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden diskursseja eri toimijoiden puheessa. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti ilmiöstä pyrittiin luomaan mahdollisimman laaja kokonaiskuva jokaisen toimijaryhmän osalta ja ymmärtämään ilmiötä heidän lähtökohdistaan käsin (ks. Bogdan & Knopp Biklen 2007, 5; Hirsjärvi 2008, 157). Tutkimuksesta saatava tieto oli siis luonteeltaan hyvin subjektiivista jokaisen tutkimukseen osallistujan henkilökohtaisista lähtökohdista käsin.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana toimii sosiaalinen konstruktionismi. Se voidaan nähdä yleiskäsitteenä sosiaalista todellisuutta ja merkitysten rakentumista tarkasteleville tutkimussuunnille. Sosiaalisessa konstruktionismissa keskeinen lähtökohta on ajatuksessa, jonka mukaan todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeisenä rakentajana toimii yksilön kielenkäyttö. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12.) Ajatuksen mukaan ihmisellä ei ole mahdollisuutta kohdata todellisuutta ”puhtaana”, vaan se on aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettyä (konstruoitua). Asiat, esineet ja tunteet merkityksellistetään pitkissä (vuorovaikutuksen) prosesseissa ja ne tulevat ilmi aina nimettyinä. (Jokinen 2002, 39; Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 18; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12.) Merkityksellistämiseen liittyy aina kaksi toisilleen vastakkaista näkökulmaa. Toisaalta merkityksiä pyritään vakiinnuttamaan, jotta kielenkäytön avulla voidaan ”suunnistaa arkipäivän maailmassa”. Toisaalta merkityksiin liittyy aina rajojen hämäryys sekä merkitysten moninaisuus ja muuttuminen. (Jokinen 2002, 39.) Tämän tutkimuksen aiheen kannalta sosiaalinen konstruktionismi on keskeisessä roolissa. Erityisesti subjektiivinen päivähoito-oikeus voidaan nähdä

ilmiöksi, joka muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Keskustelu kiistellystä palvelumuodosta (ks. Salmi 2007; Salmi & Närvi 2014) on ollut varsin vilkasta, joten voidaan olettaa, että nykyisessä tietoyhteiskunnassa jokainen aikuinen suomalainen on kohdannut subjektiiviseen päivähoitoon liittyvää keskustelua. Siten käyty keskustelu on väistämättä muovannut myös tähän tutkimukseen osallistuneiden ajattelua ja näkökulmia. Toisaalta asiaa on mielenkiintoista tarkastella juuri merkityksellistämisen näkökulmasta: näyttäytyykö ilmiö kaikille samanlaisina vai merkityksellistetäänkö sitä eri tavoin eri lähtökohdista.

Sosiaalinen konstruktionismi voi toimia esimerkiksi kielenkäyttöä tutkivan diskurssianalyttisen tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Toisaalta myös diskurssianalyysia on luonnehdittu laajaksi tai "väljäksi" teoreettiseksi viitekehykseksi (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 17), joka mahdollistaa erilaisten menetelmällisten ratkaisujen ja analyysitapojen soveltamisen (Jokinen & Juhila 2002, 54; Jokinen 2002, 39.). Sosiaalinen konstruktionismi on kuitenkin enemmän teoreettis-metodologinen viitekehys, kun taas diskurssianalyysi voidaan nähdä metodiseksi lähestymistavaksi (ks. Jokinen 2002, 38). Diskurssianalyysissa ollaan ensisijaisesti kiinnostuneita kielenkäytöstä erilaisissa käytännöissä ja tilanteissa sekä laajemmissa kulttuurisissa seurauksissa. (Jokinen & Juhila 2002, 54; Jokinen 2002, 39; Schiffrin, Tannen & Hamilton 2004, 1). Diskurssianalyysissa ollaan kiinnostuneita nimenomaan kulttuurisista merkityksistä ja yhteisen todellisuuden rakentumisesta (Jokinen & Juhila 2002, 54). Siihen liittyy keskeisesti kielenkäytön tarkastelu osana sosiaalista toimintaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13). Sosiaalisessa todellisuudessa rakentuu useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityksiä, jotka merkityksellistävät maailmaa eri tavoin. Ihmisten ajatellaan olevan kieltä käyttäessään osallisina tiettyyn kulttuuriin ja siten tiettyyn ilmiöön liittyy aina kontekstisidonnaisuus. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 24, Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14; Suoninen 2002, 19.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että "diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan

yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2002, 9–10).

Diskurssianalyysissa kielenkäyttäjää ei ajatella ”informantteina”, jotka paljastaisivat tutkijalle esimerkiksi asenteitaan tiettyä aihetta kohtaan. Ilmiöille ei myöskään pyritä löytämään syitä, vaan pikemminkin tarkastellaan ilmiön kuvaamiseen käytettyjä (puhe)tapoja. (Johnstone 2002, 2; Schiffrin ym. 2004, 1; Suoninen 2004, 18.) Diskurssianalyysissa kiinnostus kohdistuu siihen, miten toimijat tekevät kielenkäyttönsä avulla asioita ymmärrettäviksi; millaisia ehtoja puheen tuottamiseen kuuluu ja mitä seurauksia niillä on. Ilmiön kuvauksista ei pyritä löytämään ”totuudellisinta”, vaan enemmän ollaan kiinnostuneita valalla ja marginaalissa olevista tai jopa puuttuvista merkityksistä sekä syistä niiden taustalla. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13–14; Schiffrin 2004, 54; Suoninen 2004, 18.) Näin ollen tarkastelun keskiössä ovat eri tilanteiden kuvaukset ja selitykset. Lähtökohtana on, että sama ilmiö ei näyntyä kaikille toimijoille samalla tavalla. Samaakin ilmiötä voidaan kuvata monin eri tavoin jokaisen puhujan lähtökohdista ja kulttuurisista oletuksista johtuen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13–14, 116; Suoninen 2004, 18–20.)

Edellä kuvatut diskurssianalyysin ominaisuudet ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisessä roolissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun lähtökohtana ei ole pyrkiä löytämään syitä tai seurauksia varhaiskasvatukseen ja subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liittyvästä keskustelusta. Sen sijaan tarkastellaan niitä puhetapoja, joita tähän tutkimukseen valittu suomalaisen varhaiskasvatukseen liittyvä kohderyhmä tuottaa puheessaan. Lähtöoletus on, etteivät tutkittavat ilmiöt näyntyä eri toimijaryhmille samalla tavalla johtuen erilaisista rooleista suhteessa tutkittavaan ilmiöön. On tärkeää huomioida, että aiemmat kielenkäyttötilanteet ”jättävät jälkiä” puhujan ilmauksiin, joten kuvattaessa esimerkiksi subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liittyviä ilmiöitä kierrätetään sellaisia merkityksiä, jotka ovat olleet olemassa jo aiemmin jonkun toisen puheessa (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 116–117). Näin ollen esimerkiksi päiväkodin johtajien ja vanhempien puheessa saattaa esiintyä sellaisia ilmiöitä, jotka heijastavat laajemminkin yhteiskunnallista ajattelua.

Tämän tutkimuksen lähtökohtina toimivat kriittinen diskurssianalyysi ja diskursiivinen psykologia. Tutkimusta ei voida selkeästi määritellä kumpaankaan koulukuntaan, vaikka aineiston analyysin pohjana on kriittiseen diskurssianalyysiin kuuluva Fairclough'n (1992) kolmikehäinen malli (ks. tarkemmin luku 5.5). Keskeisin tätä tutkimusta ohjaava kriittisen diskurssianalyysin periaate on sen tapa tarkastella kielenkäyttöä kahdesta näkökulmasta; toisaalta kriittinen diskurssianalyysi näkee kielen yhteiskunnallisena tuotoksena, toisaalta kieli on yhteiskunnallinen vaikuttaja. (Fairclough 2003, 76.) Kriittisessä diskurssianalyysissä keskitytään usein valtasuhteiden ja eriarvoisuuden kriittiseen tutkimukseen (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Josepf 2005, 365; van Dijk 2004, 352, 363). Tässä tutkimuksessa ei ole lähtökohtaisesti tarkoituksena tutkia varhaiskasvatukseen ja subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen mahdollisesti liittyviä eriarvoisuuksia tai vallitsevia valtasuhteita, vaikka niihin saataan viitata sosiaalisten käytäntöjen tason analyysissä.

Yksi keskeinen kriittisen diskurssianalyysin lähtökohta on sen pyrkimys tuottaa suhteellisen tarkka lingvistinen tekstianalyysi kielenkäytöstä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Rogers ym. 2005). Kyseinen periaate ei kuitenkaan sovi tämän tutkimuksen luonteeseen, sillä tässä tutkimuksessa ollaan enemmän kiinnostuneita puheessa tuotetuista diskursseista yleisellä tasolla kuin puheen käytön lingvistisistä ominaisuuksista. Tästä johtuen on perusteltua ottaa kriittisen diskurssianalyysin rinnalle toiseksi lähtökohdaksi diskursiivinen psykologia. Kriittiseen diskurssianalyysiin verrattuna diskursiivinen psykologia keskittyy yksilön kielenkäyttöön juuri yleisellä tasolla. Diskursiivisessa psykologiassa keskitytään usein ihmisten arkipäiväisen elämäntähtöihin, mutta viitataan samalla myös niihin "laajempiin yhteiskunnallisiin kehyksiin", joiden osia ihmiset ovat. Tästä johtuen diskursiivisen psykologian lähestymistapa on "vähemmän kriittinen" kuin valta- ja voimasuhteita tarkastelevassa kriittisessä diskurssianalyysissä. (Edwards 1999, 271-272; van Dijk 2004, 353-355.) Näin ollen voidaankin ajatella, että kriittinen diskurssianalyysi ja diskursiivinen psykologia toimivat tässä tutkimuksessa toisiaan täydentävinä lähestymistapoina;

niiden avulla voidaan laajasti ja kokonaisvaltaisesti tarkastella subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liittyviä diskursseja.

5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Haastattelua käytetään aineistonkeruun menetelmänä usein silloin, kun halutaan kerätä ihmisiltä tietoa tai käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, tai kun halutaan ymmärtää, miksi ihmiset toimivat tietyllä tavalla. (Eskola & Vastamäki 2007, 25; Hirsjärvi & Hurme 2009, 11). Koska tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevat diskurssit varhaiskasvatuksesta, subjektiivisen päivähoito-oikeudesta ja lapsen asemasta ovat ilmiönä moniulotteisia, tutkimuksessa oli luontevaa käyttää haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Siten aineistosta pyrittiin saamaan mahdollisimman monipuolinen ja rikas nimenomaan diskurssiivista tarkastelua silmällä pitäen.

Haastattelun etuna on sen joustavuus. Haastattelussa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa ja siten keskustelua on mahdollista suunnata tutkimuksen kannalta olennaiseen suuntaan. Mahdollisuus tarkentavien kysymysten esittämiseen voi myös ehkäistä tutkijan ja tutkittavien välille syntyviä väärinymmärryksiä. Haastattelun käyttöä ”ihmisten tutkimisessa” puoltaa myös mahdollisuus nonverbaalisten viestien hyödyntämiseen. Toimittaessa suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa voidaan tarkkailla ei-kielellisiä vihjeitä, jotka saattavat auttaa ymmärtämään vastauksia ja merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34; Ruusuvuori & Tiittula 2009.) Tässä tutkimuksessa mahdollisuus tarkentavien kysymysten esittämiseen oli diskurssianalyysin näkökulmasta ensiarvoisen tärkeää. Oli myös tärkeää, että tutkijalla oli mahdollisuus johdatella kysymyksillään haastateltavia pysymään aiheessa. Lisäksi aiheen jonkinasteisen arkaluonteisuuden vuoksi oli tärkeää, että tutkijalla oli mahdollisuus tarkkailla haastattelun aikana myös ei-kielellisiä vihjeitä. Diskurssianalyttisen näkökulman takia esimerkiksi hiljaisuudella ennen vastausta saattoi olla rooli analyysin kannalta.

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu (focused interview) on luonteeltaan puolistrukturoitu haastattelu, jossa aihetta käsitellään tiettyjen ennalta merkityksellistettyjen teemojen kautta. Teemahaastattelusta puuttuu perinteiselle strukturoidulle haastattelulle tyypillinen tarkka kysymysten muoto ja järjestys. Sen sijaan se etenee tutkijan etukäteen määrittämien keskeisten teemojen mukaan, vaikka niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella eri haastattelujen kesken. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48; Eskola & Vastamäki 2007, 27–28; Patton 2002, 342–345; Ruusuvuori & Tiittula 2009.) Tässä tutkimuksessa haastattelumuodoksi valittiin teemahaastattelu siitä syystä, että kaikkien haastateltavien kanssa haluttiin käsitellä samat, aiheen kannalta etukäteen keskeisiksi ajatellut teemat, mutta haastattelutilanteista haluttiin tehdä mahdollisimman luontevia ja keskustelunomaisia. Pyrkimys oli ennen kaikkea haastattelijan ja haastateltavan väliseen avoimeen vuorovaikutukseen (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2009). Sen ajateltiin olevan etuna erityisesti diskurssianalyttisen tarkastelun vuoksi. Teemahaastattelun avulla haastattelutilanteet pystyttiin toteuttamaan haastateltavien ehdoilla ja esimerkiksi arkaluonteisia aihepiirejä pystyttiin käsittelemään silloin, kun se haastattelutilanteessa tuntui olevan otollisinta.

Tässä tutkimuksessa yhtenä haastattelujen kohdejoukkona olivat päivähoidossa olevan lapset, mikä toi aineistonkeruuseen oman haasteensa. Kirmanen (1999, 198–201) mukaan alle kouluikäisten lasten haastatteleminen on haasteellista. Lasten ollessa tutkimuskohteen on olemassa monia seikkoja, joihin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Usein esimerkiksi korostetaan lasten kielellisten ja kognitiivisten taitojen keskeneräisyyttä, mikä heikentää haastattelujen laatua (Kirmanen 1999, 198–201). Tässä tutkimuksessa lasten kognitiivisten ja kielellisten taitojen keskeneräisyyttä pyrittiin minimoimaan valitsemalla haastatteluihin esiopetusikäisiä lapsia. Usein lasten kognitiiviset ja kielelliset valmiudet kehittyvät suhteessa heidän ikäänsä, joten voitiin olettaa, että esiopetusikäisillä lapsilla olisi päivähoitoikäisistä lapsista parhaimmat valmiudet osallistua haastatteluun.

Lasten haastattelut pyrittiin rakentamaan lapsilähtöisiksi haastatteluun liittyvän valokuvaustehtävän avulla. Einarsdottirin (2005, 527) mukaan valokuvauksen käyttämisellä osana aineistonkeruuta on monia etuja. Ennen kaikkea kamera lisää lapsen valtaa, sillä valokuvauksen avulla lapsella on mahdollisuus valita kuvauskohde oman mielensä mukaisesti eikä aikuinen siten voi vaikuttaa aineistoon. Näin ollen aineistosta tulee täysin lapsen itsensä valitsema ja keskiössä on juuri lapsen näkökulma. Einarsdottir (2005, 538) kuitenkin korostaa, ettei aikuinen voi saavuttaa lapsen todellista näkökulmaa ilman, että valokuvaukseen liitetään lasten haastattelu. Siitä syystä tämän tutkimuksen aineistonkeruuseen liittyi keskeisesti lasten haastattelu.

5.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksessa haastateltiin neljää päiväkodin johtajaa, neljää päivähoidossa olevan lapsen vanhempaa ja kahdeksaa päivähoidossa olevaa esiopetusikäistä lasta. Tutkimus toteutettiin Jyväskylän kaupungin päivähoidossa työskentelevien ja sen asiakkaina toimivien henkilöiden keskuudessa. Haastatelluilla ei kuitenkaan ollut keskinäisiä suhteita; haastatellut lapset eivät olleet haastateltujen vanhempien lapsia eikä kenenkään haastatellun perhe ollut asiakkaana haastateltujen johtajien johtamissa päiväkodeissa. Haastatellut edustivatkin laajaa otantaa eri puolilta Jyväskylää.

Tutkimusprosessi aloitettiin tutkimusluvan hakemisella Jyväskylän kaupungilta, jonka jälkeen oltiin yhteydessä päivähoidon aluejohtajiin päiväkodin johtajien haastattelujen osalta. Päivähoidossa työskentelevästä varhaiskasvatushenkilöstöstä valittiin haastattelukohteiksi päiväkodin johtajat siitä syystä, että he vastaavat lasten päivähoitopaikkoihin liittyvistä päätöksistä. Sitä he osallistuvat keskeisesti myös subjektiivisen päivähoito-oikeuden toteutumiseen käytännössä. Haastatteluun osallistuneet neljä päiväkodin johtajaa valittiin Jyväskylän eri päivähoitoalueilta. Tarkoituksena oli, että valitsemalla tutkimuskohteiksi erilaisilla päivähoitoalueilla työskenteleviä johtajia saataisiin laaja-alainen kuva siitä, millaisia merkityksiä subjektiivisella päivähoito-oikeudella

on erilaisilla päivähoitoalueilla. Joillakin alueilla subjektiivista päivähoito-oikeutta käytetään enemmän kuin toisilla, mikä osaltaan saattoi muodostaa päiväkodin johtajille erilaisia näkemyksiä palvelumuodon tarpeellisuudesta.

Haastatteluun osallistuviksi vanhemmiksi pyrittiin löytämään sekä alle kolmevuotiaiden lasten että yli kolmevuotiaiden lasten vanhempia. Siten kyettiin tarkastelemaan sitä, kokevatko pienten lasten vanhemmat subjektiivisen päivähoito-oikeuden yhtä keskeiseksi tässä tutkimuksessa kuin Salmen tutkimuksessa (ks. Salmi 2007). Haastatellut vanhemmat olivat tutkijalle jo ennestään tuttuja, sillä heidän lapsensa olivat osallistuneet tutkijan vetämiin muskareihin tai tutkijalla oli muusta syystä johtuen jo olemassa oleva suhde haastateltaviin. Vanhemmat valittiin tutkimukseen harkinnanvaraisesti siitä syystä, että erityisesti vanhempien kannalta subjektiivinen päivähoito-oikeus saatetaan mieltää usein arkaluontoiseksi asiaksi. Koska haastateltavat ja tutkija olivat jo entuudestaan jollain tasolla tuttuja, vanhemmat todennäköisesti rohkenivat kertoa avoimemmin näkökulmiaan haastatteluaiheesta kuin tilanteessa, jossa he olisivat olleet tutkijalle täysin vieraita. Toisaalta tutkijan ja vanhemman välisestä olemassa olevassa suhteesta saattoi olla vaarana, etteivät vanhemmat tuoneet avoimesti esille kaikkia sellaisia arkaluonteisia asioita, joita olisivat mahdollisesti puhuneet, mikäli tutkija olisi ollut heille vieras.

Haastateltujen vanhempien valintaperusteena pidettiin päiväkodin johtajien tavoin sitä, että he asuivat eri puolilla Jyväskylää ja olivat asiakkaina erilaisilla päivähoitoalueilla. Lisäksi vanhemmat pyrittiin valitsemaan siten, että heillä olisi keskenään erilainen tausta päivähoidon asiakkaina. Osalla vanhemmista oli useita lapsia ja siten myös pitkä historia päivähoidon eri palvelumuotojen asiakkaina. Osalla vanhemmista puolestaan oli vain yksi lapsi eikä heillä siten ollut yhtä pitkää kokemusta päivähoidon asiakkuudesta kuin monilapsisen perheen vanhemmilla. Lisäksi haastatelluista osa oli käyttänyt subjektiivista päivähoito-oikeutta myös silloin, kun perheellä ei ollut työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta, kun taas osa vanhemmista oli ollut päivähoidon asiakkaina ainoastaan edellä kuvatuista syistä johtuen.

Lasten haastattelut toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa esiopetusikäistä lasta. Esikoululaisten valintaa tutkimuskohteeksi puolsi heidän kognitiivisten valmiuksiensa (ks. Kirmanen 1999) lisäksi myös se, että he ovat olleet päiväkodissa usein jo useamman vuoden ajan eikä päivähoidossa olemisen uutuus siten luultavimmin vaikuttanut heidän vastauksiinsa. Kaikki lasten haastattelut toteutettiin yhdessä jyvaskyläläisessä päiväkodissa, jossa tutkija oli aikaisempina vuosina pitänyt päiväkotimuskaria. On korostettu, että haastattelijan pitäisi olla lapsille tuttu (Kirmanen 1999, 203), joten tässä tapauksessa tutkija olikin useimmille haastatelluille lapsille aikuisena tuttu, vaikka ei heitä ollutkaan välttämättä henkilökohtaisesti opettanut.

Lasten aineistonkeruussa pyrittiin noudattamaan Einarsdottirin (2005) tekemiä havaintoja. Lasten haastattelut aloitettiin valokuvaustehtävällä, jossa lapset saivat ottaa valokuvia omasta mielestään päiväkodin mielisimmista paikoista tai asioista. Lapset saivat ottaa kuvia vapaasti oman valintansa mukaisesti. Valokuvaustehtävän aikana tutkija oli lapsen toivomuksen mukaisesti joko koko kuvaustehtävän ajan taustalla tai lapsen mukana hänen kuvatessaan ympäristöään. Kuvauksen jälkeen kuvia tarkasteltiin jokaisen lapsen kanssa. Kuvien tarkastelun yhteydessä myös esitettiin lapsille haastattelukysymykset, jotka eivät varsinaisesti liittyneet lapsen ottamiin valokuviin, mutta joilla oli tärkeä rooli lasten näkökulman saavuttamisessa tutkimuksen tavoitteen osalta. Alun perin lasten ottamien kuvien oli tarkoitus toimia varsinaisen haastatteluosioon liittyvänä motivointitehtävänä, mutta niillä oli lopulta oma roolinsa aineiston analyysissä (ks. tarkemmin luku 5.5 Aineiston analyysi).

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin loka-marraskuussa 2011. Kaikki haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina. Päiväkodin johtajien ja lasten haastattelut toteutettiin päiväkodissa ja vanhempien haastattelut heidän kotonaan. Vanhempien haastattelujen aikana lapset eivät olleet yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kotona, joten vanhemmat pystyivät keskittymään haastattelutilanteeseen rauhassa. Haastattelut tallennettiin, jotta aineiston raportointi oli mahdollista toteuttaa mahdollisimman tarkasti alkuperäisiin ilmauksiin pohjautuen. Samalla haastateltavien todellinen ääni tuli paremmin esille (ks. Patton 2002, 380, 441;

Ruusuvuori & Tiittula 2009, 14–15). Päiväkodin johtajien haastattelujen (liite 1) kestot vaihtelivat 50 minuutista 80 minuuttiin ja vanhempien (liite 2) 35 minuutista 74 minuuttiin. Lasten haastattelujen (liite 3) pituus puolestaan vaihteli seitsemästä minuutista 15 minuuttiin.

Haastattelut muutettiin kirjoitettuun muotoon eli litteroitiin sanatarkasti. Litteroinnin jälkeen haastattelut kuunneltiin vielä läpi ja tarkastettiin, että kaikki oleellinen tieto oli varmasti litteroitu. Litteroitua tekstiä tuli päiväkodin johtajien osalta yhteensä 51 sivua (Times New Roman 12 pts, riviväli 1) ja lasten vanhempien osalta 41 sivua. Lasten haastatteluista litteroitua aineistoa oli 35 sivua. Litterointiin on mahdollista merkitä myös muuta kuin puhuttua toimintaa, mikäli se on olennaista tutkimuksen luonteen kannalta (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 16). Tässä tutkimuksessa litterointiin merkittiin puheen lisäksi joitakin haastateltavan reaktioita, mikäli ne vaikuttivat olevan tärkeitä analyysin kannalta. Tällaisia olivat sanan voimakas painottaminen (alleviivaus), lyhyt tauko puheessa (...), pitkä hiljaisuus ennen vastausta tai vastauksen sisällä ((hiljaisuus)) ja naurahdus puheen sisällä ((hehe)). Lisäksi kaksoissulkeiden sisälle saatettiin kirjoittaa joitakin puhujan asiayhteyttä täydentäviä sanoja, joiden ajateltiin helpottavan analyysia. Samoin kaksoissulkeiden sisään kirjoitettiin sellaisia arkaluonteisia asioita (esimerkiksi lasten päivähoitoryhmän nimi), joiden mainitseminen olisi saattanut vaarantaa tutkittavien anonymiteetin.

5.4 Tutkimuksen eettiset periaatteet

Lasten osallistuminen tutkimushaastatteluihin tuo eräänlaisen erityisyyden tämän tutkimuksen tutkimuseettisten periaatteiden tarkasteluun. Nykyisen yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen mukaisesti tutkijoita toisaalta kannustetaan lasten huomioimiseen tiedonantajina sillä tasolla kuin se lasten ikä- ja kehitystaso huomioiden on mahdollista. Toisaalta aikuisella on velvollisuus suojella lasta hänen kehitykselleen haitallisilta asioilta. (ks. esim. Alanen 2009.) Lipponen, Kumpulainen & Hilppö (2013, 174) korostavatkin tutkimuseettisten periaatteiden merkitystä erityisesti toimittaessa lasten kanssa; lapsen osallistu-

essa tutkimukseen erityisen tärkeää on kiinnittää huomiota heidän anonymiteettiinsä, lasta kunnioittavaan kohteluun ja tutkimuslupaprosessiin. Eskolan & Suorannan (2008, 56) mukaan samat tutkimuseettiset periaatteet pätevät myös aikuisten toimiessa tutkimuksen informantteina. Tästä johtuen seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen eettisiä periaatteita lasten ja aikuisten osalta yhdessä, ellei ole perusteltua tarkastella eri tutkimusryhmiä omina toimijoinaan.

Kaikessa tutkimusaineistonkeruuseen, -analysointiin ja -raportointiin liittyvissä asioissa tässä tutkimuksessa pyrittiin haastateltavia kunnioittavaan kohteluun. Se oli lähtökohta myös tutkimuslupaprosessissa (ks. Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013; Eskola & Suoranta 2008). Lupaprosessi aloitettiin pyytämällä tutkimuslupa Jyväskylän kaupungilta. Sen jälkeen päiväkodin johtajien ja vanhempien haastatteluihin kysyttiin heidän henkilökohtaista suostumustaan; johtajien osalta kontaktointi tapahtui pääasiassa sähköpostilla, jolloin tutkimuksen tarkoitusta ja etenemistä pystyttiin avaamaan laajemmin kuin puhelimitse kontaktoituja vanhempia. Päiväkodin johtajien osalta heidän asiantuntijuutensa huomioiden oli myös tarkoituksenmukaisempaa avata tutkimuksen periaatteita tarkemmin kuin vanhempien kohdalla. Kaikille haastatelluille aikuisille kuitenkin avattiin tutkimuksen tarkoitus, aikataulu ja aineiston säilyttämiseen liittyvät periaatteet. Kaikilla oli mahdollisuus myös kieltäytyä osallistumisesta joko haastatteluajankohtaa sopiessa tai vielä haastattelutilanteessa. Ennen haastattelun aloittamista jokaiselle haastateltavalle avattiin toistamiseen suullisesti tutkimuksen periaatteet, jonka jälkeen jokainen allekirjoitti lupalomakkeen aineiston käyttöä varten. Vielä haastattelujen jälkeen korostettiin, että jokaisella olisi mahdollisuus täydentää omaa informaatiotaan tai kieltää oman aineiston käyttö osittain tai kokonaan, mikäli haastateltava kokisi sen tarpeelliseksi.

Lasten aineiston lupaprosessi aloitettiin pyytämällä lupa lasten haastattelujen suorittamiseksi päiväkodin johtajalta. Tutkimuksen varsinainen lasten haastatteluja koskeva lupa-aineisto kerättiin lasten vanhemmilta. Lupalomakkeessa (ks. liite 4) kuvattiin tutkimuksen tarkoitusta siinä määrin kuin sen katsottiin olevan tarpeellista tutkimusluvan antamista varten (ks. Eskola & Suoranta 2008, 56). Tutkimukseen osallistuneet lapset valittiin sattumanvaraisesti niis-

tä lapsista, joiden vanhemmat olivat antaneet lapselle luvan osallistua haastatteluihin. Ennen haastattelua kysyttiin vielä lapsen suullista halukkuutta osallistua tutkimukseen. Siten lapsella oli halutessaan mahdollisuus olla osallistumatta haastatteluun.

Aineistonkeruu pyrittiin toteuttamaan lapsen ehdoilla. Esimerkiksi haastattelun aikana tarkkailtiin lasta ja hänen halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Mikäli vaikutti siltä, että lapsi oli halukas keskeyttämään haastattelun, hänelle tarjottiin siihen mahdollisuutta. Lisäksi esimerkiksi yksi lapsi ei ollut kiinnostunut aineistonkeruuseen liittyneestä valokuvaustehtävästä, joten hän sai osallistua vain haastatteluun. Näillä edellä kuvatuilla toimilla pyrittiin ennen kaikkea kohtelevaan tutkimukseen osallistuneita lapsia kunnioittavasti. Verrattuna päiväkodin johtajien ja vanhempien haastatteluihin, haastateltujen lasten vanhemmilla ei ollut suoraa vuorovaikutusyhteyttä tutkijaan, joten heille ei ollut mahdollista korostaa haastattelujen jälkeen heidän oikeuttaan peruuttaa lupansa lapsen haastatteluaineiston käyttöön. Siten lasten aineiston kohdalla ei toteutunut samalla tavalla tutkittavan vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumiseen kuin aikuisen aineiston kohdalla, vaikka muuten tutkimuseettisiä periaatteita pyrittiin noudattamaan mahdollisimman tarkasti. Toisaalta tutkimukseen luvan antaneilla oli tutkijan yhteystiedot tutkimuslupalomakkeessa, joten halutessaan haastateltujen lasten vanhemmat olisivat voineet olla yhteydessä tutkijaan.

Kaikilta haastateltavilta kysyttiin ennen haastattelun aloittamista henkilökohtaista lupaa tutkimusaineiston nauhoittamiseen. Näin toimittiin myös haastateltujen lasten kohdalla, vaikka lupa oli jo alun perin saatu tutkimukseen luvan antaneilta vanhemmilta. Samalla selvitettiin nauhojen säilyttämisen ja aineiston luottamuksellisuuden periaatteet (Eskola & Suoranta 2008, 57). Erityisesti haastatteluun osallistuneiden vanhempien osalta tämä oli tärkeää, sillä kaikki haastatellut olivat tutkijalle entuudestaan tuttuja, ja osalla oli myös yhteys hänen puolisoonsa. Oli tärkeää pyrkiä osoittamaan heille heidän anonymiteettinsa suojelu ilman, että heidän olisi tarvinnut pelätä tulevansa tunnistetuksi haastatteluaineistosta. Haastattelun nauhoja, litterointeja ja lasten aineistoon

liittyviä kuvia säilytettiin niitä varten varatussa erillisessä, lukittavassa laatikossa, johon ei ollut pääsyä ulkopuolisilla. Nauhoissa ja litteroinneissa ei käytetty päiväkodin johtajien, vanhempien nimiä tai lasten nimiä, mutta toisaalta osastoiden käyttämistään ilmauksista olisi ollut mahdollista tunnistaa heidän henkilöllisyytensä, mikäli aineistoon olisi päässyt käsiksi joku ulkopuolinen. Tutkijan henkilökohtaisista syistä johtuen tutkimusprosessi venyi alkuperäisestä aikataulusta, joten aineistoa jouduttiin säilyttämään huomattavasti pidempään kuin alun perin oli tarkoitus.

Lasten haastatteluissa on myös tärkeää, että haastattelutilanteessa käytetään sellaista kommunikaatiota, joka soveltuu lapsen ikään. Pieni lapsi ei pysty kuvaamaan kokemuksiaan ja tunteitaan yhtä monipuolisesti kuin aikuinen. Myös lapsen kanssa käytettyyn sanavarastoon täytyy kiinnittää huomiota; lapsi ei välttämättä ymmärrä kaikkia aikuisten käyttämiä ilmauksia tai tulkitsee ne eri tavalla kuin aikuinen. Myös kysymyksen asettelussa täytyy olla erityisen tarkkana, sillä lapsella on usein halu miellyttää aikuista. (Kirmanen 1999, 198–201.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin käyttämään sellaista vuorovaikutusta, joka olisi lapselle mahdollisimman helppo ymmärtää. Mikäli vaikutti siltä, ettei lapsi ymmärtänyt kysymystä, aiheesta tehtiin tarkentavia kysymyksiä. Lasten haastatteluissa tutkijan ”ääni” kuitenkin kuului suuremmassa roolissa kuin aikuisten haastatteluissa juuri siitä syystä, etteivät lasten käyttämät ilmaukset tai kerrottavatapa ollut yhtä runsasta kuin aikuisilla. On myös mahdollista, että lapset ovat olettaneet tutkijan ”toivovan” johonkin kysymykseen tietynlaista vastausta ja siten puhuneet aiheesta vastoin omaa todellista mielipidettään.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti pyrittiin säilyttämään jättämällä raportoimatta liian yksityiskohtaisia tietoja esimerkiksi henkilön taustoista, työsuhteista, tutkimuspäiväkodista tai haasteltujen lasten lapsiryhmästä. Tutkimusraportissa esitettävistä aineistokatkelmista poistettiin esimerkiksi sellaisia leikkitilojen tai lapsiryhmien nimiä, joiden avulla haasteltujen lasten tai johtajien työpaikkana toiminut päiväkotitoimi olisi ollut tunnistettavissa. Samoin vanhempien aineistokatkelmista saatettiin poistaa sellaisia yksityiskohtaisia tietoja, joista haastateltu henkilö tai hänen asuinpaikkansa olisi

ollut tunnistettavissa. Lisäksi haastateltujen sukupuoli jätettiin tietoisesti raportoimatta, ettei tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilla tai lasten kanssa työskennelleillä aikuisilla olisi raportin valmistumisen jälkeenkään mahdollista tunnistaa lapsia.

5.5 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat sosiaalinen konstruktio-nismi ja diskurssianalyysi. Näin ollen aineiston analyysi perustui kriittiseen diskurssianalyysiin ja diskursiiviseen psykologiaan. Kriittisen diskurssianalyysin mukaisesti aineistoa analysoitiin Fairclough'n (1992) mallin mukaisesti tekstuaalisella, diskursiivisten käytäntöjen ja sosiaalisten käytäntöjen tasoilla (ks. Rogers 2005). Analyysivaiheessa lasten ja aikuisten aineisto analysoitiin toisistaan erillisinä, koska lasten tuottama aineisto oli huomattavasti suppeampi kuin aikuisten aineisto. Siten lasten aineistosta ei voitu tehdä yhtä kattavaa diskurssianalyysia kuin aikuisten aineistosta. Lisäksi valokuvaustehtävän vuoksi lasten aineistosta muodostui erilainen suhteessa aikuisten aineistoon. Myös lasten aineistossa esiintyneet teemat vaikuttivat olevan jo hyvin varhaisessa selkeästi erilaiset kuin aikuisten aineistossa. Edellä mainituista syistä johtuen seuraavassa kuvataan aikuisten ja lasten aineiston analyysin eteneminen toisistaan erillisinä. Ensin kuvataan aikuisten analyysin vaiheet ja sen jälkeen siirrytään lasten aineiston analyysin kuvaukseen.

Päiväkodin johtajat ja vanhemmat

Aineiston analyysi aloitettiin ennen varsinaista diskurssianalyysia aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan ne nousevat aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 97–98.) Analyysi aloitettiin lukemalla aineistoa läpi ja perehtymällä 92 -sivuiseen aineistoon mahdollisimman laajasti. Samalla sitä pelkistettiin (redusoitiin) siten, että siitä karsittiin pois sellaiset osa-alueet, jotka eivät käsitelleet tutkimuksen

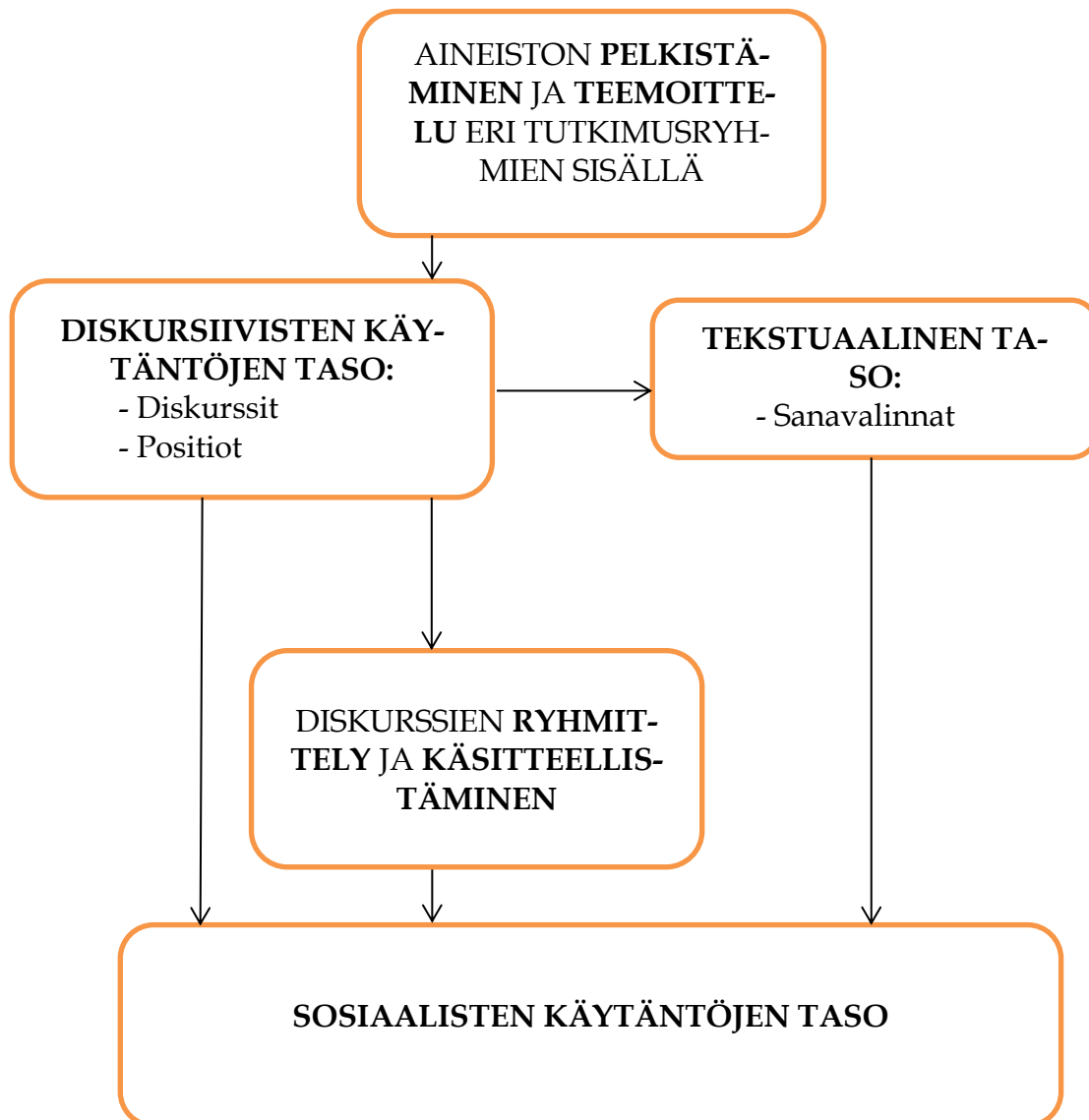
aihetta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 111–112). Tällaisia kohtia olivat muun muassa päiväkodin johtajien koulutustausta ja työkokemus, joita alun perin kartoitettiin vain siitä syystä, että niitä voitaisiin mahdollisesti hyödyntää tarkasteltaessa aineistoa sosiaalisten käytäntöjen tasolla. Aluksi aineiston analyysia siis ohjasi laveasti puhe päivähoidosta, lapsen asemasta tai vanhemmuudesta. Ensimmäisen pelkistämisen jälkeen aineistoa oli johtajien osalta 37 sivua ja vanhempien osalta 29 sivua.

Tämän jälkeen valittu aineisto käytiin läpi uudestaan ja tarkasteltiin, tuotivatko valikoidut katkelmat analyysin kannalta tarpeeksi merkityksiä päivähoidosta ja subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta. Esimerkiksi päiväkodin johtajien puheesta karsittiin sellaisia katkelmia, jotka koskivat yksin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, ilman, että sen olisi voinut ajatella olevan osa lapsen asemaa, päivähoidon järjestämistä tai perheiden kanssa tehtävää kasvatuskumppanuutta. Samoin karsittiin sellaista puhetta, joka käsitteli esimerkiksi vanhemmuutta ilman, että sillä oli selvää yhteyttä päivähoitoon ja subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen. Aineiston rajausta ohjasikin tiukasti puhe lapsen asemasta, päivähoidon järjestämisestä ja kasvatuskumppanuudesta. Tässä vaiheessa aineistoa karsittiin tarvittaessa hyvin tiukasti, sillä diskurssianalyysissa analyysin kohteena on yleensä tarkoin valittu aineisto (Taylor 2001, 25). Siten aineistoa tarpeen mukaan myös lyhennettiin, mikäli puhuja esimerkiksi saman puheenvuoronsa aikana vaihtoi teemaa, mutta palasi alkuperäiseen aiheeseen. Aineiston lyhentäminen merkittiin aineistoon kolmella lyhyellä viivalla (---). Tässä tutkimuksessa lopullisen analyysin kohteena oli 42 -sivuinen aineisto (johtajien aineisto 26 sivua ja vanhempien aineisto 16 sivua), jossa johtajien osalta analysoitiin yhteensä 166 tekstikatkelmaa ja vanhempien osalta 71 tekstikatkelmaa.

Lopullisen aineiston analyysi aloitettiin teemoittelemalla aineisto väljästi eri tutkimusryhmien kesken. Teemoittelu aloitettiin päiväkodin johtajien haastatteluista edeten siitä vanhempien haastatteluihin. Johtajien ja vanhempien teemoittelu pidettiin tässä vaiheessa toisistaan erillisinä, jotta aihetta pystyttiin lähestymään aineistolähtöisesti. Analyysin edetessä aineistosta kuitenkin nousi

esille teemoja (ja myöhemmin diskursseja), jotka esiintyivät sekä päiväkodin johtajilla että vanhemmilla samanlaisina. Teemoittelun jälkeen aineisto oli jaettu seitsemään ryhmään (ongelma, lapsen etu, tuki, resurssi, vanhemmuus, muutos ja arvo). Niistä resurssi- ja muutosteemoja ilmeni vain johtajien puheessa ja vanhemmuus-teemaa vain vanhempien puheessa. Ensimmäisen teemoittelun jälkeen palattiin vielä alkuperäisiin haastatteluaineistoihin ja tarvittaessa liitettiin lopulliseen analyysiaineistoon poisjätettyjä katkelmia, jotka teemoittelun jälkeen vaikuttivat olevan tämän tutkimuksen kannalta relevantteja. Tässä vaiheessa myös poistettiin alun perin analyysiin valittuja katkelmia, jotka vaikuttivat olevan lopulliseen analyysiin liian suppeita nimenomaan diskursiivisen tason tarkastelua ajatellen. Lisäksi teemoja tarkasteltiin vielä suhteessa toisiinsa ja tarvittaessa yhdisteltiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi.

Aineiston pelkistämisen ja teemoittelun jälkeen siirryttiin varsinaiseen diskurssianalyttiseen tarkasteluun, jota ohjasi kriittisen diskurssianalyysin mukainen Fairclough'n kolmikehäinen malli. Fairclough'n mallissa aineistoa analysoidaan tekstuaalisella, diskursiivisten käytäntöjen ja sosiaalisten käytäntöjen tasoilla (Rogers ym. 2005, 377; Fairclough 2003, 77). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tuottaa yksityiskohtaista lingvististä tekstianalyysia, joten diskursiivisen tarkastelun painopiste oli diskursiivisten ja sosiaalisten käytäntöjen tasoilla. Tekstuaalisen tason tarkastelua tehtiin ainoastaan siinä määrin kuin sanavalintoja tarvittiin kuvaamaan diskurssien luonnetta. Myös tässä vaiheessa päiväkodin johtajien ja vanhempien aineistoja analysoitiin toisistaan erillisinä. Aineiston analyysin etenemistä on kuvattu kuviossa 2.



KUVIO 2. Aineiston analyysin eteneminen Fairclough'n kolmikehäisen mallin mukaan.

Diskursiivisten käytäntöjen tason tarkastelussa (ks. kuvio 2) analyysin lähtökohtana toimivat eri toimijoiden puheessaan tuottamat diskurssit ja positiot. Diskursiivisilla käytännöillä tarkoitetaan Fairclough'n (2003, 77) mukaan tavallisia kielenkäyttötapoja. Tässä tutkimuksessa diskursiivisten käytäntöjen tason analyysissä tarkasteltiin sitä (puhe)tapaa, miten varhaiskasvatuksesta ja subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta puhutaan; karkeasti sanottuna analyysin kohteena siis oli *mitä* varhaiskasvatuksesta ja subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta puhuttiin ja *miten* sitä puheessa tuotettiin. Diskurssien muodostumisen jälkeen

aineistoa tarvittaessa klusteroitiin eli ryhmiteltiin ylä- ja alaluokkiin sekä käsitteellistettiin (abstrahoitettiin) alkuperäisten tiedonantajien ilmaisut teoreettisilla ilmauksilla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2006, 113–114).

Diskursiivisten käytäntöjen tason analyysin rinnalla aineistosta tehtiin tekstuaalisen tason analyysia erityisesti eri toimijoiden käyttämien sanavalintojen osalta. Tekstuaalisen tason analyysissa siis tarkasteltiin sitä, *millaisia* sanavalintoja käyttämällä puhuja tuotti diskurssia; mitä tekstuaalisen tason elementtejä siihen kuului ja millaisia kielellisiä lainalaisuuksia diskursseihin liitettiin. Sosiaalisten käytäntöjen tasolla analyysin kohteena olivat sosiaalisissa käytännöissä tuotetut valtasuhteet: miten tietty tieto oikeutettiin totuudeksi ja mitä se merkitsi lapsen aseman, hoidon järjestämisen tai kasvatuskumppanuuden kannalta (ks. Fairclough 1992, 12; Fairclough 2003). Tässä vaiheessa tarkastelussa yhdistyi niin diskursiivisten käytäntöjen tason kuin tekstuaalisen tason analyysielementtejä.

Lopullisen analyysin jälkeen aineistosta oli havaittavissa viisi erilaista diskurssia: *ongelmadiskurssi*, *lapsen etu -diskurssi*, *tukidiskurssi*, *arvodiskurssi* ja *muutosdiskurssi*. Diskursseista neljää (*ongelma*, *lapsen etu*, *tuki*, ja *arvo*) ilmeni sekä päiväkodin johtajien että vanhempien puheessa. Muutosdiskurssia käytettiin ainoastaan päiväkodin johtajien puheessa. Vaikka diskurssit nimettiin keskenään samanlaisiksi, niiden sisällöt olivat erilaiset päiväkodin johtajien ja vanhempien kesken. Tästä johtuen niitä myös tarkastellaan tulososiossa toisistaan erillisinä alalukuina.

Lasten aineiston analyysi

Myös lasten aineiston analyysi aloitettiin laaja-alaisella aineistoon tutustumisella. Lasten ottamien valokuvien oli alun perin tarkoitus olla vain virittävä tekijä haastattelua varten, mutta aineistoon tutustuttaessa niiden teemoilla vaikutti olevan keskeinen rooli myös lasten näkökulman esille tuomisessa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoituksenmukaista tehdä varsinaista kuva-analyysia, jossa olisi analysoitu eri tekijöiden sijoittumista kuvaan. Sen sijaan analyysissa hyödynnettiin kuvan teemaa ja sen ottajan kuvaan liittämää kerto-

musta siinä määrin kuin sen ajateltiin tuovan esille lapsen omaa näkökulmaa varhaiskasvatuksesta.

Aineistoon tutustuminen aloitettiin lukemalla lasten haastatteluja ja yhdistämällä lasten ottamia valokuvia haastatteluaineistoon. Myös lasten aineistossa käytettiin sisällönanalyysin keinoja diskurssianalyysin tukena. Pelkistämisen jälkeen ensimmäisen tason teemoittelua tehtiin juuri kuva-aineistoon liitettyjen lasten ilmauksien pohjalta. Lasten ilmausten pohjalta aineistoa luokiteltiin yläluokkiin ja pohdittiin kuvan positiota (positiivinen, negatiivinen, neutraali) kuvan ottajalle. Tämän pohjalta aineistosta alkoi muodostua teemoja, kuten ”leikkinen”, ”päiväkodin arki”, ”sosiaalisuus” ja ”eskaritoiminta”. Kuviin liittyvän teemoittelun jälkeen palattiin alkuperäiseen haastatteluaineistoon ja etsittiin muusta haastatteluaineistosta analyysin kannalta relevanttia aineistoa, joka ei kuitenkaan olisi liikaa haastattelijan johdattelemaa.

Lasten aineiston analyysin diskurssianalyttinen tarkastelu eteni samalla Fairclough'n (1992) periaatteella kuin aikuisten analyysi. Aikuisten analyysin etenemistä on kuvattu kuviossa 2. Diskursiivisella tasolla lasten aineistosta tarkasteltiin lasten käyttämää tapaa puhua varhaiskasvatuksesta; tarkastelun lähtökohtana oli *mitä ja miten* lapset puhuivat varhaiskasvatuksesta ja hoitoon osallistumisesta. Lasten aineiston analyysin edetessä kävi selväksi, että lasten aineistosta olisi relevanttia tehdä kriittistä diskurssianalyysia tekstuaalisella tasolla ainoastaan pintapuolisesti. Haastateltujen lasten verbaaliset taidot olivat keskenään niin erilaiset, ettei esimerkiksi lasten sanavalintoja pystynyt tarkastelemaan samalla tavalla kuin aikuisten analyysissä niitä oli tehty. Tästä johtuen aineiston analyysia ohjasi vahvasti diskursiivisten käytäntöjen tason analyysi diskurssien ja positioiden osalta. Lasten aineisto oli luonteeltaan pelkistetympi kuin aikuisten aineisto, mistä johtuen sen diskursseja ei ollut tarpeen samalla tavalla ryhmitellä ja käsitteellistää sisällönanalyysin keinoin kuin aikuisten aineistoa. Myös sosiaalisten käytäntöjen tason analyysi jäi lasten aineistossa suppeammaksi kuin aikuisten aineistossa. Aineiston analyysin jälkeen lasten puheesta nousi esille kolme diskurssia: leikki-, arki- ja kotidiskurssit.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan tarkemmin analyysin pohjalta muodostuneita diskursseja. Jokaiseen tutkimuskysymykseen vastataan omassa alaluvussa. Päiväkodin johtajien diskurssit esitellään luvussa 6.1, vanhempien diskurssit luvussa 6.2 ja lasten diskurssit luvussa 6.3. Tulosten viimeisessä alaluvussa (luku 6.4) eri toimijoiden diskursseja tarkastellaan suhteessa toisiinsa Bronfenbrennerin ekologisen teorian kautta. Samalla tulokset liitetään laajemmin osaksi sosiaalisten käytäntöjen tason analyysia.

6 VARHAISKASVATUKSEN JA SUBJEKTIIVISEN PÄIVÄHOITO-OIKEUDEN DISKURSSIT

6.1 Diskurssit päiväkodin johtajien puheessa

6.1.1 Ongelmadiskurssi

Ongelmadiskurssissa lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen ja päivähoidon koetaan jonkinasteisena ongelmana. Päiväkodin johtajien puheessa ongelma liittyy usein joko suoraan *puhujaan henkilökohtaisesti* tai hänen omaan *ammatilliseen toimintaansa*. Välillisesti ongelma saattaa liittyä myös *johonkin toiseen henkilöön*, kuten päivähoidossa olevaan lapseen, hänen vanhempansa tai päivähoiton henkilökuntaan. Päiväkodin johtajien puheessa ongelmadiskurssissa keskeisin ongelman aiheuttaja on se, että lapsi on hoidossa ilman vanhemman työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta. Asian muodostaa ongelmaksi se, että lain mukaan jokaisella lapsella on subjektiivinen oikeus osallistua päivähoidon ilman, että hoitopaikkaa tarvitsisi perustella. Käytännössä perheiltä kuitenkin odotetaan perustelua lapsen hoidossa olemiselle, mikäli toinen vanhemmista on kotona. *Tarve perustella hoitopaikka* ilmenee sekä haettaessa lapselle uutta hoitopaikkaa että hoidon tarpeen muuttuessa esimerkiksi vanhemman työttömyyden tai vanhempainvapaan johdosta. Päiväkodin johtajien odotetaan huomioivan perheen muuttunut tilanne ja heidän työtehtäviinsä on muodostunut käytäntö keskustella kotona olevien vanhempien kanssa lapsen hoidontarpeesta, vaikka lakisääteisesti jokaisella lapsella olisi oikeus olla kokopäiväisessä päiväkotihoidossa myös vanhemman ollessa kotona.

Ongelmadiskurssissa päiväkodin johtajien työ nähdään jatkuvaksi *tasapainoiluksi paineiden ristiaallokossa*. Paineita luovat johtajien omat esimiehet ja heidän työlle asettamat raamit, lasten vanhemmat sekä ennen kaikkea niukat resurssit taloudellisesti haasteellisena aikana. Paineet ilmenevät johtajan työn jo-

kaisella toimintaulottuvuudella: esimiehenä ja varhaiskasvatuksen laadunvalvojana, yhteistyötahona vanhempien kanssa sekä alaisena omalle esimiehelle.

Esimerkissä 1 on havaittavissa, että *esimiehenä* päiväkodin johtajan puheessa kuvastuu *huoli omista päätöksistään*, joita hän resurssien puitteissa joutuu tekemään sekä siitä, miten päätökset vaikuttavat lapsiryhmytyön arkeen ja henkilökunnan jaksamiseen. Lapsiryhmien ollessa hyvin suuria haasteena on laadun säilyttäminen riittävän korkeana. Samalla johtaja kantaa huolta alaiensa jaksamisesta toimittaessa jatkuvasti äärirajoilla. Puhuttaessa positiivisesta toiminnasta tai äärirajoilla toimimisesta johtaja rinnastaa itsensä alaisiinsa käyttämällä ”me”-ilmaisua. Mikäli asia kääntyy negatiiviseksi, johtaja erottaa itsensä toiminnasta ja puhe muuttuu kolmanteen persoonaan.

Esimerkki 1.

Haastattelija: No, jos voisit kehittää tätä suomalaista päivähoitojärjestelmää jollain tavalla, niin mihin suuntaan kehittäisit?

Johtaja 1: Poistaisin kaikki sellaset akat ja ukot jotka opettaa sitä, mitä niille on opetettu. Ja mä korvaisin ne sellasilla ihmisillä, jotka ajattelee ja kuuntelee lasta ja kuuntelee perhettä. Eikä aseta sellasia, öö, niin kun keksittyjä rajoja ja kattoja oppimiselle. Et niin kun olis sellanen luova ilmapiiri. Sit toinen asia, mitä mä poistaisin, mä poistaisin tän liian tiukan budjetin, joka ahdistaa työntekijät siihen, että ne ei selviä siitä työstä, mitä ne halua tehdä kunnolla.

Johtajien asema *alaisena* tulee esille puhuttaessa resurssien tuomista ongelmista. Puheesta kuvastuu, että johtajien *päivähoitoalueille on luotu ulkoapäin raamit*, joiden puitteissa johtajien tulee kyetä johtamaan päivähoitotoimintaa. Päiväkodin johtajien puheessa toistuu termi ”alueellinen haaste” puhuttaessa päivähoitopaikkojen riittävydestä. Päivähoitopaikkoja on vapaina niukasti, minkä vuoksi johtajien tulisi pyrkiä ohjaamaan kotona olevien vanhempien lapset joko avoimien päivähoitopalveluiden asiakkaiksi tai osa-aikaiseen päivähoitoon (esimerkki 2). Päiväkotihoito on kuitenkin arvostetumpaa vanhempien keskuudessa, mikä aiheuttaa ristiriidan vanhempien ja päiväkodin johtajien intressien välille. Puhuttaessa epämiellyttävästä asiasta (hankaluudesta löytää asiakkaille sopivaa palvelumuotoa) johtajat rinnastavat itsensä herkästi muihin johtajiin ja käyttävät termiä ”me”. Toimintaa kuvataan johtajien yhteisenä toimintatapana erityisesti silloin, kun siihen liittyy haaste (esimerkki 2).

Esimerkki 2.

Haastattelija: Mitä sulle tulee ensimmäiseksi mieleen subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta?

Johtaja 2: No... Meille tulee löytää se päivähoitopaikka, kun meille hakemus jostakin perheestä tulee, niin... jos se perhe sitten todellekin sitä paikkaa haluaa, niin... järjestää se päivähoitopaikka. Mutta kyllähän meillä Jyväskylässä puhutaan myös siitä, että me tarjoamme myös avoimia varhaiskasvatuspalveluja, et se on osa meidän päivähoitoa.

Esimerkissä 3 kuvataan, kuinka *päiväkodin johtajan toimiminen yhteistyötahona* lasten vanhempien ja päivähoidon ylemmän johdon välillä saa johtajat kokemaan työssään jatkuvia paineita vanhempien taholta. Kuitenkin päiväkodin johtajat kunnioittavat perheiden itsemääräämisoikeutta oman perheensä asioihin ja ovat tarvittaessa valmiita jopa puolustamaan heitä. Paineiden taustalla on *vanhempien halu saada lapsi juuri päiväkotihoidoon*. Sitä kautta lapsiryhmät täyttyvät herkästi ja vapaita hoitopaikkoja on tarjolla vain vähän. Vaikka vanhemmat saattavat olla tietoisia johtajien haasteesta vapaiden hoitopaikkojen suhteen, he puolustavat omia oikeuksiaan tiukasti. Lisäksi kontrolloidaan muiden perheiden asioita esittämällä suoria kysymyksiä perheiden tilanteista.

Vanhemmat myös tuovat tarvittaessa voimakkaasti esille *oman tietoisuutensa lainsäädännön heille määräämistä oikeuksista* ja vaativat johtajia toimimaan määrättyjen aikarajojen puitteissa. Vaatimusta tehostetaan tarvittaessa tuomalla asia myös päiväkodin johtajan esimiehen tietoisuuteen. Tietoisuus siitä, että asiakas saattaa tehdä valituksen itselleen epäkiitollisesta prosessista tai lopputuloksesta, lisää paineita ja huolta omasta työstä selviytymisestä. Tilanne ei ole hetkittäinen tai ohimenevä, vaan jatkuva. Lapsen hoidossa oleminen ja hoitopaikasta neuvottelu onkin johtajien puheessa positiivista siihen asti, kun johtaja ja vanhemmat keskustelevat asiasta yhteisymmärryksessä toisiaan kunnioittaen. Puhe muuttuu herkästi negatiiviseksi, mikäli yhteistä näkökulmaa on haastavaa löytää ja vanhempi pitää kiinni omasta näkökulmastaan. Oikeuksiaan puolustavan vanhemman reaktio koetaan herkästi hyökkääväksi.

Esimerkki 3.

Haastattelija: Onko sinun mielipide tai suhtautuminen subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen muuttunu kun oot siirtynyt johtajapuolelle?

Johtaja 3: No, on se vähän muuttunu kyllä. Ei nyt mitenkään radikaalisti mut vähän kyllä, et vähän tiukentasin siitä kun mitä oon ite ollu ryhmässä että. Kun on joutunu painimaan näitten asioitten kanssa ja miettimään et onks tää ihan oikein. Siittä että. Niin ku tavallaan että nyt on enemmän tullu tietoiseksi siitä että vanhemmat osaa vaatia ja että se on aika tiukkaa se vaatiminen ja he hyvin herkästi lähtee ylempiin kerroksiin tekemään valituk-sia näistä jos ei jotakin heti tapahdu tai heti ala löytymään. Et se on tämmönen, et täm-mösten asioitten kanssa viikottain painitaan.

Päiväkodin johtajat joutuvat *tasapainoilemaan perheiden toiveiden ja omilta esimie-hiltään saamien toimintaohjeiden välillä*. Johtajien ongelmadiskurssia kuvaa kun-nioitus sekä perheiden näkökulmaa että kaupungin yhteistä linjaa kohtaan. Ku-nten esimerkissä 4 kuvataan, välillä johtajan rooli on myös ristiriitainen. Käytän-nössä johtajalla ei ole aina mahdollisuutta toimia oman arvomaailmansa mukai-sesti, vaan hän joutuu "tunkeutumaan" perheiden yksityisalueille erityisesti ottaessaan puheeksi perhetilanteiden muutoksia. Toisaalta perheitä pyritään tukemaan mahdollisuuksien mukaan jopa toimimalla tietoisesti vastoin oman esimiehen ohjeistusta. Johtaja saattaa jättää huomiotta asian, jonka kuulopuhei-den perusteella tietää, mutta jota perhe itse ei ole halunnut tuoda esille.

Esimerkki 4.

Johtaja 1: Tälläkin hetkellä meillä on lapsi, joka, jossa toinen vanhemmista on kotona eikä he oo puhunu siitä meille. Ja, mä en mee sitä kysymään, koska mulla on monivuotinen suhde siihen perheeseen ja mä niin kun tiedän että se on hirveän vaikea asia siinä per-heessä. Ja silloin mä en halua yhtään enempää kaataa taakkaa siihen perheeseen siitä, että pitäis suoriutua enemmän tai pitäis suoriutua jollain muulla tavalla kuin he kokee sen, hyväksi. Virkavirhe, en tiedä.

Ongelmadiskurssissa *ongelmana koettua asiaa pyritään ratkaisemaan omaa tilannetta helpottavilla vaihtoehdoilla* (esimerkki 5). Kun lapsen osallistuminen varhaiskas-vatukseen ilman vanhemman työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta koetaan ongelmaksi, johtajien puheessa tuodaan esille ratkaisuja, joilla tilannet-ta voitaisiin pyrkiä ratkaisemaan tai löytämään vähintään kompromisseja. Ti-lannetta pyritään perustelemaan erityisesti lapsen näkökulmasta.

Esimerkki 5.

Johtaja 4: Mut se mitä mä toivoisin, että sitä päiväkotipäivää lyhennettäisiin niinä aikoina kun toinen vanhemmista on kotona. Et se lapsi tulis esimerkiks kaheksasta kahteen tai kaheksasta kolmeen. Tai jos se syö kotona niin tulis vaikka yhdeksältä tai, mitenkä missäkin päiväkodissa se toiminta on. Että sitä kevennettäisiin sitä päiväkotipäivää. Tai sitten oltaisiin 10 päivää kuukaudessa tai 15 päivää kuukaudessa. Ettei se hoitosuhde kokonaan katkea, ettei lapsi putoa kokonaan pois siitä, joukosta ja siitä porukasta. Koska näähän muodostaa jo tässä eskarivaiheessa ja päiväkotivaiheessa sellasia hyvin tiiviitä kaveriporukoita. Joka on sitä, se on se sosiaalinen oppimisympäristö lapsilla.

Esimerkissä 6 johtajan puheessa ilmenee, että *vanhemmat kokevat subjektiivisen päivähoito-oikeuden koko perheen oikeudeksi*. Lapsen oikeudeksi se koetaan ainoastaan siinä tapauksessa, että perheellä on tietoa siitä, että varhaiskasvatuksessa korostetaan mieluummin kasvatuksen kuin hoidon osuutta. Silloinkin subjektiivinen päivähoito-oikeus on lapsen oikeus vain välillisesti; lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen, jotta vanhempi saisi omaa aikaa ja kykenisi siten olemaan lapselle parempi vanhempi. Johtajien puheessa lapsi asemoidaan vanhempien näkökulmasta passiiviseksi tai neutraaliksi henkilöksi, jolla ei ole todellista mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon.

Esimerkki 6.

Haastattelija: Koetko että vanhemmat olis enemmän sinne päivähoitoon suuntautuneita kun sinne varhaiskasvatukseen?

Johtaja 4: Kyllä monet niistä, jotka on kotona vauvan kanssa, ni kyllä ne tietää että ainakin pitää puhua siitä että varhaiskasvatukseen ne haluaa. ((hiljaisuus)) Riippuu tietysti, että kun haastattelee vanhempia sitten kun saa puhuttua ne kerhoon, tai sitten kun sä et saa puhuttua niitä kerhoon, ni on se aika, et se on liian vähän kun se on vaan kolme ja puoli tuntia, ei ehdi tarpeeks levätä, tai harrastaa tai tehdä semmosia, aikuisten asioita. Ni se sitten taas viittaa siihen väsymiseen tai oman ajan haluamiseen. Et sit ehkä joskus siinä vaiheessa unohtuu että se olikin lapsen varhaiskasvatusta tai viriketoimintaa.

Sen sijaan johtajien puhuessa omasta toiminnastaan puheen keskiössä on lapsi. Ongelmadiskurssissa *subjektiivinen päivähoito-oikeus on johtajien puheessa lapsen oikeus, jonka käytöstä lapsen vanhempi neuvottelee*. Siten lapsen asema on passiivinen. Lapsen hoidon tarvetta tarkastellaan lapsen edun mukaisesti huomioiden kuitenkin päivähoitoon resurssien aiheuttamat haasteet; pyrkimyksenä on löytää sellainen ratkaisu, joka tukisi parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kasvua ja kehitystä. Valittua näkökulmaa pyritään vahvistamaan ja perustelemaan tuomalla esille lasten kanssa päivittäisessä lapsiryhmytyksessä olevien ammattilaisten tai yhteistyötahojen näkökulmia.

6.1.2 Lapsen etu -diskurssi

Lapsen etu -diskurssissa *puheen keskiössä on lapsi* ja sellainen toiminta, joka on lapsen kasvun ja kehityksen kannalta optimaalista ja toivottavaa. Kuten esimerkiksi 7 käy ilmi, päiväkodin johtajien puhe lapsen etu -diskurssissa on pääasiassa luonteeltaan pohtivaa. Se sisältää paljon varmaa puhetta, joka kuitenkin herkästi kääntyy pohtivaksi; asioita tarkastellaan yhdeltä kannalta, kunnes esille nousee toinen näkökulma, joka saattaa osittain kumota alkuperäisen pohdinnan tai tuoda rinnalle toisen näkökulman.

Esimerkki 7.

Johtaja 1: Mun mielestä se (koti) on paras paikka. Mutta sitten jos sitä ruvetaan pilkkomaan, tulee monia eri nyanseja, jotka kumoaa tän. Esimerkiksi jos kotona on rahaa ja tilaa ja kaikki on kunnossa ja äiti haluaa hoitaa lasta kotona, niin silloin mä haluaisin tietää, minkälaista se hoito on. Koska ei mikään, ei mikään tällanen taloudellinen puoli takaa, että se lapsi saa kasvatusta ja hoitoa. Mutta jos oletetaan, että kotona on kaikki arvot kohdallaan ja nää hoitoympäristöt on kohdallaan ja perhe haluaa hoitaa lasta kotona, niin niin kauan kun se perhe haluaa, et se lapsi on kotona, niin niin kauan se on musta paras paikka.

Päiväkodin johtajien puheessa lapsen etua tarkastellaan lapsen ja vanhempien näkökulman sekä johtajan oman työn kautta. Pohdittaessa asiaa *lapsen näkökulmasta* puheessa korostuu *varhaiskasvatuksen pedagoginen puoli* ja varhaiskasvatuksen merkitys lapselle. Asiaa lähestytään varhaiskasvatuksen sisältöalueiden näkökulmasta, mutta siihen liittyy myös pohdinta siitä, *milloin on lapsen edun mukaista olla hoidossa*. Kotihoidon positiivisilla puolilla on keskeinen rooli johtajien puheessa erityisesti alle kolmevuotiaiden kohdalla (esimerkki 8). Isompien lasten kohdalla johtajien puheessa korostuvat yhteiset, positiiviset oppimisen kokemukset oman ikäisten lasten kanssa, kun taas pienille lapsille tärkeämmäksi koetaan tunnesuhteiden kiinteytys erityisesti omiin vanhempiin ja perheen muihin jäseniin.

Esimerkki 8.

Haastattelija: No, mitäs huonoja puolia päivähoitoon sitten liittyisi

Johtaja 3: No, tämä on just se että tarviiko lapsi oikeesti sitä ((päivähoitoa)), et esimerkiksi Euroopassa saatetaan alottaa jo kolmevuotiaana esikoulu. Et ehdottomasti ei, et lapsi oppii aivan muulla tavalla kun että pistetään tämmöseen, koulumaiseen, opiskelutapaan, et se on kyllä. Lapsi oppii kavereiltaan, lapsi oppii leikkimällä, ja sitten tietysti jossain määrin sitä mitä se opetushenkilökunta tuo päiväkodeissa siihen. Mut että, mitä vanhempi

lapsi niin sitä enemmän hän toivoo että pääsee varhaiskasvatuksen piiriin. Mutta sanotaan just et alle kolmevuotias lapsi niin en nää montakaan hyvää syytä et miks heidän pitäis olla ellei vanhemmilla ole oikeasti, niin kun suurimmalla osal-... Siis suurin osa lapsistahan on hoidossa sen takia että vanhemmat on töissä tai opiskelee.

Johtajien puheessa nostetaan herkästi esille päivähoidon puoli lastensuojelun tukitoimena, jolloin lapsen eduksi koetaan nimenomaan hoidossa oleminen. Kun puhutaan tarpeesta nostaa päivähoito tukitoimeksi kotihoidon rinnalle, puheessa korostuu nimenomaan suomalaisen päivähoidon hoidollinen puoli. Lastensuojeluasioissa johtajia sitoo erityinen vaitiolovelvollisuus, joka ilmenee myös johtajien puheessa; lastensuojeluasioita ikään kuin pelätään ottaa puheeksi ja niistä herkästi puhutaan vaivihkaa kiertoilmaisujen kautta. Tämä näkyy erityisesti johtajan puheessa sellaisella alueella, jossa lastensuojeluasiat ovat johtajan työssä harvinaisia.

Päiväkodin johtajien puhuessa lapsen edusta sellaisessa perheessä, jossa ei ilmene tuen tarpeita, puheen sävy on positiivinen ja avoin. Puheessa korostetaan *perheen päättävävaltaa* oman perheen asioihin ja päivähoidon rooli kokonaisuudessaan häivytetään taustalle. Sen sijaan, kun puhutaan päivähoidosta tukitoimena (esimerkki 9), johtajien puhe on luonteeltaan varmaa ja päättäväistä. Puheessa kuvastuu ulkopuolisen *tarve ottaa osaa vanhempien kasvatukseen* ja erityisesti keskusteluun lapsen edusta. Puheen varmuus ilmenee erityisesti sellaisen johtajan puheessa, jonka työssä lastensuojeluun liittyvät asiat ovat arkipäivää.

Esimerkki 9.

Johtaja 2: Kyllä on tämmösiä lastensuojelu-, lastensuojeluun liittyvät asiat ni kyl se on silloin mun mielestä lapsen etu mitä, esimerkiks säännöllinen päivärutmi tai se et lapsi on mieluummin päiväkodissa kun se et hän on, on tuota, notkuu jossain marketilla kun vanhemmat pelaa, jotain näitä uhkapelejä tai hedelmäpelejä. Mut et on paljon vanhempia ketkä elää niin sitä, vain heidän omaa elämäänsä ja lapset kulkee siinä, mukana ja rinnalla koko ajan ja. Ja tota: se ei ehkä oo kuitenkaan lapsille soveltuvaa. Tai se ei oo heille ominaista tapaa toimia että he joutuvat seistä töröttämään jossain marketissa koko päivän että. Et kyllä se silloin on lapsen etu et lapsi on päiväkodissa. Koko päivän.

Vanhemman näkökulmasta lapsen etua tarkastellaan johtajien puheessa erityisesti *palvelumuodon valintaan liittyvissä asioissa*. Vaikka ongelmadiskurssissa korostui johtajien ja vanhempien välinen ristiriita sopivan palvelumuodon löytämisessä, lapsen etu -diskurssissa *kasvatuskumppanuutta tehdään vanhempien ja päiväkodin*

välillä hyvässä hengessä. Esimerkissä 10 johtajien puheessa korostuu *perheen päättäjävalta oman perheen asioihin* erityisesti silloin, kun tarkastelun keskiössä on lapsen etu. Johtajien puheessa kuvastuu vanhempien huoli lapsen kasvusta ja hoidosta muuttuvassa maailmassa. Esimerkiksi vanhemman oma työllisyystilanne saatetaan kokea epävarmaksi, minkä vuoksi lapsen elämää pyritään tasa-painottamaan säilyttämällä päivähoitopaikka tutussa päiväkodissa työttömyyden tai vanhempainvapaan aikana. Asiaa tarkastellaan erityisesti hoidon näkökulmasta, mutta osittain myös päivähoiton pedagoginen puoli huomioiden. Puheen sävy on vanhempia kohtaan kunnioittava ja vanhemman rooli aktiivinen. Lapsen hoidossa olemista tarkastellaan vertaillen ja syy-seuraussuhteita pohtien.

Esimerkki 10.

Haastattelija: Mikä on sinun henkilökohtainen mielipide siitä, että käytetään sitä subjektiivista oikeutta?

Johtaja 1: No tää on varmaan vähän kerettiläinen näkökulma, mutta kyllä mä ajattelen sillä tavalla, että useissa niissä tapauksissa, joissa, joissa, joiden kanssa mä oon ollu tekemisissä, se perhe ajattelee pitkälle, että ne säilyttää sen hoitopaikan siinä tietyssä hoitopaikassa sillä lapsella, että sillä lapsella on niin kuin yhtenäinen oppimisen polku. Et sen ei tartte siirtyä paikasta toiseen, siirtyä päiväkodista toiseen. Koska nehan on rankkoja sel-laset kokemukset, mitä tulee sitten. -- Ja jos vanhemmat ajattelee sitä, että ne minimoi lapsen kielteiset kokemukset, niin subjektiivinen oikeus on yks hirveen hyvä tapa tähän. (J1)

Johtajan roolina on olla lapsen etu -diskurssissa se taho, joka *valvoo lapsen edun toteutumista*. Vanhempien suuntaan johtaja on henkilö, jonka kanssa vanhemmilla on mahdollisuus pohtia lapsen etua palvelumuotoa päätettäessä. Johtajien puheessa oma rooli häivytetään lähes näkymättömäksi ja puheessa korostuu vanhempien aktiivinen rooli oman lapsensa parhaana asiantuntijana. *Esimiehenä johtaja on laadunvalvoja ja -kehittäjä*, joka yhdessä päivähoitohenkilökunnan kanssa luo sellaisen toimintaympäristön, joka on mahdollisimman optimaalinen lapsen ikä- ja kehitystaso huomioiden. Lisäksi johtajan tehtävänä on pohtia päivähoiton merkitystä lapselle laajemmassa mittakaavassa; mitä lapsi saa siitä, että hän osallistuu varhaiskasvatukseen. Laatu näkökulmasta lapsen etua tarkastellaan päiväkodin johtajien puheessa joko aktiivimuotoisten verbien ("to-

teutetaan”, ”järjestetään”) tai kieltoilmaisujen kautta (”en puhuis virikkeistä mittään”, ”ei pitäisi olla päivähoiton brändi ollenkaan”).

Lapsen etu -diskurssissa *subjektiivinen päivähoito-oikeus määrittyy päiväkodin johtajien puheessa lapsen oikeudeksi*. Puheen keskiössä on lapsi ja lapsen etu, vaikka tarkastelun näkökulmana olisikin lapsen vanhempi tai päiväkodin johtajan oma toiminta. Myös *lapsen asema on aktiivinen*. Päiväkodin johtajien puheessa lapsi on aktiivinen varhaiskasvatuksen toimija; varhaiskasvatuksen merkitystä tarkastellaan siitä näkökulmasta, mitä lapsi saa osallistuessaan varhaiskasvatukseen. Myös johtajien puhussa lapsen asemasta vanhempien näkökulmasta lapsella on aktiivinen rooli. Lapsi on se toimija, joka osallistuu varhaiskasvatukseen ja jonka etua pohditaan, vaikka konkreettisesti päätöksenteko olisi vanhemman vastuulla.

6.1.3 Tukidiskurssi

Päiväkodin johtajien tukidiskurssin puheessa tuella viitataan siihen tukeen, joka osoitetaan perheille johtajan oman tai päivähoitohenkilökunnan työpanoksen kautta. *Puhe liittyy kiinteästi aikuiseen eli lapsen vanhempaan*. Päiväkodin johtajan puheessa tuella viitataan sellaiseen tukeen, joka on osoitettu lapsen vanhemmalle, mutta jonka tarkoituksena on tuoda esille tai korostaa lapsen näkökulmaa tai etua (esimerkki 11). Päiväkodin johtajien puheessa esiintyy kahta erilaista tuen teemaa: hoitoon ja hoitosuhteeseen liittyvää tukea sekä konkreettista kasvatustukea. Käytännössä johtaja osoittaa tukea vanhemmalle joko palvelumuotoa päätettäessä tai hoitosuhteen muuttuessa. Tällöin johtajan tehtävänä on tuoda vanhemman oman näkökulman rinnalle *lapsen tarpeet*. Hoitosuhteeseen liittyvissä asioissa johtajan rooli on aktiivinen. Johtajan puheessa joko korostetaan omaa, aktiivista roolia puhumalla itsestä ensimmäisessä persoonassa (”minä”) tai puhutaan tuesta prosessimaisesti, jolloin sekä johtaja että vanhempi ovat aktiivisessa roolissa.

Esimerkki 11.

Johtaja 2: Et monet vanhemmat kaipaa sitä keskustelua, öö... jonkun kanssa, joka niin kun tietää todellakin niistä asioista, että... Et välttämättä siinä vaiheessa, kun on hakenu sitä paikkaa, niin ei oo niin varma, että tarviiko sitä paikkaa, vaan haluaa sen keskustelun

käydä ja... mikä olis minun lapselle se paras paikka, vai olisko se sitten se avoimet palvelut.

Päiväkodin johtajien puheessa kuvataan nykyperheiden kasvavaa tarvetta saada konkreettisia neuvoja lapsiperheen arkeen ja lapsen kasvatukseen. Johtajien puheessa korostuu *päivähoidon tehtävä perheen kasvatustoiminnan ja lapsen kasvun tukijana*. Perheet ja heidän tilanteensa nähdään yksilötapauksina, jotka eivät ole keskenään verrannollisia. Mikäli perheellä on tunne, ettei se selviydy lapsiperheen arjesta omatoimisesti, koko perheen ja erityisesti lapsen etu on, että lapsi tuodaan hoitoon. Perheen kasvatustoiminnan tukeminen on osa päivähoidon tehtävää, mutta mahdollisista ongelmista puhumista kierrellään johtajien puheessa eikä vanhempien toimintaa herkästi moitita ääneen. Puheessa käytetään paljon passiivimuotoisia verbejä, joilla pyritään yleistämään ja pehmentämään haasteellisia asioita. Mikäli negatiivinen asia mainitaan ääneen, sitä pyritään pehmentämään kääntämällä asia positiiviseksi asiaksi toiselta näkökulmalta tarkasteltuna (esimerkki 12).

Esimerkki 12.

Johtaja 1: Monet vanhemmat tukeutuu muun muassa nettiin, siinä mitenkä tuota niin, lasta kasvatetaan, kuinka sitä arkipäivää hoidetaan. Öö, minkälaiset vaatteet lapselle puetaan päälle, mitenkä lapsi saadaan lähtemään paikasta, josta hän ei halua lähteä. Ja ja. Mitenkä ruokaa laitetaan. Ja tämmöstä. Että, meillä on hirveän paljon pitkäälle koulutettuja ihmisiä ja monta kertaa tulee sellanen tunne, että, ajatellaan että kasvattaminenkin on, on, teoria. --- Mutta jotkut vanhemmat on sitten, sitten, futuristilahjakkaita tai voimakkaita tai jotain. Jotain muuta, jotka näkee paljon paljon kauemmas kun mä. Vaikka mä oon ollut nyt jo 40 vuotta täällä alalla. Että. Voi olla, että se uusavuttomuuskin näyttäytyy joskus myöhemmin taitona ennakoita tulevaa.

Tukidiskurssissa *subjektiivinen päivähoido-oikeus nähdään lapsen oikeutena* päiväkodin johtajien puheessa. Vaikka tuen muodot kohdistuvat vanhempiin ja heidän kasvatustehtävänsä, tuen tarkoituksena on vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen positiivisella tavalla. Mikäli vanhempi ei jaksaa tai kykene hoitamaan lastaan kotona, on lapsen edun mukaista tuoda hänet hoitoon, jotta vanhempi jaksaisi olla hyvä vanhempi niinä aikoina, kun lapsi ei ole päivähoidossa. *Lapsen asema tukidiskurssissa on olla objekti*, toiminnan kohde. Vaikka lapsella ei ole aktiivista roolia, hän ei myöskään ole passiivinen, vaan toiminta tähtää hänen hyvinvointiinsa.

6.1.4 Arvodiskurssi

Arvodiskurssissa lapsen hoidossa olemista ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämistä ilman hoidon tarvetta pohditaan arvokeskustelun kautta: *kenellä on oikeus käyttää varhaiskasvatuspalveluita ja millaista kuvaa niiden käyttäminen heijastaa* erityisesti perheistä, joissa vähintään toinen vanhemmista on kotona. Arvokeskustelua käydäänkin palveluntarpeeseen, vanhemmuuteen ja yhteiskunnallisuuteen liittyvistä näkökulmista.

Arvodiskurssissa puheen keskeisin teema liittyy *palveluntarpeeseen* eli lapsen hoidossa olemiseen ilman hoidon tarvetta: *kenellä on oikeus käyttää palvelua ja millä tavoin nuo rajat määritetään*. Päiväkodin johtajien puheessa korostuu puhe laissa säädetyistä, olemassa olevasta oikeudesta, jota perheillä on mahdollisuus käyttää. Johtajien puheessa toistuu sana ”oikeus”, joka määrittyy heidän käyttämänään sellaiseksi asiaksi, joka perheille on automaattisesti olemassa. Siten perheiden ei pitäisi joutua tilanteeseen, jossa he joutuvat perustelemaan tarvetta saada lapselle hoitopaikka. Puheessa korostuu tilanteen läpinäkymättömyys: kukaan muu kuin perhe itse ei voi tietää tilannetta ja tarvetta saada lapselle hoitopaikka (esimerkki 13). Koska lapsella on subjektiivinen, lakisääteinen oikeus päivähoitopaikkaan, lapsella tulisi olla mahdollisuus saada paikka ilman, että kenelläkään on oikeutta mennä kysymään hoitopaikan tarpeellisuutta. Johtajien arvodiskurssin puhe on pääsääntöisesti sävyiltään ymmärtäväistä ja perheiden tilannetta tukevaa. Puhe sijoitetaan yleisellä tasolla suomalaiseen yhteiskuntaan; sitä tarkastellaan siitä näkökulmasta, mitä ”ihmiset” ajattelevat yleisesti subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta. Tässä suhteessa arvodiskurssin puhe poikkeaa merkittävästi muista diskursseista, sillä muissa diskursseissa johtajien puhe suuntautuu enemmän päivähoidossa olevien lasten vanhempien suuntaan kuin suomalaiseen yhteiskuntaan yleisesti.

Esimerkki 13.

Johtaja 1: Lakihan on ihan yksiselitteinen, että jos lapsi on saanut kunnallisen päivähoitopaikan, hänellä on subjektiivinen oikeus siihen kunnes perhe irtisanoo sen. Ja koska me ei eletä poliisivaltiossa niin mun mielestä sitä pitäis kunnioittaa. Mä oon hirveen surullinen siitä keskustelusta, että subjektiivinen päivähoito pitäis lopettaa. Koska me ei voida päiväkodissa sitä tietää, että tarteeko joku lapsi sitä hoitopaikkaa vai ei. Et mikä se perheen tilanne on. Sitä me ei voida tietää, vaikka me oltais kuinka viisaita persoonia.”

Päiväkodin johtajien puheessa yhtenä arvodiskurssin teemana korostuu vanhempien taholla ilmenevä *arvostusero eri hoitomuotojen välillä*. Päiväkotihoidon koetaan kohonneen arvoksi jo itsessään ja sitä halutaan käyttää sosiaalisen mallin mukaisesti; oma lapsi halutaan juuri päiväkotihoidon, koska ”muidenkin perheiden” lapset ovat päiväkodissa. Siten päiväkotihoidon arvostus on tällä hetkellä huipussaan eikä esimerkiksi avoimien varhaiskasvatuspalveluiden koeta olevan ”riittävän” laadukasta omalle lapselle. Vanhemmat siis vertaavat eri palvelumuotojen laadukkuutta keskenään ja arvottavat toisen arvokkaamaksi kuin toisen. Näin ollen johtaja joutuu pohtimaan oman työnsä kannalta oikeutusta ohjata kotona olevan vanhemman lapsi muuhun kuin kokopäivähoitoon (esimerkki 14); onko oikein, että johtaja pyrkii ohjaamaan lapsen johonkin muuhun palvelumuotoon kuin siihen, mihin hänellä lakisääteisesti olisi oikeus? Siten myös johtaja joutuu arvottamaan eri hoitomuodot ja perheiden tilanteet ”hyväksyttäväksi” tai ”vähemmän hyväksyttäväksi”.

Esimerkki 14

Johtaja 3: Kyllähän suurin osa käyttää sitä, suurin osahan vanhemmista käyttää näitä varhaiskasvatuspalveluja aivan oikein, et tavallaan hyväksytyllä tavalla et heillä on työn ja opiskelun takia päivähoiton tarve. Kyllä se niin kun. Sitä ei voi sillä tavalla yleistää että sitä käytettäis koko ajan väärin tai et sitä, tai ei väärin voi sa-, tää on näitä arvottamiskysymyksiä, mutta et sillei että, että se on se todellinen tarve olemassa sille päiväkotihoidolle. Vanhemmilla on työpaikka, vanhemmilla on opiskelupaikka ja he silloin todella tarvii sitä paikkaa ja silloin se on... ihan siis selvä asia että, silloin päivähoitopaikka pitää järjestää.

Päiväkodin johtajien puheessa toinen keskeinen arvodiskurssin tema liittyy vanhemmuuteen. Erityisesti käsitellään sellaisten vanhempien leimautumista ja syyllistämistä, joiden lapsi on hoidossa ilman hoidon tarvetta (esimerkki 15). Päiväkodin johtajien puheessa tunnistetaan *vanhempien leimautuminen ja toisten vanhempien syyllistäminen* erityisesti silloin, kun lapsi on hoidossa ilman hoidon tarvetta. Asiaa todennetaan oman kokemuksen tai kuulopuheen kautta (”jou-

tuu puheenaiheeksi puistossa”). Johtajan työssä ei ole kuitenkaan mahdollisuutta kategorisoida vanhempia tiettyyn muottiin ja odottaa kaikkien perheiden toimivan samalla tavalla samankaltaisissa tilanteissa, vaikka johtajan näkökulmasta eri palvelumuodot olisikin arvotettu ”hyväksyttäväksi” ja ”ei niin hyväksyttäväksi”. Johtajan työssä yhdenkään perheen tilanne ei voi olla toista tärkeämpi tai arvokkaampi. Asiaa todennetaan käyttämällä runsaasti ilmaisua ”perheen tilanne huomioiden”. Johtajan ei myöskään aina tarvitse olla samaa mieltä perheiden ratkaisuksista, mutta niihin on pystyttävä sopeutumaan.

Esimerkki 15.

Haastattelija: Mitä mieltä sä oot siitä, että vanhempi leimautuu hyväksi tai huonoksi, kun käyttää olemassa olevaa oikeutta?

Johtaja 1: Mun mielestä sitten pitää samalla kysyä, tuota, että onko se henkilö parempi henkilö, joka maksaa enemmän veroa. Kun se, joka maksaa vähemmän veroa. Koska niillä näitä palveluita järjestetään, verorahoilla. Kyllähän me palvelua maksetaan ja hinnotellaan koko ajan, et en mä lähe siihen, että onko joku hyvä tai huono, tai. Mulla ei oo mitään pelimerkkejä leimata ketään. Tai jos mä sen teen, ja teenhän mä sitä koko ajan, en mä mikään pyhimys oo, et. Kyllähän mä arvostelen ihmisiä, mitä ei sais tehdä, mutta se, että en mä tässä asiassa mee sanomaan, että sä teet väärän ratkasun.

Esimerkki 16 kuvastaa hyvin päiväkodin johtajien puheessa esiintyviä arvodiskurssin *yhteiskunnallisia* näkökulmia. Yhteiskunnallinen teema ilmenee pääasiassa taloudellisuuden ja tuottavuuden pohdintana: *voidaanko päivähoidolta olettaa samanlaista tuottavuuden ajattelumallia, joka nyky-yhteiskunnassa vallitsee* lähes alalla kuin alalla. Asiaa lähestytään päivähoidon ja varhaiskasvatuksen tuottavuuden kannalta erityisesti lasten näkökulmasta. Voidaanko päivähoitoon investoidut varat laskea tuottavaksi vai ovatko ne hukkaan heitettyä rahaa, koska yhteiskunta on pakotettu investoimaan rahaa lapsen päivähoitoon tietämättä, miten tuottava lapsesta tulee aikuisena. Johtajien puheessa sijoittaminen varhaiskasvatukseen nähdään mahdollisuutena, joka voi tuottaa yhteiskunnalle enemmän kuin alkuperäinen sijoitus. Näkökulmaa todennetaan konkretisoidulla asialla lapsen näkökulmasta: millaisia mahdollisuuksia positiivinen varhaiskasvatusympäristö voi tarkoittaa lapsen tulevaisuudelle.

Esimerkki 16.

Johtaja 1: Ja, sitä ((päivähoidon tuottavuutta)) sä et voi mitata euroissa. Et nyt jos me satsataan tähän, niin se maksaa tän verran. Koska sä et tiedä, mitä se tuottaa se ihminen tulevaisuudessa yhteiskunnalle. Sehän on valtava, jos sä saat jonkun pienen ratkasun kautta lapseen itsetuntoa, et se osaa ottaa vastaan palautetta, et se osaa ottaa vastaan oppimishaasteita. Niin että hänestä tulee vaikka kirurgi, tai taiteilija, tai matemaatikko tai. Tai onnistunut perheen äiti. Mut sitä, et voi mitata, miten paljon positiivisesti sä, hankkisit yhteiskuntaan tulevaisuudessa.

Arvodiskurssissa subjektiivista päivähoito-oikeutta ei voi määrittää lapsen tai perheen oikeudeksi. Koska puhe sisältää paljon pohdintaa siitä, kuka voi käyttää varhaiskasvatuspalveluita ilman hoidon tarvetta, myös *subjektiivisen päivähoito-oikeuden oikeutus on prosessissa, kesken*. Se saattaa päätyä lapsen oikeudeksi, mutta yhtä hyvin se voi olla lopulta vanhemman oikeus. Johtajien puheessa subjektiivinen päivähoito-oikeus on matkalla kohti lapsen oikeutta, mutta se voi yhtä hyvin päätyä lopulta vanhempien oikeudeksi. Myös *lapsen asema on vielä määrittelemätön*. Pääsääntöisesti puhe on luonteeltaan aikuisjohtoista, joten lapsen asema ei ole erityisen aktiivinen tai vahva.

6.1.5 Muutosdiskurssi

Muutosdiskurssia ilmenee ainoastaan *päiväkodin johtajien puheessa*. Siinä kuvataan suomalaisessa *yhteiskunnassa tapahtunutta muutosta ja sen vaikutuksia päivähoidon ja vanhemmuuteen*. Muutosdiskurssin muutos on jo tapahtunut, se on parhaillaan tapahtumassa tai tulee mahdollisesti tulevaisuudessa tapahtumaan. Puheessa kuvattu muutos saattaa olla luonteeltaan prosessinomainen tai äkillinen. Muutosdiskurssin puhe on jaettavissa yhteiskunnallisiin muutoksiin, muutoksiin päivähoidon toimintakulttuurissa sekä tulevaisuuden muutospuheeseen.

Yhteiskunnallisesti perheiden elämän koetaan muuttuneen viimeisten vuosikymmenien aikana hyvin paljon. Nykyistä perhe-elämää verrataan esimerkiksi omaan lapsuuteen tai jopa aikaan, jolloin johtajien omat vanhemmat ovat olleet lapsia. Muuttuneen yhteiskunnan myötä *perheiden koetaan tarvitsevan yhä enemmän ulkopuolista kasvatustukea*, koska lasten isovanhemmat eivät osallistu enää yhtä paljon päivittäiseen kasvatustoimintaan vanhempien tukena kuin aikaisempien sukupolven aikaan. Esimerkissä 17 kuvataan, kuinka perheiden elä-

män ja päivähoidon tarpeen koetaan yhteiskunnallisessa mielessä muuttuneen myös *poliittisten päätösten seurauksena*. Toisaalta perheiden mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämään lisätään kaiken aikaan, mutta toisaalta poliittinen päätöksenteko on heikentänyt pikkulapsiperheiden etuja. Yhä useampi vanhempi joutuu työskentelemään iltaisin ja viikonloppuisin. Johtajien puheessa yhteiskunnallisia muutoksia peilataan erityisesti niiden aiheuttamiin muutoksiin päivähoitossa. Puheen sävy on vanhempia ja perheitä kohtaan ymmärtäväistä, mutta poliittisia päättäjiä kohtaan negatiivista, jopa syyllistävä.

Esimerkki 17.

Haastattelija: Koetko että jollain tavalla yhteiskunnan rooli lapsen kasvatuksessa on kasvamaan päin?

Johtaja 3: Mmm. Se on ja ei. Tavallaan sellanen muttu on, että kun tavallaan lisätään näitä oikeuksia ja kun on tää subjektiivinen oikeus tullu se on lisänny päivähoiton tarvetta radikaalisti. Mutta kuitenkin perhettä suojellaan kaikilla tietosuojalailla ja tällaset välilliset keinot on tullu että perhettä suojellaan myöskin. Mutta. Tavallaan. --- Ja sitten kun tää yhteiskunta on poliittisin päätöksin lähteny tällaseen suuntaan että tätä avataan yhä enemmän 24/7 suuntaan ni se näkyy päivähoitossa ihan selvästi esimerkiks vuorohoidon tarpeena. Et illalla tarvitaan hoitoa pidempään, kaupat on pitkään auki, ja on lauantaina pitkään auki, sunnuntaisin auki on lupa pitää, ni se on suoraan heijastunu tänne sitten. Ja miten se sitten, kun on yksinhuoltajaäiti, tai -isä ni totta kai hän tarvii silloin jos hän on palvelualalla töissä ni totta kai hän tarvii silloin vuorohoidon lapselleen. Et meillä on tällasia yhteiskunnallisia vaikutuksia jotka heijastuu ihan suoraan sitten.

Muutosdiskurssissa esiintyy myös puhetta *päivähoiton toimintakulttuurin muutoksista*. Johtajien puheessa muutoksista puhutaan niin lasten, vanhempien kuin johtajan oman työn näkökulmasta. Lasten näkökulmasta päivähoiton toimintakulttuuria verrataan erityisesti 1970-lukuun, jolloin ensimmäinen päivähoitolaiki on säädetty. Aineistonkeruuajankohdan aikaan voimassa olleen lain ei koettu vastaavan nykyajan lasten tarpeita, mikä on vaatinut tekemään muutoksia päiväkotien toimintakulttuuriin. Vaikka muutosten keskiössä on lapsi, asiaa tarkastellaan päiväkotityöyhteisön näkökulmasta (esimerkki 18): millaisia muutoksia on vaadittu ja mitä se on edellyttänyt henkilökunnan toiminnalta. Muutosta kuvataan prosessinomaisena kehityksenä, jossa johtajan oma toiminta on keskeisessä roolissa, mutta se kuvataan häivyttynä taka-alalle.

Esimerkki 18.

Johtaja 2: Et kyllä se lähtee siitä henkilöstöstä, että kyllä sen asian siitä pitää lähteä. Et se ei siitä, et jos johtaja sanoo, et me tällasta aletaan toteuttamaan. Niin ei se pyöräähä samal-

la tavalla. Et se pitää jokaisen käyä se prosessi, et okei, mitä se multa työntekijänä vaatii ja miten... öö, mää suhtaudun tällaseen työskentelytapaan, että kun mää olen vielä enemmän läsnä niiden lasten kanssa ja mä olen vielä enemmän kiinni siinä omassa pienryhmässä. Enemmän päästään pois siitä aikuiskeskeisestä tavasta toimia. Mutta se on semmonen pitkä prosessi ja mun mielestä on menty hyvään suuntaan... Tosi monessa Jyväskylän päiväkodissa on lähetty kehittämään pienryhmätoimintaa ja työparityöskentelyä ja et asiat menee eteenpäin, ne ei tapahu hetkessä, mutta kuitenkin menee eteenpäin ja kaikki vanhemmat, joitten kanssa mää oon tästä asiasta jutellu ja myös asiakasraadin vanhempien kanssa, niin he on kaikki, että miks tätä ei joka talossa tehdä. Niin monesti mä sanon, että hei, mites teidän työpaikalla jotkut uudet asiat, et onks ne heti seuraavana päivänä voimassa. Et ei oo. Et me ollaan myös työyhteisö ja muutos on aina muutos ja se vaatii aikaa. Et et, se on sellasta kypsyttelyä ja... semmosta niin kun...

Esimerkissä 19 kuvataan työelämän muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet perheiden tapaan käyttää päivähoitopalveluita ja tuoneet samalla muutoksia johtajien päivittäiseen työhön. Keskeinen osa muutosdiskurssin puheesta kuvaa sitä *muutosta, jonka subjektiivoinen päivähoito-oikeus on saanut ja saa aikaan päiväkodin johtajien työssä*. Johtajien puheesta kuvastuu työelämän yllätyksellisyys ja se, kuinka vanhemmat mahdollisuuksien mukaan pyrkivät sitä omalta osaltaan hallitsemaan. Nykyään päivähoitopaikasta ei automaattisesti luovuta vanhemman jäädessä töistä pois, vaan mahdollisuutta vaikuttaa oman lapsen hoitopaikkaan pyritään kontrolloimaan säilyttämällä lapsen olemassa oleva hoitopaikka esimerkiksi palveluntarvetta muuttamalla. Nyky-yhteiskunnassa vanhemmat myös vertaavat omaa elämäänsä toisten perheiden elämään, mikä vaikuttaa lasten hoidossa olemiseen. Näin ollen johtajien työ onkin muutoksessa; heidän toimenkuvaansa on tullut uusi ulottuvuus, kun he joutuvat pohtimaan ratkaisuja, joilla päivähoitopaikkoja olisi nykyistä enemmän saatavilla. Vaikka päivähoidon toimintakulttuurin muutokset ovat lisänneet tai vähintään muuttaneet johtajien työnkuvaa, muutosta kuvataan johtajien puheessa pääasiassa positiivisesti.

Esimerkki 19

Johtaja 4: Yks juttu sitten mikä varmaan liittyy tähän kaikkeen on et miks vanhemmat käyttää tätä subjektiivista päivähoito-oikeutta paljon on, se että vaikka äiti olis kotona pienen lapsen kanssa tai isä olis kotona, jää sen pikkusiskon tai pikkuveljen kans kotiin on se että he pelkää että he menettää tän päivähoitopaikan mikä saattaa olla se tuttu ja turvallinen lähellä oleva päiväkotipaikka. Tää on yks suurin syy miks vanhemmat pitää lapsen päiväkodissa vaikka olis semmonen mahdollisuus, että vois pitää lapsen myös kotona. Eli hoitopaikan menettäminen. Siihen mikä sitten olis päivähoidon vastaus siihen että se olis tää hoitopaikkatakuu, et se lapsi vois sitten palata siihen tuttuun päiväkotiin.

Tulevaisuuden muutospuheessa johtajat kuvaavat muutosta, joka päivähoidolla joko on edessä tai johon sen johtajan oman näkökulman mukaan toivotaan etenevän. Johtaji-

en puhe on tulevaisuuspuhetta, jossa käytetään paljon konditionaalia: ”olis enempi vaihtoehtoja”, ”tarkkaan mietittäis vanhempien kanssa”. Kuten edellä jo kuvattiin, vanhemmat eivät enää automaattisesti luovu lapsen hoitopaikasta vanhemman jäädessä kotiin. Tästä syystä tulevaisuuden muutospuheessa kuvataan johtajien tarvetta muuttaa käytäntöjä ja keksiä toimenpiteitä, joiden avulla myös tulevaisuudessa hoitopaikkoja olisi riittävästi tarjolla. Ratkaisuina pohditaan joko hoitopaikkatakuuta, jossa lapsi automaattisesti pääsisi takaisin aikaisempaan hoitopaikkaan vanhemman palatessa työelämään tai subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamista. Myös hallinnonalamuutoksen uskotaan lisäävän suomalaisen päivähoiton pedagogisen puolen arvostusta ja tuovan selkeyttä johtajan toimintaan. Muutosta pohditaan osittain lapsen kannalta, mutta puheen keskiössä on pääasiassa johtajan oma toiminta ja työn nykyisten haasteiden helpottaminen.

Tulevaisuuden muutospuheessa kuvastuu muutoksen ja kehityksen prosessimaisuus. *Muutos nähdään tarpeelliseksi, mutta sen saavuttaminen koetaan jopa kaukaiseksi ajatukseksi kehitykseen liittyvien haasteiden vuoksi* (esimerkki 20).

Esimerkki 20.

Johtaja 3: Siihen mikä sitten olis päivähoiton vastaus siihen että se olis tää hoitopaikkatakuu, et se lapsi vois sitten palata siihen tuttuun päiväkotiin, mut se on sitten taas eri asia että mitä tehdään niillä tyhjillä paikoilla ja siinä on monta sellasta ulottuvuutta että mihin ei oo vastauksia, mitä en oo ite ainakaan nähny. Et jos luvataan että päiväkotipaikka on sitten ja päiväkotiryhmät on täynnä tällä hetkellä ni miten me pystytään sijoittamaan sitten jos on luvattu.

Muutosdiskurssissa niin subjektiivinen päivähoito-oikeus kuin lapsen asemakin koetaan muuttuvaksi. Subjektiivista päivähoito-oikeutta ei voida määrittää selkeästi ai-noastaan joko lapsen tai perheen oikeudeksi. Puheen sävy on positiivinen, joten se ei ole myöskään ”ei kenenkään oikeus”, kuten ongelmadiskurssissa vanhempien puheessa. Siten subjektiivinen oikeus määrittyy tilanteen mukaan muuttuvaksi; se on vanhemman oikeus esimerkiksi silloin, kun omaa elämää halutaan kontrolloida säilyttämällä lapsen hoitopaikka, mutta lapsen oikeus silloin, kun johtaja esimerkiksi kehittää päivähoitokulttuuria nykylapselle soveltuvaksi. Näin ollen myös lapsen asema on muuttuva. Vaikka hän on välillä ikään kuin toiminnan objekti, keskiössä ovat lapsi ja lapsen etu. Lapsi ei ole sa-

malla tavalla oikeudeton kohde kuin esimerkiksi ongelmadiskurssissa, vaan henkilö, jonka etua ajatellaan. Kuitenkaan lapsen asemaa ei voida määrittää samalla tavalla aktiiviseksi kuin lapsen etu -diskurssissa. Lapsen etua toki ajatellaan, mutta se tapahtuu enemmän aikuisen oman toiminnan kautta kuin siten, että lapsen etu olisi kaiken toiminnan lähtökohta ja peruste.

6.2 Diskurssit vanhempien puheessa

6.2.1 Ongelmadiskurssi

Päiväkodin johtajien tavoin myös lasten vanhempien puheessa lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen ja päivähoidon koetaan ongelmana. *Vanhempien puheessa ongelma liitetään kolmanteen persoonaan; henkilöön, jota ei välttämättä tunneta, mutta jonka tiedetään käyttävän subjektiivista päivähoito-oikeutta ilman hoidon tarvetta. Ongelmadiskurssissa omaa elämää verrataan muiden perheiden arkeen ja elämäntilanteisiin.* Muiden perheiden lasten hoidossa olemista tarkkailaan joko omien havaintojen tai kuulopuheiden kautta. Ongelmaksi nähdään erityisesti sellaiset asiat ja käytännöt, joita myös omaan elämään mahdollisesti tavoitellaan, mutta joita ei ole käytännössä kyetty saavuttamaan. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi lasten hoidossa oleminen vanhemman vapaapäivänä tai loma-aikoina. Tilanne aiheuttaa ärtymystä, mielipahaa ja jopa kateutta, mikäli päivähoitohenkilökunta on esimerkiksi pyrkinyt vaikuttamaan oman tai tuttavaperheen lapsen hoitoaikoihin, mutta samaan aikaan toisessa perheessä lapset ovat olleet hoidossa ilman varsinaista hoidon tarvetta.

Ongelmadiskurssissa omaa elämää verrataan muiden perheiden elämään, mutta *havaittaessa muiden perheiden kohdalla ei-toivottavaa käyttäytymistä ei pohdita syitä käytöksen taustalla.* Kuten esimerkissä 21 on havaittavissa, lapsen hoidossa oleminen ilman hoidon tarvetta ajatellaan automaattisesti johtuvan vanhemman laiskuudesta, jopa välinpitämättömyydestä omaa lasta kohtaan. Oma näkökulma tuodaan esille voimakkaasti käyttäen tehostesanoja, kuten "tosissaan". Mielipide ilmaistaan jyrkästi, mutta sitä saatetaan pehmentää esimerkiksi naurahduksella ja huumorilla.

Esimerkki 21.

Haastattelija: Mitä mieltä oot siitä että lapsi on hoidossa vaikka vanhemmat ei oo töissä?

Vanhempi 3: Siis se on ihan tapauskohtanen. Mutta, mua ärsyttää yli kaiken se että on ihmisiä jotka vie lapset hoitoon yheksästä kolmeen ja sitten ne ajelee bilistä tuolla kylällä aamusta iltaan. Sitten ne kolmeksi ajaa takasin sinne päivähoitoon että ohhoh olipa rentouttava päivä. Ja sitten kun ((itse)) aattelet että nyt mää tarviisin sen hengähyspäivän ni ((kysytään)) onks pätevä syy. ((hiljaisuus)) Koska tässäkin mitä mää tiän tän yhen tapausten, ni niille syntyy lapsi, niillä on kaks aikuista ja se toinen lapsi kotona. Toinen lapsi on koulussa ja yks lapsi on klo 9-15 joka päivä hoijossa. Sitten naristaan näille vuorohojossa oleville lapsille kun ((meidänkin lapsi)) on kaheksan päivää välillä maksimissaan kymmenen päivää hoijossa kuukaudessa, ni naristaan siitä että kun lapsen pitäisi olla kotona. Ni mun tekee siinä vaiheessa mieli kysyä että entäs ne, lapset, joitten vanhemmat on kotona. Eikös niillä lapsilla oo koskaan oikeutta olla kotona. Että niilläkö on oikeus olla 20 päivää kuukaudessa hoijossa. Mut vuorohoitolapselta kysytään heti kun on 8 päivää kuukaudesta hoijossa että lapsen on parempi olla vanhempien kanssa kotona. Et tässä se kusee se homma, mikä rupee ihan tosissaan kiehuaan, enkä oo ainut --- Mutta se niin ku tosissaan pistään sapettamaan tosissaan että näilläkään ei oo muuta vikkaa kun se lorvikatari, hehe.

Ongelmadiskurssissa päiväkodin henkilökunnan toivotaan joustavan perheen tilanteen mukaan ja mikäli muutokset eivät ole mahdollisia, vanhempi kokee asian ongelmaksi. Usein *oman perheen tilanne koetaan ainutlaatuiseksi ja akuutiksi, johon päivähoidon pitäisi pystyä vastaamaan, jotta ongelmaa ei pääsisi muodostumaan*. Myös tällaisissa tilanteissa toisen perheen lapsen hoidossa oleminen nähdään ongelmalliseksi ilman hoidon tarvetta; päivähoito ei välttämättä pysty tai halua joustaa oman perheen tilanteen muuttuessa yhtäkkisesti tai tilapäisesti. Tällöin syyksi nähdään herkästi se, että päiväkotia on ruuhkautunut sellaisten lasten vuoksi, joilla ei ole vanhemman työstä johtuvaa hoidon tarvetta.

Yleisellä tasolla lasten hoidossa oleminen ilman hoidon tarvetta koetaan ongelmalliseksi myös silloin, kun puhujan oma tilanne asetetaan, välillä hypoteettisesti, sellaiseksi, *ettei oma lapsi saisi hoitopaikkaa ja hoidossa olisi lapsia, joiden toinen vanhempi on kotona*. Ellei vanhemmalla ole kokemusta pätkätöistä, subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttöä ilman hoidon tarvetta ei nähdä työllisyyttä edistävänä tekijänä. Hoitopaikan uskotaan järjestyvän heti työpaikan löytyessä jopa perheen lähipäiväkodista (esimerkki 22). Hoitopaikan uskottaisiin järjestyvän erityisesti silloin, mikäli hoidossa ei oltaisi toisen vanhemman ollessa kotona. *Asiaa pohditaan ainoastaan vanhemman omasta näkökulmasta, ei esimerkiksi palvelunjärjestäjän näkökulmasta; olisiko kannattavaa pitää nykyisenlaista päivähoitojärjestelmää, mikäli paikkoja ei käytettäisi yhtä paljon kuin nykyään*.

Esimerkki 22.

Haastattelija: Luuletko että jotkut käyttää sitä sen takia ettei menetä päivähoitopaikkaa? Että jos saakin töitä ni-

Vanhempi 3: Joo, tiiän semmosiakin tapauksia. Mutta siis tässä tapauksessa minkä sulle kerroin ni ei oo ees siitä kyse. Että molemmat ei oo ollu missään vaiheessa töissä. Mutta sitten tiiän tapauksia missä on sitten tehty niin että kun on oltu töissä. Ja sitten kun työt on loppunu ni lapsi on viety hoitoon sen takia ettei olla menetetty sitä päivähoitoa. Mutta, sullahan on mahdollisuus saaha se kahen viikon sisällä se hoitopaikka silti. Turhaa sitä päiväkotia on täyttää jos ollaan kotona.

Haastattelija: Niin. Mutta tota, sehän on sitten että se ei oo varmaa että se pääsee siihen samaan päiväkotiin.

Vanhempi 3: No mulle on onneks käyny aina niin hyvin, hehe. Mä oon aina katkassu sen kun mulla on katkastu työsopimus. Mä oon aina tehny sen niin että kahen viikon sisällä on saatu se hoitopaikka.

Kuten esimerkistä 23 käy ilmi, sen sijaan vanhemman *oma kokemus* lyhytaikaisista ja toistuvista sijaisuuksista saa vanhemman näkemään lapsen hoidossa olemisen positiiviseksi asiaksi silloin, kun vanhemmalla on vakaa aikomus työllistyä. Lapsen olemassa olevan hoitopaikan toivotaan mahdollistavan vanhemman työllistymisen jopa pysyvästi.

Esimerkki 23.

Vanhempi 4: Sen ymmärtää että jos on työttömänä ja kovasti etti, hakee niitä töitä. Niin ni, sitten on hirveen vaikee lähtee töihin et jos yks kaks' tulee ilmoitus, niin, sen nyt ehkä justiinsa hyväksyy helpommin kun se että jos lapsi on hoidossa äitiyslomalla jos äiti on ihan terve ja sillä lailla. Että senkin just ymmärrän jos, meidän lapsen hoidossa olikin semmonen äiti joka oli just paljon työttömänä ja sille tuli yks kaks ilmoitus ni vaikeehan sen on lähtee kun eihän sitä saa yhtäkkiä hoitopaikkaa.

Haastattelija: Joo.

Vanhempi 4: Ja mulla oli kanssa sillon kun olin työttömänä eikä ollu hoitopaikkaa ni piti sitten parista kieltäytyä, ei ne kyllä ollu kun pieniä pätkiä mutta siitä olis voinu vaikka sitten poikia jotain. Mutta kun ei ollu hoitopaikkaa.

Toisten vanhempien päivähoiton käytön lisäksi toinen keskeinen ongelmadiskurssin teema on vanhempien puheessa *päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen lapsen hoidossa oloon*, mikäli vähintään toinen vanhemmista on kotona (esimerkki 24). Mikäli päiväkodin henkilökunta tietää vanhemman olevan kotona, henkilökunnan suhtautuminen vanhempaan koetaan negatiiviseksi. Vanhemman toiminta saatetaan jättää sanallisesti huomiotta, mutta nonverbaalisen viestin-

nän kautta pyritään kuitenkin osoittamaan, ettei lapsen hoidossa oloon suhtauduta positiivisesti. Vaikka vanhempi havaitsee tai aistii henkilökunnan kielteisen suhtautumisen, asiaan ei puututa tai asian todellista tilaa ei välttämättä tuoda sanallisesti esille.

Esimerkki 24.

Vanhempi 4: Mulla oli semmoinen tapaus kun mähän olin silloin sairauslomalla kun mulle tuli se, ((sanoo sairauden nimen)) ja mullahan oli joka paikka kipeänä, ni silloin ku mä vein täällä, ku mä olin kuitenkin työsuhteessa ni mullahan oli hoitopaikka. Ni silloin vein hoitoon, kun mää en pystynyt siis tekemään mitään, niin ni silloin päivähoiton puolelta oli vähän, se oli siellä varahoidossa eli se ei ollut se tuttu päivähoitaja, vaan ne oli päiväkodissa. Ni siellä oli vähän semmosta, mun mielestä. Vähän ehkä negatiivista suhtautumista.

Haastattelija: Miltä se susta tuntu.

Vanhempi 4: No kyllähän se silloin aika pahalta tuntu. Kun ne varmaan luuli just että mä oon ihan terve kun mä pystyin käveleen kuitenkin suht ok. Ja ettei ollut mitään näkyvää.

Esimerkistä 25 käy ilmi, että *päiväkotihenkilökunnan negatiivista suhtautumista pyritään välttämään jättämällä kertomatta omasta kotona olemisesta*. Henkilökunnalla oletetaan lähtökohtaisesti olevan negatiivinen asenne siihen, että vanhempi on kotona ja lapsi hoidossa. Siten vanhemman omaa vapaapäivää tai tilapäistä kotona olemista ei tuoda esille, vaan se pyritään salaamaan.

Esimerkki 25.

Haastattelija: Onks teillä ollut koskaan semmosta tilannetta, että sulla olis ollut vapaapäivä ja olisit käynyt vaikka jossain kampaajalla ja [lapsen nimi] olis ollut hoidossa?

Vanhempi 1: No on ollut sullei siis, mutta ehkä näitten vuosien aikana ni, yks, yks kerta. Että oli just joku sellanen meno että [lapsen nimi] oli hoidossa.

Haastattelija: Tieskö ne siellä päiväkodissa?

Vanhempi 1: ((pudistaa päätään)) Hehe, mä olin laittanu siihen ((hoitoaikalistaan)) että oon koulutuksessa, hehe.

Haastattelija: Joo. No miten sä luulet että ne olis suhtautunu siellä, jos sä olisitkin sanonu että mä oon tänään vapaapäivällä?

Vanhempi 1: Mä luulen että ne olis sanonu ettei se käy. Ettei voi tulla, että lapsellaki täytyy olla vapaapäivä. Ja tokihan se niin onkin, tietenki.

Vanhempien puheessa *subjektiivinen päivähoito-oikeus määrittyy joko perheen tai vanhemman oikeudeksi tai "ei kenenkään oikeudeksi"*. Perheen tai vanhemman oi-

keudeksi se nähdään silloin, kun omaa lasta pidetään hoidossa ilman hoidon tarvetta joko pidempiaikaisesti tai hetkittäin. ”Ei kenenkään oikeus” se on silloin, kun puhutaan yleisesti vanhemmista, joiden tiedetään käyttävän subjektiivista päivähoito-oikeutta ilman hoidon tarvetta. ”Ei kenenkään oikeudella” viitataan tässä yhteydessä siihen, että subjektiivinen päivähoito-oikeus on olemassa oleva oikeus, jota vanhempien mukaan ei kuitenkaan saisi käyttää ilman hoidon tarvetta.

Lapsi on vanhempien puheessa objektin asemassa. Hän on kohde, josta puhutaan, mutta hänellä itsellään ei ole mahdollista vaikuttaa päätöksentekoon. Puhuttaessa toisten vanhempien toiminnasta lapsi asemoidaan välillä jopa uhriksi, jonka vanhemmat ”hylkäävät” päiväkotiin saadakseen omaa aikaa. Asiaa ei pohdita lapsen edun kannalta, vaan vanhempien päätös viedä lapsi hoitoon koetaan automaattisesti lapsen kannalta negatiiviseksi. Vanhemmat eivät esimerkiksi pohdi lainkaan, voisiko lapsen hoidossa olemisen taustalla olla perheessä sellaisia syitä, jotka kääntäisivät hoidossa olemisen lapselle positiiviseksi asiaksi.

6.2.2 Lapsen etu -diskurssi

Lapsen etu -diskurssissa vanhempien puheen keskiössä on lapsen edun tarkastelu. Diskurssissa *tarkastellaan lapsen etua pääasiassa vanhemman oman lapsen kehityksen ja kokemusten kautta.* Vanhempien puheessa lapsen etu -diskurssin puhe ilmenee joko suoraan lapseen kohdistuvana tai välillisenä lapsen etuna. Siten puhe on luonteeltaan varmaa, mutta myös pohtivaa ja analyttistä. Diskurssissa puhutaan myös muiden perheiden lapsista, jolloin puheen sävy muuttuu pinta-asiaksi ja mielipidekatkelmat lyhyemmiksi. Lisäksi vanhemmat saattavat asettaa joko itsensä tai toisen aikuisen hypoteettiseen tilanteeseen. Siten lapsen etua lähestytään itselle vieraasta, kuvitteellisesta lähtökohdasta (esim. työttömyys). Hypoteettisessa tilanteessa puhe on luonteeltaan toisaalta pohtivaa (käytetään paljon ”jos”-sanaa), toisaalta varmaa (”toki sen lapsen on hirveätä olla sen vanhemman kanssa”).

Suoraan lapseen kohdistuvana etuna vanhempien puheessa korostuu kotihoidon merkitys erityisesti pienen lapsen ensisijaisena hoitopaikkana, mutta myös päiväkodin arki ja erityisesti sen positiiviset vaikutukset. Päivähoidon positiiviseksi tekijäksi vanhemmat kokevat lapsen edun kannalta erityisesti mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Kuitenkin myös varhaiskasvatuksen sisältöalueiden ja erityisesti esiopetuksen kokeminen kouluun valmistavana tekijänä on vanhempien näkökulmasta tärkeää lapsen edun kannalta. Suoraan lapseen kohdistuvia etuja tarkastellaan oman lapsen kokemusten kautta, joten vanhemman puhetapa on varmaa (esimerkki 26). Lapsen kehitystä tarkastellaan vertaamalla nykytilaa siihen, millainen lapsi tai hänen kokemuksensa ovat olleet aiemmin. Asiaa tarkastellaan lapsessa tapahtuneen muutoksen kautta, mutta taustalla on arvostus päiväkodin tekemää työtä kohtaan.

Esimerkki 26.

Vanhempi 3: Päivähoidossakin on hyvät puolensa. Siinä tulee se sosiaalisuus, on ystäviä ja joutuu olemaan ryhmissä. Meidän lapsella ainakin huomasin sen että sehän oli aika arka silloin pienenä ja sitten kun se joutu, sehän oli semmonen että kun joku yritti tehdä jotaki ne sehän suurin piirtein, byääh. Nyt siihen on tullu sitä rohkeutta ja ettei heti että, hättää kärsimässä. Että se on paljon reippaampi.

Välillisesti lapseen kohdistuvaa etua tarkastellaan vanhempien puheessa aikuisen toiminnan kautta, kuten esimerkistä 27 käy ilmi. Hoidossa oleminen koetaan lapsen eduksi, mikäli vanhempi on työttömänä tai perheessä on vauva, jonka hoitoon äidin huomio suuntautuu. Lapsen etu -diskurssissa vanhemman puhetapaan ei vaikuta se, onko hänellä itsellään kokemusta tilanteesta. Kun lapsen hoidossa olemista tarkastellaan lapsen edun näkökulmasta, tilanne nähdään aina lapsen kannalta positiivisena asiana. Hoidossa olemista verrataan kotona olemiseen ja tilanne karrikoidaan herkästi lapsen kannalta mahdollisimman negatiiviseksi. Siten hoidossa oleminen on automaattisesti vanhempien puheessa lapsen kannalta parempi vaihtoehto kuin kotona oleminen.

Esimerkki 27.

”Kyllähän sitä sitten jos aattelee että oot työtön ja sulla on joku, hirmu hankala uhmaikainen, ni tokihan se on sen lapsen hirveetä olla sen vanhemman kanssa jos se on koko aika pahalla päällä ja, tiuskii siellä, on vähän jotain mielenterveys, masennusta tai semmosta että suurin piirtein ei jaksakaan tehdä ruokaa, ni onhan niitä.” (Vanhempi 1.)

Lapsen etu -diskurssissa tarkastellaan vanhempien puheessa lapsen hoidossa olemista myös negatiivisten asioiden kautta. Negatiivisia tekijöitä ilmenee sekä suoraan että välillisesti lapseen kohdistuvina. Näitä ovat esimerkiksi kiusaaminen, raskaat ja pitkät hoitopäivät sekä lapsen negatiiviset tunteet hoidossa olemisesta silloin, kun vanhempi (ja sisarus) ovat kotona. Negatiiviset tekijät ilmenevät vanhempien puheessa pääasiassa hypoteettisena puheena, joten puhetapa ja sanavalinnat kuvastavat epävarmuutta ("saattaa olla"). Mikäli puhutaan lapsen omasta kokemuksesta (raskaasta hoitopäivästä), lapsen kokemusta tulkitaan vanhemman omista lähtökohdista lapsen mahdollisen käytöksen perusteella. Myös tässä tapauksessa puhetapa kuvastaa epävarmuutta eikä asiaa esitetä yhtä varmana kuin lapsen etu -diskurssin positiivisia tekijöitä kuvattaessa.

Myös vanhempien puheessa *subjektiivinen päivähoito-oikeus koetaan lapsen oikeudeksi*. Erityisesti isompi lapsi hyötyy päiväkotihoidon suorista positiivisista vaikutuksista, kun saa olla vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa. Diskurssiin liittyi välillisesti myös negatiivisia vaikutuksia, mutta koska puhetapa on hypoteettista, subjektiivinen päivähoito-oikeus määrittyy ensisijaisesti lapsen oikeudeksi, vaikka puheessa ilmeneekin negatiivista sävyä. *Lapsen asema määrittyy vanhempien puheessa johtajien tapaan aktiiviseksi*. Lapsi on aktiivinen päivähoitoon osallistuja, jolla on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa niin päivähoidossa kuin kotona vanhempien päätöksenteossa. Negatiivisten asioiden hypoteettinen esille nostaminen asemoi lapsen ristiriitaiseksi. Toisaalta on lapsen edun mukaista osallistua päivähoitoon, toisaalta hoitoon osallistumiseen saattaa liittyä negatiivisia tekijöitä, joihin lapsi itse ei voi aktiivisesti vaikuttaa.

6.2.3 Tukidiskurssi

Vanhempien puheessa tuki tarkoittaa niitä neuvoja tai konkreettisia toimenpiteitä, joita perhe vastaanottaa päivähoidon ammattilaisilta. *Vanhempien puheessa tukidiskurssin puhe kohdistuu vanhempaan ja tuki ajatellaan nimenomaan tueksi vanhemman omaan toimintaan ja jaksamiseen*. Kuten esimerkistä 28 käy ilmi, päivähoidosta saatavan tuen tarkoituksena ei ole lapsen hyvinvoinnin lisääminen,

vaan sen ajatellaan olevan tukimuoto ensisijaisesti vanhemmalle. Lapsen päivähoitopaikka mahdollistaa joko vanhemman työssäkäynnin tai on tärkeä tukimuoto vanhemmalle silloin, kun perheellä ei ole varsinaista hoidon tarvetta. Tällöin päivähoitopaikasta puhutaan ikään kuin lapsen "säilytyspaikkana", vaikka puheen sävy ei olekaan negatiivinen. Vanhempien puheessa lapsi kuitenkin viedään hoitoon ja päiväkotitoimitus ottaa lapsen vastaan siitä syystä, että vanhempi esimerkiksi saa levätä.

Esimerkki 28.

Haastattelija: Mistä luulet että johtuu että erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten vanhemmat haluaa pitää lähes kynsin hampain kiinni siitä subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta.

Vanhempi 2: No varmaan jos niillä on itellään siinä vaiheessa siinä voi olla vauva, tai kyl-lähän niitä voi olla vaikka kolomekin jollain jos kolmeen ikävuoteen asti aatellaan ja on ne pienempiä niin ehkä sen haluaa viiä hoitoon sen, et saa sen, pääsee tavallaan helpom-malla.

Lapsen hoidossa olemisesta ja hoitopaikan käyttämisestä tukimuotona puhutaan vanhempien puheessa herkästi *negatiiviseen sävyyn, mikäli itsellä ei ole kokemuksia lapsen hoidossa olemisesta ilman hoidon tarvetta*. Tukimuotoa käyttävistä vanhemmista käytetään yleisnimitystä "ne", hoidossa olevista lapsista puolestaan "se" tai "ne", riippuen siitä, onko hoidossa olevia lapsia yksi vai useampia. Käytetyt ilmaisut osoittavat vanhempien negatiivisen, jopa lievästi halveksivan suhtautumisen perheisiin, joiden lapset ovat hoidossa vanhemman ollessa kotona. Sen sijaan, *kun vanhemmalla itsellään on kokemuksia lapsen hoidossa olemisesta ilman hoidon tarvetta, puheen sävy on puolusteleva*. Oma toiminta päätöksentekijänä tuodaan esille, mutta puheen sävy omasta toiminnasta on puolusteleva. Lapsen tai lasten hoitoon laittamista perustellaan useasta eri aikuisjohtoisesta näkökulmasta. Asiaa ei lähestytä lapsen edun näkökulmasta, vaan lapsen päivähoitopaikan on koettu olevan ensisijaisesti tukimuoto vanhemmuudelle.

Vanhempien puheessa *subjektiivinen päivähoito-oikeus määrittyy tukidiskurs-sissa vanhemman oikeudeksi*. Päivähoidosta tuleva tuki joko kasvatusneuvoina tai lapsen hoitopaikkana koetaan vanhemman tueksi ja oikeudeksi riippumatta siitä, onko vanhemmalla kokemuksia lapsen hoidossa olemisesta ilman hoidon tarvetta. Näin ollen myös *lapsen asema on passiivinen*. Lapsella ei ole mahdolli-

suutta vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon eikä päivähoidosta puhuta lainkaan lapsen näkökulmasta. Vanhempien puheessa tärkeintä ei ole se, mitä lapsi saa varhaiskasvatuksesta, vaan se, miten päivähoito pystyy tukemaan vanhempaa lapsen päivähoitopaikan avulla. Lapsesta ei puhuta negatiiviseen sävyyn, mutta hän on täysin passiivinen kohde.

6.2.4 Arvodiskurssi

Arvodiskurssin lähtökohta on vanhempien puheessa sama kuin päiväkodin johtajien arvodiskurssissa. Siten puheen keskiössä on arvokeskustelu siitä, *kenellä on oikeus käyttää varhaiskasvatuspalveluita ja millaista kuvaa niiden käyttäminen heijastaa* erityisesti sellaisista perheistä, joilla ei ole työstä tai opiskelusta johtuvaa hoidon tarvetta. Myös arvokeskustelun teemat ovat samat kuin päiväkodin johtajien diskursseissa (palveluntarve, vanhemmuus ja yhteiskunnallisuus).

Myös vanhempien puheessa arvodiskurssin keskeisin teema liittyy *palveluntarpeeseen* eli siihen, *kenellä on oikeus käyttää varhaiskasvatuspalveluita ja millaisen mittarin kautta hoidon tarpeen rajat tulisi määrittää*. Vanhempien puheessa oikeutusta lasten hoidossa olemiseen ilman hoidon tarvetta tarkastellaan jyrkkien mielipiteiden kautta. Vanhempien puheessa pohditaan, kuka "saa" tai kenellä on "oikeus" tuoda lapsi hoitoon silloin, kun vähintään toinen vanhemmista on kotona. Lakisääteisestä asiasta puhuttaessa pohditaan myös sitä, mihin "raja" tulisi vetää. Asiaa tarkastellaan vanhempien puheessa yleisellä tasolla, sellaisten vanhempien toiminnassa, joita ei tunneta, mutta joita "tiedetään" olevan. Vanhempien näkökulma subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen on jyrkkä erityisesti silloin, mikäli vanhemmalla itsellään ei ole kokemusta lapsen hoidossa olemisesta ilman hoidon tarvetta.

Myös lasten vanhempien puheessa pohditaan *vanhemmuuteen* liittyviä teemoja. Erityisesti käsitellään sellaisten *vanhempien leimautumista ja syyllistämistä* (esimerkki 29), joiden lapsi on hoidossa ilman hoidon tarvetta. Leimautumisen ja syyllistämisen lisäksi vanhempien arvodiskurssissa pohditaan vanhemmuutta yleisemmälläkin tasolla: millainen vanhempi vie lapsensa hoitoon, vaikka on itse kotona. Pohdinnan keskiössä on myös ajatus siitä, voisiko kotona

oleva vanhempi olla tietynlainen ja hoitaa lapsensa kotona. Vanhempien puheessa vanhemman oletetaan toimivan ja käyttäytyvän tietyllä tavalla, normin mukaan. Mikäli näin ei käy, vanhemman toimintaa herkästi arvotetaan oikeaksi tai vääräksi. Vanhempien puheessa oikean ja väärän arvottamista tiedetään tapahtuvan, mutta sitä ei välttämättä tunnisteta omassa puheessa. Omassa puheessa jyrkkää kannanottoa pyritään pehmentämään naurahduksella tai omasta mielestä hauskalla kommentilla ("en menisi roviolla polttamaan"). Vanhempi, jolla on kokemusta oman lapsen hoidossa olemisesta ilman hoidon tarvetta, osaa tarkastella asiaa moniulotteisemmin kuin sellainen vanhempi, jolta oma-kohtainen kokemus puuttuu.

Esimerkki 29.

"Niin siinä tosiaan helposti kyllä leimautuu sillä lailla. Sitten tota, huonoksi vanhemmaksi kun sitten vie niitä lapsia hoitoon. Että. Mutta kun ne ihmiset ei tosiaan tiiä sitä tilannetta. Et mikä se siellä kotona, seinien sisäpuolella on että. Ei niin ku, ei sais leimata mutta ku on paljon sellasia vanhempia jotka ei hyväksy yhtään, että se on joko tai niillä. Mutta mää oon kuitenkin sellanen että, kun itekin on ollu sellasessa tilanteessa ni ymmärtää ehkä paremmin." (Vanhempi 4.)

Arvodiskurssin *yhteiskunnallista ulottuvuutta tarkastellaan lasten vanhempien puheessa talouden näkökulmasta*. Päivähoitoon panostaminen nähdään sinällään tärkeäksi eikä yhteiskunnallista halukkuutta rajoittaa päivähoito-oikeutta arvosteta, mikäli perusteena ovat taloudelliset tekijät. Varojen sijoittaminen päivähoitoon nähdään tärkeämmäksi kuin suomalaisen yhteiskunnan rahan käyttö yleisellä tasolla. Asiaa verrataan esimerkiksi rahavaikeuksissa olevien EU-maiden tukemiseen. Omaa näkökulmaa todennetaan voimakkailla sanavalinnoilla ("ei mitään järkeä") tai esimerkiksi käyttämällä tuhlaamista kuvaavaa sanontaa ("heitetään kankkulan kaivoon").

Toisaalta *vanhemmat myös pohtivat taloudellisesta näkökulmasta varhaiskasvatustalouden käyttämisen oikeellisuutta* silloin, kun perheessä on toinen vanhempi kotona. Kyseissä tilanteissa kotona olevan vanhemman tilannetta verrataan hypoteettisesti omaan, työssäkäyvän perheen tilanteeseen, jolloin huoleksi nousee se, ettei kotona olevan vanhemman perheellä olekaan mahdollisuutta suoriutua päivähoitomaksuista. Täten keskiöön nousee oikeutus lapsen päivähoitopaikasta: onko oikein, että työssäkäyvä veronmaksaja joutuu verorahojen

kautta maksamaan myös kotona olevan vanhemman lapsen päivähoitopaikasta (esimerkki 30).

Esimerkki 30.

”Mutta kuka niitä valvoo ja mihinkä niitä veetään niitä rajoja. Ja sit jos miettii että oot työtön. Sit on niin ku, tokihan se maksaa se päivähoito. Äkkiä se menee siihen että kuka sen maksaa, sit se meneekin yhteiskunnan maksettavaks.” (Vanhempi 1)

Myös vanhempien arvodiskurssin puheessa *subjektiivisen päivähoito-oikeuden määrittäminen lasten tai perheen oikeudeksi on mahdotonta*. Vanhempien puheessa se on suuntautumassa vanhemman oikeudeksi, mutta sitä ei voida määrittää lopullisesti, koska subjektiivisen päivähoito-oikeuden oikeutus on vielä prosessissa. Siten myös vanhempien puheessa *lapsen asema on vielä määrittelemätön*. Lapsen asema ei ole kuitenkaan erityisen vahva, sillä puhe on luonteeltaan aikuisjohtoista.

6.3 Diskurssit lasten puheessa

6.3.1 Kotidiskurssi

Kotidiskurssissa *lasten puhetta ohjaa kodin ja päiväkodin tai esiopetuksen tarkasteleminen suhteessa toisiinsa*. Puhe on luonteeltaan vertailevaa. Vertailua tehdään fyysiseen ympäristöön, siihen liittyviin toimintoihin ja eri ympäristöihin kuuluviin ihmisiin liittyvissä asioissa. Koti ympäristönä on lapselle kaiken kaikkiaan mieluisampi, joten lähtökohtaisesti kotiin liittyvät asiat ovat lapselle ”parempia” tai ”mieluisampia” kuin päiväkotiin tai esiopetukseen liittyvät asiat. Puheen keskiössä ovat pääasiassa lapset ja heidän vanhempansa, mutta myös eri ympäristöihin liittyvillä tavaroilla ja esineillä on tärkeä rooli lasten puheessa.

Kotidiskurssin puhetta leimaa *kotielämän vertaaminen päiväkotiin sekä hoidossa olemisen syiden pohtiminen* (esimerkki 31). Kotona oleminen nähdään lasten puheessa lähtökohtaisesti parempana vaihtoehtona kuin päiväkodissa oleminen. Päiväkodista puhuttaessa puheen sävy on luonteeltaan negatiivista ja siitä puhuttaessa käytetään runsaasti negatioita ja voimakkaita kieltoilmaisuja, kuten ”ei ikinä” tai ”ei koskaan”. Puhe päiväkodista saa hivenen positiivisemmän

sävyn, kun se yhdistetään esiopetukseen ja sen toimintaan. Sen sijaan kotiin liittyvä puhe on poikkeuksetta positiivista. Erityisesti korostetaan niitä asioita, joita kotona "saa tehdä" tai jotka ovat mahdollisia. Lisäksi kotiin liitetään usein ilmaisu "haluaisi", millä viitataan usein lapsen tahtoon olla mieluummin kotona kuin päiväkodissa. Kotiin liittyvään puheeseen liittyykin voimakas ihannointi ja haaveilu; kotona toimimiselle ei vaikuta lasten puheessa olevan riittävästi aikaan. Kotona olemisessa ihannoidaan erityisesti sellaisia asioita, jotka päiväkodissa eivät ole mahdollisia: mahdollisuutta valita lelut vapaasti sekä toimia vapaamman struktuurin mukaan.

Esimerkki 31.

Haastattelija: Jos sä saisit valita että olisitko mieluummin kotona vai päiväkodissa niin mitä sä valitsisit?

Lapsi 1: Kotona.

Haastattelija: Kotona olisit mieluummin. No jos sä olisit kotona ni mitä asioita sulle tulisi ikävä päiväkodista? Onko sellasia asioita?

Lapsi 1: Mmm, ei.

Haastattelija: Ei oo. Eikö päiväkodissa oo mitään mikä olis kivempaa kun kotona?

Lapsi 1: Kotona on semmonen kivempaa että siellä saa päättää millonka haluu mennä nukkumaan, millonka haluu mennä ulos, millon kattoo telkkarii, millon olla tietokoneella, millon vaan voi leikkiä, hehe.

Haastattelija: Eiks päiväkodissa saa?

Lapsi 1: Ei.

Haastattelija: Eikö. Eikö päiväkodissa oo mikään kivempaa kun kotona?

Lapsi1: Ei.

Kodista puhuttaessa mainitaan runsaasti myös siihen liittyviä ihmisiä nimeltä ("äiti", "isi", "Venla"), kun taas päiväkotiin liittyvät ihmiset mainitaan yleisilmauksilla ("aikuiset", "lapset"). *Pääasiassa päiväkodin ihmisiin liittyvä puhe käsittelee puheen vertaisryhmästä.* Vertaisryhmästä puhuttaessa omaa elämää verrataan pääasiassa kaverin kokemuksiin tai tavaroihin. Puhe saattaa olla luonteeltaan verrokin elämää ihannoivaa tai puhujan omien kokemusten tai tavaroiden pa-

remmuutta esille tuovaa. Päiväkodin vertaisryhmäsuhteiden merkitys ei ole niin suuri tai positiivinen, mikäli lapsen kotiympäristöön liittyy mahdollisuus toimimiseen vertaisryhmän kanssa (esimerkki 32).

Esimerkki 32.

Haastattelija: Okei. Onko täällä päiväkodissa mikään kivempaa ku kotona.

Lapsi 8: ((pitkä hiljaisuus)) Ei itse asiassa.

Haastattelija: Okei. Niin sulla on kavereitaki kotona ni-

Lapsi 8: Joo, Emma asuu ihan mun lähellä.

Kotidiskurssissa *lapsi on aikuisten toiminnan objekti*, kuten esimerkistä 33 voi havaita. Lapsella ei ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa hoidossa olemiseensa, vaikka toisaalta häntä saatetaan osallistuttaa päätöksentekoon mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi päättämällä hoitopäivänsä pituudesta (kokopäiväinen vs. puolipäiväinen hoito). Asia on kuitenkin riippuvainen vanhemman päätöksestä antaa lapsen vaikuttaa asiaan eikä vanhempi välttämättä pyri muuttamaan omaa rytmiään lapsen mieltymyksen mukaan.

Esimerkki 33.

Haastattelija: Tiiätkö onko sun äiti tai isi ollu koskaan kotona sillon päivällä kun sä oot ollu täällä.

Lapsi 5: No ainakin iskä ja Onni kun mä oon ollu puokkari.

Haastattelija: Joo, niin sä oot ollu aamun täällä ja sitten iskä on hakenu sut.

Lapsi 5: Niin.

Haastattelija: Joo. Olisitko sä mieluummin päivällä iskän kanssa kotona vai täällä?

Lapsi 5: No olisin iskän kanssa kotona.

6.3.2 Arkidiskurssi

Arkidiskurssissa lasten puhe liittyy kiinteästi päiväkotiin ja esiopetukseen. *Puheen keskiössä ovat erityisesti päiväkodin arkeen liittyvät, säännöllisesti toistuvat asiat sekä esiopetukseen liittyvät pedagogiset ratkaisut* (esim. esiopetusmateriaalin käyttö). Arkidiskurssin puheessa erityisen tärkeitä ovat päiväkotiin liittyvät fyysiset asiat, kuten tavarat tai tilat sekä päivän strukturiin liittyvät toiminnot. Näin ollen esimerkiksi päiväkodin arkeen liittyviä henkilöitä ei suoraan mainita puheessa, vaikka esimerkiksi ryhmän pedagogisella henkilökunnalla on tärkeä rooli arjen järjestämisessä sellaiseksi kuin se lapsille näyttäytyy. Myöskään kotiin liittyviä asioita tai henkilöitä ei juuri mainita arkidiskurssin puheessa.

Arkidiskurssin puhe ilmaistaan lähes poikkeuksetta passiivi-ilmausten kautta. Puheen sävy on luonteeltaan joko positiivista tai negatiivista riippuen siitä, millaisena puhuja puhuttavan asian kokee. Negatiiviseen puheeseen liittyy runsas kieltoilmausten ja negatiivisten käytö, kun taas positiivisessa puheessa kuvataan niitä mahdollisuuksia, joita toimintaan liittyy. Pääasiassa positiiviseksi arkidiskurssin puheessa koetaan esiopetuksen pedagogiikkaan liittyvät asiat. *Erityisen positiiviseksi asian lapselle tekee, mikäli toimintaa ei ohjaa liian tarkat raamit*, vaan hänellä on mahdollisuus käyttää omaa luovuuttaan tai vapautta asian toteuttamisessa. Tällaisista asioista käytetään herkästi ilmaisua ”saa tehdä” (”saa pelata”, ”saa leikkiä”).

Arkidiskurssin puheesta *negatiivisen sävyn saa herkästi sellainen toistuva, yleensä aikatauluun sidottu päiväkodin toiminta, johon lapselle ei ole mahdollisuutta vaikuttaa* (ulkoilu, päivälepo). Negatiivinen sävy ei automaattisesti tarkoita sitä, ettei lapsi pitäisi kyseisestä toiminnasta, vaan puheen sävyyn vaikuttaa se, millaisia mahdollisuuksia lapsella on vaikuttaa esimerkiksi toimintaan liittyvään aikatauluun (esimerkki 34). Negatiivinen asia ilmaistaan enemmän yleispassiivin kautta (”pitää käyttää kuravaatteita”), kun taas positiivisista asioista puhuttaessa asia liitetään herkästi koko ryhmän yhteiseksi asiaksi (”me saadaan tehdä”). Siten negatiivista asiaa ei suunnata suoraan esimerkiksi ryhmän aikuisia kohtaan, vaikka ryhmän struktuurit perustuvat pitkälti aikuisjohtoiseen toimintaan

Esimerkki 34.

Haastattelija: Mistä sä et tykkää päiväkodissa.

Lapsi 4: No. No, sitä kun aina vaihtuu noi kaikki, tai sillei että kun pitää, kun vaikka tullaan leikkimään niin heti pitää lähteä ulos.

Haastattelija: Niin että ei oo riittävästi aikaa.

Lapsi 4: Niin heti kun me yritetään tälle leikkiä Jaakon kanssa niin heti pitää lopettaa. Niin siitä mä en tykkää.

Arkidiskurssin yhtenä keskeisenä teemana on *muutos arjen kulussa*. Erityisesti korostetaan satunnaisia poikkeuksia normaalissa päivärytmissä, jotka eivät välttämättä tapahdu koko ryhmälle, vaan koskevat joko pientä osaa ryhmästä tai tapahtuvat ainoastaan kertojalle itselleen (esimerkki 35). Täten lasten puheessa tuodaan esille muutokseen liittyvää erityisyyttä. Erityisen merkittäviä ovat valintatilanteet, joissa lapset pääsevät oman valintansa kautta vaikuttamaan ryhmän arjen toimintaan. Muutoksista ja poikkeuksista puhuttaessa puhe on luonteeltaan positiivista ja kerronnan sävy innostunutta. Lisäksi lapsi käyttää runsaasti positiivisia ilmauksia, kuten "saada" tai "päästä", joilla pyritään tuomaan esille juuri tilanteen ainutlaatuisuus suhteessa normaaliin arkeen ja päivärytmiin. Muutokset saattavat kuulua ryhmän normaaliin pedagogiseen toimintaan ja koskettaa siten pitkällä aikavälillä koko ryhmää, mutta lasten puheessa ne koetaan erityisiksi juuri sillä hetkellä kuin se tapahtuu omalle kohdalle.

Esimerkki 35.

Haastattelija: Onko kivaa nukkua?

Lapsi 2: Jep. Tai no aika. Paitsi huomenna kun ei tarte nukkua kovin pitkiä päikkäreitä vaikka mä en oo ees puolipäivänen enkä yhtään mikään, mut meillä on yks leivontajuttu menossa, ni tota mä pääsen leipomaan yhtä jutskaa.

Haastattelija: Aika kivaa.

Lapsi 2: Niin, mä saan valita sinne kolme kaveria

Arkidiskurssin puheessa *lapsen asema on pääsääntöisesti passiivinen*. Aikuinen asettaa arjessa raamit lapsen toiminnalle eikä lapsella ole välttämättä mahdoli-

suutta vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon, vaikka itse haluaisi toimia eri tavalla kuin aikuisen päätös hänet pakottaa toimimaan. Ainoastaan puhuttaessa normaalissa esiopetuksen pedagogisessa arjessa tapahtuvista muutoksista lapsen asema saattaa olla tilapäisesti aktiivinen. Lapsen rooli on kuitenkin aktiivinen ainoastaan siinä tapauksessa, että aikuinen antaa lapselle mahdollisuuden aktiiviseen osallistumiseen. Mahdollisuus vaikuttamiseen on satunnaisista eikä välttämättä osallista kaikkia lapsia päätöksentekoon tasavertaisesti.

6.3.3 Leikkidiskurssi

Leikkidiskurssin puhe liittyy leikkitiloina käytettäviin päiväkodin fyysisiin tiloihin, vertaisryhmään tai leluihin. Usein lasten puheessa viitataan samaan aikaan useampaan leikkidiskurssin teemaan. Muista diskursseista poiketen tässä diskurssissa ei juurikaan puhuta päiväkodin aikuisista tai omista vanhemmista, vaan puheen keskiössä ovat leikkiin liittyvät asiat vertaisryhmän kanssa. Leikkidiskurssin puheessa päiväkodin leikkitilanteita verrataan tai rinnastetaan kotona tapahtuviin leikkitilanteisiin, kuten esimerkiksi 36 käy ilmi. Pääsääntöisesti puheen keskiössä ovat sellaiset leikkitilanteet ja niihin liittyvät lelut, joita lapsella ei ole mahdollista käyttää kotona. Toisaalta leluista saattaa tehdä erityisen se, että päiväkodissa niitä on käytettävissä suurempi määrä kuin kotona. Lisäksi mahdollisuus leikkiä vaihtelevissa vertaisryhmän kokoonpanoissa tekee päiväkodin leikkitilanteista erityisen suhteessa kotona tapahtuvaan leikkiin.

Esimerkki 36.

Haastattelija: Onks täällä päiväkodissa mikään kivempaa kun kotona.

Lapsi 5: No, ainakin legot.

Haastattelija: Onko sulla kotona legoja.

Lapsi 5: On, ihan hirveesti. Mutta täällä päiväkodissa niitä on paljon enemmän. Ja täällä saa leikkiä aina kaverin kanssa. Kotona pitää leikkiä yksin, ainaki välillä.

Leikkidiskurssissa lasten puhe on luonteeltaan sekä kertovaa että vertailevaa. Vertailevaa puhetta käytetään usein puhuttaessa esimerkiksi tiettyyn tilaan liittyvästä leikistä ja leluista (esimerkki 37). Tällöin käytetään usein ilmaisuja ”pa-

remppi kuin” tai ”kivempi kuin”. *Pääsääntöisesti leikkitilojen ja lelujen vertailua tehdään päiväkodin sisäisten asioiden kesken, mutta niitä verrataan jonkin verran myös kotona oleviin asioihin.* Vertailun lisäksi leikkitilaan liittyvä puhe saattaa olla luonteeltaan myös kertovaa. Tässä tapauksessa puheeseen liittyy usein toiminta vertaisryhmän kanssa. Lisäksi puhe on vertailun sijaan kertovaa silloin, kun leikkiin liittyy erityisyys. Erityisyys saattaa ilmetä esimerkiksi harvoin käytettävänä leikkitilana tai kuvattaessa leikkiä sellaisilla leluilla, jotka eivät ole lasten päivittäisessä käytössä.

Esimerkki 37.

Lapsi 3: Siinä on [mainitsee oman ryhmän ulkopuolella olevan leikkitilan]

Haastattelija: Miksi sä halusit siitä ottaa kuvan?

Lapsi 3:[Leikkitilassa] on niin kivaa kun siellä on paljon tavaroita joilla voi leikkiä.

Haastattelija: Onko ne eri tavaroita kun mitä teillä on tossa, [omassa ryhmässä].

Lapsi 3: On, tietenkin. Mä tykkään kun siellä on niitä leisejä ((tarkoittaa lazy-palikoita)) ja niihin niitä kuvia niin voi rakentaa, tai yrittää rakentaa sit niitä juttuja.

Leikkidiskurssin puhe on pääsääntöisesti sävyiltään positiivista. Käytetyt sanavalinnat ovat positiivisia eikä esimerkiksi kieltoilmauksia juurikaan käytetä. *Leikkiminen niin fyysiseltä ympäristöltään kuin sosiaalisena toimintana nähdään positiivisena asiana.* Asiaa kuvastetaan käyttämällä runsaasti positiivisia ilmaisuja, kuten ”saa leikkiä” tai ”voi tehdä”. Sosiaalisen toiminnan positiivisuutta tuodaan esille kuvaamalla toisia lapsia sanoilla ”kiva” tai ”mukava”. Sosiaalinen vuorovaikutus yleisestikin nähdään pääsääntöisesti positiivisena asiana. Toisten lasten leikkitoimintaa tarkkaillaan, mutta sitä ei sinällään verrata omiin leikkitaitoihin, vaan arvotetaan jokaisen lapsen omana taitona. Arvostusta tuodaan esille kuvaamalla toisen lapsen leikkiä sanoilla ”hieno” tai ”upea”.

Negatiivisen sävyn leikkidiskurssin puhe saa silloin, kun puheessa kuvataan tilannetta, jossa lapsi ei ole onnistunut saamaan aikaiseksi sosiaalista vuorovaikutusta muiden lasten kanssa. Kuten esimerkissä 38 käy ilmi, tällaista tilannetta kuvatessa ei käytetä rikasta ja monipuolista kerrontaa, vaan asia pyritään sivuuttamaan pikaisesti. Osa lapsista tunnustaa kokeneensa itse joskus tilanteita, joissa on

jäänyt yhteisessä leikissä ulkopuoliseksi. Osa puolestaan kertoo ”kuulleensa” tai ”näheensä” kyseisiä tapahtumia, mutta niitä ei mainita tapahtuneen omalle kohdalle.

Esimerkki 38.

Haastattelija: No mitkäs on semmosia asioita mistä sä et hirveesti tykkää ((päiväkodissa).

Lapsi 6: ((hiljaisuus)) No, siitä kun kukaan ei ota leikkiin.

Haastattelija: Joo. Käyks niin usein.

Lapsi 6: Öö, joskus on käyny.

Lapsen asema on leikkidiskurssin puheessa aktiivinen. Lapsi on aktiivinen toimija (leikkijä), joka pääsee osallistumaan itseään koskevaan päätöksentekoon. Myös lapsi kokee itse saavansa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, sillä leikkidiskurssissa aikuisia ei mainita toimintaa rajoittavina henkilöinä. Lasten puheessa aikuinen on saattanut rakentaa fyysiselle toimintaympäristölle raamit, mutta lapsi määrittää itse oman toimintansa kautta lopulta sen, millaiseksi arki (ja leikki) esiopetuksessa määrittyy.

6.4 Diskurssien määrittäminen eri toimijoiden puheessa

Tässä luvussa tarkastellaan diskurssien ja lapsen aseman määrittymistä sekä subjektiivisen päivähoito-oikeuden asemointia eri toimijoiden puheessa suhteessa toisiinsa. Aluksi diskurssien esiintymistä tarkastellaan yleisellä tasolla analyysin kohteena olleiden aineistokatkelmien määrän avulla. Sen jälkeen muodostuneiden diskurssien ja lapsen aseman ilmenemistä tarkastellaan Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1980) eri tasojen mukaan.

Päiväkodin johtajien puheessa ongelmadiskurssi esiintyi hegemonisessa asemassa suhteessa muihin diskursseihin. Kaiken kaikkiaan päiväkodin johtajien ongelmadiskurssilla oli valta-asema verrattaessa kaikkien analyysin kohteena olleiden aineistokatkelmien määrää toisiinsa (aineistokatkelmia yhteensä 55). Toinen päiväkodin johtajien puheessa keskeisessä asemassa ollut diskurssi

oli lapsen etu -diskurssi. Näitä analyysin kohteena olleita aineistokatkelmia esiintyi 36 kappaletta. Tuki- ja arvodiskursseja käytettiin keskenään lähes saman verran; tukidiskursseja oli 30 kappaletta ja arvodiskursseja 26 kappaletta. Vähiten päiväkodin johtajien puheessa ilmeni muutosdiskurssiin liittyviä aineistokatkelmia (19). Johtajien puheen voidaankin todeta olleen ongelmakeskeistä, mutta kuitenkin lapsen asemaa painottavaa.

Lasten vanhempien puheessa eri diskurssit määrittyivät keskenään suhteellisen tasaisesti. Yhdelläkään diskurssilla ei siis ollut samalla tavalla valta-asemaa suhteessa muihin kuin päiväkodin johtajien puheessa. Eniten aineistokatkelmia oli lapsen etu- ja arvodiskursseissa (20 kappaletta). Lähes yhtä paljon esiintyi tukidiskurssia (18 aineistokatkelmaa). Huomionarvoista on, että vähiten vanhempien puheessa ilmeni ongelmadiskurssia (13 kappaletta), joka päiväkodin johtajien puheessa oli hegemonisessa asemassa. Aineistokatkelmien osalta vanhempien puhe oli arvokeskustelua subjektiivisen päivähoito-oikeuden käytämisestä, joka kuitenkin huomioi lapsen edun. Vaikka puhe oli arvokeskustelua painottavaa, se ei ollut ongelmakeskeistä, kuten päiväkodin johtajilla.

Myös *lasten* aineistossa eri diskurssit määrittyivät keskenään suhteellisen tasaisesti. Heidän puheessaan oli eniten kotidiskurssin aineistokatkelmia (33 kappaletta), mutta arki- ja leikkidiskursseja käytettiin lähes yhtä paljon. Arki-diskurssia esiintyi 29 kappaletta ja leikkidiskurssia 26 kappaletta. Lasten aineistossa ei siis voida puhua samanlaisesta hegemonisesta asemasta minkään diskurssin osalta kuin esimerkiksi päiväkodin johtajilla ongelmadiskurssissa. Lasten aineisto kuvaakin hyvin lasten elämän ulottuvuuksia, joissa painottuvat arki päiväkodissa ja kotona sekä yhteinen toiminta vertaisryhmän kanssa.

Seuraavassa tarkastellaan diskurssien ja lapsen aseman määrittymistä suhteessa toisiinsa Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1980) kautta. Tavoitteena on tarkastella muodostuneita diskursseja ja lapsen asemaa Fairclough'n (1992) mallin (ks. Rogers ym. 2005) mukaisesti sosiaalisten käytäntöjen tasolla. Bronfenbrennerin teorian periaatteet on esitelty tarkemmin jo luvussa 3.1, joten tässä luvussa niitä käsitellään ainoastaan siinä laajuudessa kuin tulosten esittelyn kannalta on tarpeellista. Tarkastelun lähtökohtana on periaate siitä, että toimin-

nan keskiössä on varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi. Tarkastelussa pohditaan lapsen asemaa ja mahdollisuuksia olla ”sosiaalisesti aktiivinen toimija omassa kasvukontekstissaan” (ks. esim. Alanen 2009; Lehtinen 2009), mikä on tällä hetkellä suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämisen periaate.

Bronfenbrennerin (1980) teoriassa ihmisen tärkein ja lähin toimintaympäristö on *mikrosysteemi*. Mikrosysteemissä lapsen kehitykseen vaikuttavat toimintaympäristön ihmiset ja myös lapsi itse on vuorovaikutuksen aktiivinen osallistuja. (Bronfenbrenner 1980, 3.) Bronfenbrennerin mikrotason periaate kuvastaa hyvin myös suomalaisen varhaiskasvatuksen lähtökohtaa ja laajemmin nykyikäisen lapsuuskäsityksen periaatetta lapsen toimijuudesta (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Alanen 2009, 2013; Lehtinen 2000, 2009). Näin ollen onkin luontevaa, että lapsen etu -diskurssi määrittyy aikuisten puheessa mikrotason ilmiöksi, vaikka päiväkodin johtajien puheessa diskurssissa esiintyi myös muuntasoisia ilmiöitä. Yhteistä vanhempien ja päiväkodin johtajien puheelle oli *lapsen asettaminen puheen keskiöön*. Puheen aiheesta tai sävystä riippumatta tarkastelun lähtökohtana oli lapsen etu. Pääsääntöisesti lapsi asetettiin puheessa aktiiviseksi mikrotason toimijaksi, jonka katsottiin hyötyvän varhaiskasvatukseen osallistumisesta. Erityisesti korostui *varhaiskasvatuksen tarjoamien sisältöalueiden ja pedagogisen puolen merkitys* lapsen kasvua tukevana tekijänä. Toisaalta lapsen etua tarkasteltiin myös aikuiseen liitettyjen negatiivisten asioiden kautta, jolloin tärkeäksi nähtiin *lapsen aktivoiminen varhaiskasvatukseen osallistumisen kautta*. Vaikka osa aikuisten puheen asioista liittyi mikrotasoa enemmän Bronfenbrennerin korkeamman tason ilmiöiksi (esim. työttömyys voidaan käsittää lapsen näkökulmasta eksotason ilmiöksi), määritettiin lapsen etu tässä tutkimuksessa mikrotason ilmiöksi, koska aikuisten tapa puhua asiasta oli lapsilähtöinen ja lapsen etuun keskittyvä. Vaikka lasta ei välttämättä suoraan mainittu aktiiviseksi toimijaksi, se välittyi aikuisen tavasta asemoida lapsi puheen keskiöön.

Lasten puheessa kaikki heidän käyttämänsä diskurssit (koti-, arki- ja leikidiskurssit) olivat mikrotason ilmiöitä. Lasten puheessa sosiaalista todellisuutta rakennettiin kuvaamalla erityisesti *arjen käytäntöihin liittyviä elementtejä*. Dis-

kurssien keskeinen ominaisuus on *oman toimijuuden vertailu eri mikroympäristöissä*. Tässä tutkimuksessa lapsen mikroympäristöinä kuvattiin päiväkotia ja kotia. Lasten puhe kuvastaa hyvin *mikroympäristön tärkeää merkitystä lapsen elämässä*. Eri mikroympäristöihin liittyviä asioita käsiteltiin mikroympäristöjä kuvaillen tai vertaillen. Puhe sisälsi sekä positiivista että negatiivista puhetta molempiin mikroympäristöihin liittyen. Olennaista lasten puheessa oli ympäristöihin liittyvien *aikuisten keskeinen asema* lasten puheessa. Myös *vertaisryhmällä* oli tärkeä rooli erityisesti päiväkodin mikroympäristöön liittyvässä puheessa. Keskeinen vertaisryhmään liittyvä huomio on se, että lapsen päiväkotiin liittyvän puheen sävyyn vaikutti lapsen mahdollisuus toimia vertaisryhmän kanssa myös kotiympäristössä. Mitä vähemmän lapsella oli mahdollisuuksia vertaisryhmäkontakteihin kotona, sitä positiivisemmän sävyn sai puhe päiväkodista.

Lasten puheessa niin kodin kuin päiväkodin mikroympäristöissä *aikuisen toiminnalla oli vahva rooli lapsen oman toimijuuden mahdollistavana tekijänä*. Diskurssista riippuen lapsen asema heidän omassa puheessaan saattoi olla aktiivinen tai passiivinen. Lapsi saattoi olla myös toiminnan objekti, jolloin hänen omat vaikuttamisen mahdollisuutensa riippuivat siitä, antoiko aikuinen lapselle mahdollisuutta osallistua päätöksentekoon. Tämän tutkimuksen tutkimusasetelman näkökulmasta keskeisin mikroympäristöön liittyvä asia oli se, että lapsella oli vain rajalliset mahdollisuudet aktiiviseen toimijuuteen koti- ja arkidiskursseissa. Arkeen liittyvissä asioissa aikuisilla oli päätäntävalta ja lapsi pääsi vaikuttamaan asioihin vain aikuisen asettamien raamien sisällä. Näkökulma vaikuttaa pätevältä myös tarkasteltaessa aikuisten diskurssien asettumista Bronfenbrennerin teorian mukaisiin tasoihin. Aikuisten puheessa ainoastaan lapsen etu -diskurssia esiintyi mikrotason ilmiönä, mikä viittaa siihen, että varhaiskasvatus ja subjektiivinen päivähoito-oikeus nähdään mikrotasoa laajempina ilmiönä.

Mikrosysteemin jälkeinen taso, *mesosysteemi*, koostuu mikrosysteemien välisistä suhteista (Bronfenbrenner 1980, 25). Tässä tutkimuksessa mesosysteemissä ilmeneviä diskursseja olivat tukidiskurssi vanhempien ja päiväkodin johtajien puheessa sekä osittain ongelma- ja lapsen etu-diskurssit päiväkodin johtajien

puheessa. *Mesosysteemin puhetta kuvaa johtajan ja vanhemman puheessa heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa. Vaikka kyse on vuorovaikutuksesta, puheen keskiössä on yleensä vanhempi.* Teemallisesti puhe voi liittyä palveluntarpeen valintaan tai tukeen, jota vanhemmat kokevat saavansa päivähoidosta tai jota päivähoito ajattelee tarjoavansa perheille. Puhe voi olla luonteeltaan positiivista tai siihen saattaa liittyä jopa voimakasta problematisointia aiheen tiimoilta. Näin ollen *perheen ja päivähoidon väliset suhteet saattavat olla vaihtoehtoisesti joko harmoniset tai jopa voimakkaasti jännitteiset.* Koska puheen keskiössä ovat vanhemmat, on luonnollista, ettei lapsella ole aktiivista roolia mesosysteemin puheessa. *Lapsi asemoidaankin joko täysin passiiviseksi tai objektiksi, toiminnan kohteeksi, jolla ei ole suuria vaikuttamisen mahdollisuuksia, mutta joka ei kuitenkaan ole täysin passiivinen.*

Mesosysteemissä tulee esille päivähoiton ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen haasteet. *Yhteistyö ja sitä kautta myös vuorovaikutus etenevät niin kauan positiivisessa sävyssä, kun yhteistyötä rakennetaan yhteisistä näkökulmista.* Mikäli päämäärä ei ole selvillä tai siihen liittyy vastakkain asettelua, erityisesti lasten vanhemmat haastavat johtajat käyttämään asiantuntijuuttaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Haastamisen seurauksena puheesta tulee herkästi aikuiskeskeistä, vaikka johtajat pyrkivät tuomaan puheen keskiöön myös lapsen näkökulmaa. Lopulta lapsen näkökulma vaikuttaa kuitenkin jäävän mesosysteemissä lähes kokonaan sivuun ja vuorovaikutus keskittyy johtajan ja vanhemman väliseen puheeseen. Näin ollen *lapsi vaikuttaa toimivan mikrosysteemissä niiden resurssien puitteissa, joita vanhempi ja päiväkodin johtaja oman vuorovaikutuksensa pohjalta luovat.* Lapsella ei siis ole mahdollisuutta vaikuttaa vuorovaikutukseen eikä hän siten kykene vaikuttamaan mesosysteemiin. Toisaalta vanhempien ja päiväkodin johtajien puheesta ei tule esille, miten esimerkiksi ristiriitaiset näkökulmat vaikuttavat päiväkodin mikrosysteemissä toimivaan lapseen. Tähän vaikuttaa luultavasti se, että päiväkodin johtajan ja lasten vanhempien välissä on käytännön työssä vielä ”yksi taso”: varhaiskasvatukseen pedagogiikkaa toteuttavat ammattilaiset. Tästä johtuen *subjektiivinen päivähoito-oikeus on me-*

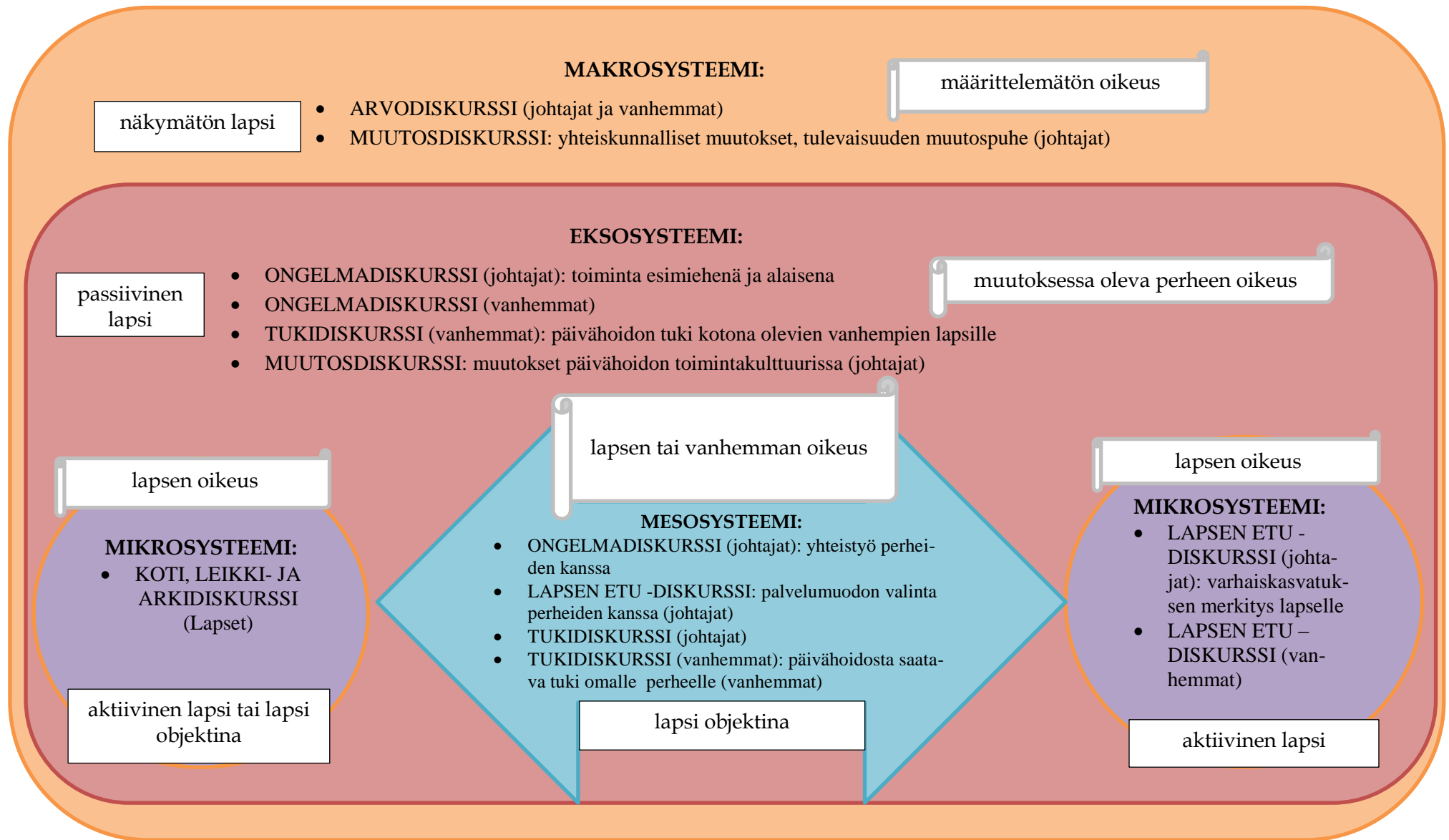
sosysteemissä pääasiassa vanhemman oikeus, mutta asemoituu hetkellisesti myös lapsen oikeudeksi.

Bronfenbrennerin kolmatta tasoa nimitetään *eksosysteemiksi*. Eksosysteemeihin ihmisellä ei välttämättä ole itsellään suoraa kosketusta, mutta niissä tapahtuvat asiat vaikuttavat hänen omiin toimintaympäristöihinsä. (Bronfenbrenner 1980, 7–8.) Tässä tutkimuksessa eksosysteemiin liittyviä diskursseja olivat vanhempien tuottamana ongelmadiskurssin puhe ja osittain myös tukidiskurssin puhe. Päiväkodin johtajien puheessa eksosysteemin diskursseja olivat osittain ongelma- ja muutosdiskurssien puhe. *Vanhempien eksosysteemin diskurssien puhetta kuvaa niiden liittyminen "muiden perheiden" elämään.* Kuten ongelmadiskurssissa määriteltiin, "muut perheet" ovat perheitä, joita "tiedetään olevan", mutta joita ei välttämättä konkreettisesti tunneta. Vanhempien puheessa päivähoitoa kuormittaa "muiden perheiden" lasten hoitoon osallistuminen ilman hoidon tarvetta ja siten sillä ajatellaan mahdollisesti olevan vaikutusta oman perheen mikrosysteemin elämään. Päiväkodin johtajien eksosysteemin puhetta puolestaan kuvastaa erityisesti *tapahtumat johtajien "yläpuolella"*. Ne voidaan ajatella Bronfenbrennerin (1980) makrotason ilmiöiksi tai johtajien työn yläpuolisten hierarkioiden toiminnaksi, jotka muuttavat johtajan työn toimintakulttuuria. Näin ollen sekä päiväkodin johtajien että lasten vanhempien *puhetta kuvastavat haasteet tai muutokset, joihin he eivät välttämättä voi itse vaikuttaa, mutta joilla on (tai joilla ajatellaan olevan) vaikutuksia heidän oman mikrosysteeminsä toimintaan.*

Lapsen asema eksosysteemissä on pääasiassa passiivinen. Eksosysteemin diskurssien puhetta ohjaa aikuiskeskeisyys ja asioiden tarkastelu tapahtuu aikuisten näkökulmasta. Vaikka puhe esimerkiksi keskittyisi temallisesti lapsen hoidossa olemiseen, asian käsittely on aikuisjohtoista. Siten lapsella ei ole mahdollisuuksia osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Eksosysteemissä lapsi on ikään kuin "taustalla"; hänen olemassa olonsa muistetaan, mutta häntä itseään ei osallisteta päätöksentekoon. Tästä johtuen lapsella ei ole mahdollisuutta osallistua eksosysteemin rakentamiseen ja *subjektiivinen päivähoito-oikeus määrittyykin muutoksessa olevaksi perheen oikeudeksi.*

Bronfenbrennerin neljännellä tasolla, *makrosysteemillä*, viitataan sellaisiin uskomuksiin ja ideologioihin, joita on alemman tason yhtenäisyyksien taustalla (Bronfenbrenner 1980, 16). Tässä tutkimuksessa makrotason puhetta ilmeni arvodiskurssissa sekä osittain päiväkodin johtajien muutosdiskurssissa. Makrotason diskurssien *puhetta kuvastaa ensisijaisesti vanhempien ja päiväkodin johtajien pohdinta yhteiskunnan luoman varhaiskasvatusjärjestelmän "oikeellisuudesta"*. Tähän liittyen puheeseen liittyy myös oikeutus palvelun käyttämisestä: kenellä on oikeus käyttää palvelua ja millaisilla perusteilla se on sallittua. Siten olemassa olevien palveluiden käyttämisestä luodaan negatiivista mielikuvaa riippumatta siitä, onko perheellä työstä tai opiskelusta johtuva hoidon tarve vai ei. Lapsen hoidossa oleminen nähdään ikään kuin välttämättömänä pahana, johon taustalla toimivat yhteiskunnalliset järjestelmät ovat luoneet mahdollisuuden. Diskurssien erikoisuus on se, että puhe liittyy kiinteästi mikrotasolla toimivan vanhemman toimintaan, vaikka ilmiönä asiaa tarkastellaan makrotasolla. Siten diskurssien puheessa tarkastellaan erityisesti vanhemman toimintaa; onko vanhemmalla oikeus viedä lapsi hoitoon ja millaista kuvaa palvelun käyttö heijastaa vanhemmasta. *Makrotason diskursseista välittyy kuva, että lasten vanhemmat "venyttävät" yhteiskunnan luomia reunaehtoja käyttämällä subjektiivista päivähoito-oikeutta, vaikka kyseessä on yhteiskunnan heille mahdollistama palvelu.*

Lapsen asema makrotasolla on lähes näkymätön. Tämä johtuu siitä, että makrosysteemin diskurssien puhe on hyvin aikuiskeskeistä. Lapsi saattaa liittyä aikuisen puheeseen nimenomaan varhaiskasvatukseen osallistuvana tahona, mutta hän on ikään kuin "eloton olento", jota ei edes voida osallistaa päätöksentekoon. Siten lapsen rooli on passiivinen eikä lapsella ole minkäänlaista mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon. Makrotasolla erityisesti *subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta luodaan kuvaa vanhemman oikeutena.* Vaihtoehtoisesti sitä kuvataan myös määrittelemättömänä oikeutena, jolloin subjektiivinen päivähoito-oikeus on "ei kenenkään" oikeus; se on olemassa, mutta sen käyttämiseen liittyy problematisointia. Edellä kuvatut diskurssien määrittäminen suhteessa toisiinsa sekä lapsen aseman ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden asemointi on koottu kuvioon 3.



KUVIO 3. Diskurssien määrittymisen suhteessa toisiinsa Bronfenbrennerin (1980) ekologisen teorian mukaan.

Kaiken kaikkiaan diskursseissa tuli ilmi, että silloin, kun perheellä ja päiväkodin johtajilla on *yhteinen näkemys, yhteistyö mikrosysteemissä ja vuorovaikutus mesosysteemissä toimivat harmonisesti*. Se mahdollistaa myös lapsen äänen kuulemisen sillä tasolla kuin se aikuisten antamien raamien puitteissa on mahdollista. *Lapsella ei välttämättä ole suuria mahdollisuuksia vaikuttaa arkeensa, mikäli lapsen näkökulma on vastakkainen aikuisen (oman vanhemman tai päivähoidon henkilökunnan jäsenen) kanssa*. Kun vanhemman ja päiväkodin johtajan näkökulmat asettuvat toisiaan vastaan, yhteistyö saa herkästi aikaan ristiriitoja vuorovaikutukseen. Samalla myös lasten osallisuus heikkenee tai jopa estyy kokonaan. Lapsen osallisuus toteutuukin parhaiten mikrosysteemiin liittyvissä asioissa. Mitä pidemmälle Bronfenbrennerin systeemissä edetään, sitä vähäisempiä ovat lapsen osallisuuden mahdollisuudet. Ekso- ja erityisesti makrotasolla lapsen osallisuus on käytännössä mahdotonta, vaikka ajatuksen tasolla toiminnan keskiössä olisikin lapsi ja hänen etunsa.

Haasteita vuorovaikutukseen luovat ennen kaikkea oman mikrosysteemin ulkopuoliset, ekso- ja makrosysteemiin, kuuluvat asiat. Ongelmallisiksi sekä päiväkodin johtajien että vanhempien puheessa koetaan se, millaiseksi varhaiskasvatus on muodostunut yhteiskunnallisena palveluna. Varhaiskasvatukseen on luotu yhteiskunnan tasolta järjestelmä, subjektiivinen päivähoito-oikeus, joka mahdollistaa kaikkien lasten osallistumisen varhaiskasvatukseen. Käytännössä järjestelmän toteutuminen nähdään haasteellisena omalta kohdalta: johtajat joutuvat painimaan riittämättömien resurssien kanssa, mikä aiheuttaa pulmia vuorovaikutukseen monella tasolla. Vanhemmat puolestaan kokevat subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämisen heikentävän omia mahdollisuuksiaan käyttää varhaiskasvatuspalveluita. *Siten ekso- ja makrotason ilmiöt vaikuttavatkin viime kädessä säätelevään mikro- ja mesosysteemien toimintaa*. Ne ovat mikrosysteemien ulkopuolelta luotuja järjestelmiä, joihin mikrosysteemien jäsenillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Siten sekä päiväkodin johtajien että lasten vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa lapsen mikrosysteemiin ja sitä kautta hoitoon osallis-

tumiseen ovat täysin riippuvaisia niistä resursseista, joita ekso- ja makrotason ilmiöissä on luotu.

7 POHDINTA

7.1 Varhaiskasvatus, subjektiivinen päivähoito-oikeus ja lapsen asema diskursseissa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia diskursseja päiväkodin johtajat, vanhemmat ja päivähoidossa olevat lapset tuottavat puheessaan varhaiskasvatuksesta, subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta ja lapsen asemasta. Aikuisten puheessa esiintyvät diskurssit ilmenivät keskenään temallisesti samankaltaisina; niistä ongelma-, lapsen etu-, tuki- ja arvodiskursseja tuotettiin sekä päiväkodin johtajien että lasten vanhempien puheessa. Näiden lisäksi päiväkodin johtajien puheessa ilmeni muutosdiskurssia. Vaikka aikuisten diskurssit olivat temallisesti yhteneviä, diskurssin näkökulma saattoi olla erilainen riippuen siitä, oliko puhujana päiväkodin johtaja vai lapsen vanhempi. Lasten puheessa esiintyvät diskurssit puolestaan heijastivat laaja-alaisesti todellisuutta lapsen maailmasta käsin. Lasten puheessaan käyttämät diskurssit nimettiin koti-, arki- ja leikkidiskursseiksi. Seuraavassa esiintyneitä diskursseja tarkastellaan laajemmin yhteiskunnallisina ilmiöinä.

Problemaattista arvokeskustelua

Subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen on liittynyt lähes koko sen olemassaolon ajan eri tahojen halu rajoittaa sitä. Halu tuli esille myös tässä tutkimuksessa erityisesti *ongelmadiskurssin* puheessa. Tässä tutkimuksessa vanhemmat eivät ymmärtäneet subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämistä ilman hoidon tarvetta ja jopa vaativat perusteluita voimassa olevan palvelun käytölle. Päiväkotien johtajat puolestaan tasapainottelivat tilanteessa, jossa heidän omien esimiestensä taholta toivottiin ohjaavan perheitä avoimien päivähoitopalveluiden pariin. Samaan aikaan he pyrkivät parhaan taitonsa mukaan tukemaan perheitä ja perheiden tilanteita kuitenkin kuormittamatta liikaa johtamiaan työyhteisöjä. Näin ollen ongelmadiskurssin puheen keskiössä oli vallitsevana käytäntönä

oleva tarve perustella hoidon tarve, vaikka subjektiivisen päivähoito-oikeuden pitäisi tarkoittaa ensisijaisesti oikeutta lapsen hoitoon ilman perusteluita.

Edellä kuvatuista syistä johtuen tässä tutkimuksessa syntyi erityisesti vanhempien puheessa aiempien tutkimusten vastaisesti (ks. Salmi 2007; Salmi & Närvi 2014) - tiedostettu tai tiedostamaton - halu rajoittaa subjektiivista päivähoito-oikeutta. Ongelmadiskurssin puheen voidaankin ajatella olevan heijaste paitsi aineistonkeruuajankohdan myös nykypäivän ajankuvasta. Vaikka tutkimuksen aineistonkeruusta on jo aikaa, ajat yhteiskunnassa olivat jo tuolloin huonot. Työpaikkoja oli hävinnyt tuhansia ja lama oli iskenyt Suomeen. Samaan aikaan niin sanotut suuret ikäluokat olivat ikääntyneet ja siirtyneet tuotavista työntekijöistä etujärjestelmien käyttäjiksi. Ongelmadiskurssin puheesta välittyi puhujien osittainen, ehkä jopa alitajuinen tietoisuus siitä, että suomalaista palvelujärjestelmää tulisi muuttaa. Siitä syystä puhe ohjautui tiukasti negatiiviseen sävyyn eikä ongelmadiskurssin puheessa tarkasteltu varhaiskasvatuksen positiivisia vaikutuksia ja sen merkitystä etenkin lapsen näkökulmasta.

Varhaiskasvatukseen ja subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liittyy voimakasta arvokeskustelua. Tässä tutkimuksessa *arvodiskurssi* ei ollut erityisen keskeisessä roolissa etenkin päiväkodin johtajien puheessa. Kuitenkin sen merkitys laajemmassa kontekstissa voidaan ajatella suuremmaksi kuin muilla diskursseilla. Arvodiskurssissa esille tulleet pohdinnat subjektiivisen päivähoito-oikeuden oikeutuksesta tai hyvästä ja huonosta vanhemmuudesta (ks. myös Anttonen 2003; Salmi 2007) ovat koko subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liitetyn keskustelun ydin. Siten kaikki tämän tutkimuksen aikuisten diskursseista saadut tulokset olisi voitu luokitella arvodiskurssiksi. Voidaankin ajatella, että aikuisten diskursseista tuki-, muutos- ja erityisesti ongelmadiskurssi ovat lääketieteen termejä käyttäen subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liitetyn keskustelun ”oireita”. Kaikki liittyvät viime kädessä samaan ”sairauteen”, arvokeskusteluun siitä, mikä on koko subjektiivisen päivähoito-oikeuden tarkoitus. Kyse on arvokeskustelusta ja eettisestä pohdinnasta, johon ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Yleisestä keskustelusta unohtuu herkästi se, että jokainen keskusteluun osallistuva taho käsittelee asiaa aina omista lähtökohdistaan. Humaanissa

ja sosiaalisessa ympäristössä ihmisen on mahdotonta tarkastella asiaa ikään kuin itsensä ulkopuolelta, taustansa ja kokemuksensa unohtaen (Jokinen & Juhila 2002, 54). Kuten Salmen ja Närven (2014) vanhempia koskeneessa tutkimuksessa todettiin, näkökulman muotoutumiseen vaikuttaa merkittävästi se, onko ihmisellä itsellään samankaltainen elämäntilanne. Arvokeskustelun näkökulmasta voidaankin pohtia, kuka on oikeutettu esimerkiksi leimaamaan toisen ihmisen hyväksi tai huonoksi vanhemmaksi tietämättä kuitenkin viime kädessä perheessä vallitsevaa tilannetta.

Subjektiiiviseen päivähoito-oikeuteen liitettyä arvokeskustelua on käyty tietyllä tavalla koko subjektiiivisen päivähoito-oikeuden olemassa olon ajan (ks. Salmi 2007; Salmi & Närvi 2014). Nyt tuohon arvokeskusteluun on tullut uusi ulottuvuus, kun subjektiiivista päivähoito-oikeutta on päätetty rajoittaa elokuusta 2016 lähtien. Samalla lakiin on kirjattu se, mikä käytännön tasolla on toiminut tämän tutkimuksen mukaan jo aiemmin: kotona olevien vanhempien täytyy perustella tarpeensa lapsen kokopäivähoidolle. Siten voidaan ajatella, että muutos on varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen ja hänen perheensä näkökulmasta askel takaisin kohti menneisyyttä. Kun unohdetaan vanhempien työn tai opiskelun vuoksi hoidossa olevat lapset, kokopäivähoidossa olevilla varhaiskasvatuksen asiakkailla täytyy olla jatkossa yhteys lapsesta tai perheestä johtuvaan tuen tarpeeseen tai lastensuojeluun. Ollaan jälleen tilanteessa, jossa perheiden tulee perustella kokopäivähoidon tarve, kuten oli ennen subjektiiivisen päivähoito-oikeuden voimaantuloa (Välimäki & Rauhala 2000).

Samalla subjektiiivisen päivähoito-oikeuden ja varhaiskasvatuksen keskusteluun liittyy ”uusvanha” problematisointi: perheiden ja lasten leimautuminen siitä syystä, että lapsi on kokopäivähoidossa ilman, että perheellä on työstä tai opiskelusta johtuva hoidon tarve. Tämän tutkimuksen mukaan sama ilmiö on ollut käytännön tasolla jo ennen oikeuden rajoitusta. Tulevaisuudessa erona entiseen on kuitenkin se, ettei asiaa enää voida perustella jokaisen lapsen subjektiiivisellä oikeudella kokopäivähoitoon. Jatkossa lapsi tai perhe todella voi leimautua siitä syystä, että lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen kokopäiväisesti. Onkin suuri riski, että osa varhaiskasvatuspalveluiden tukea tarvitsevista

jättää käyttämättä palvelua juuri leimautumisen pelossa. Siten riskinä on ongelmien ketjuuntuminen ja sekä lasten että vanhempien pahoinvoinnin lisääntyminen.

Varhaiskasvatukseen liitettyssä keskustelussa ja erityisesti vanhempien näkökulmissa on usein painotettu päivähoidon tärkeimpänä tehtävänä vanhempien työssä käymisen mahdollistavaa hoivakehystä (Repo & Kröger 2009, 200). Hoivakehys oli keskeisessä asemassa myös tämän tutkimuksen diskursseissa. Varhaiskasvatusinstituutio kuitenkin vaikutti eläneen muutoksen keskellä jo tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan, sillä päiväkodin johtajien tuottaman *muutosdiskurssin* mukaan päivähoitoon kohdistuneet odotukset olivat muuttuneet erityisesti työelämän rikkonaisuuden vuoksi. Tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajien muutosdiskurssin puhe linkittyikin vahvasti *lapsen etu- ja tukidiskurssien* puheeseen, joilla oli kiinteä yhteys varhaiskasvatuksen muihin kuin hoivakehysten tehtäviin.

Lapsen etu -diskurssin puheessa korostuivat erityisesti lapsen kasvua ja kehitystä tukevat koulutuspoliittinen ja lapsipoliittinen tehtävä. Tukidiskurssissa puolestaan painottui perheiden kasvatustehtävää tukeva perhepoliittinen tehtävä. (ks. Alila ym. 2014.) Vaikka tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui ennen Varhaiskasvatuslain (36/1973) voimaantuloa, kyseiset diskurssit toivat esille lain valmistelun taustalla olleen tarpeen suunnata varhaiskasvatusta yhä enemmän lapsen oppimisen suuntaan. Samaa oli painotettu jo aiemmin varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden (ks. esim. Alasuutari 2010a; Karila 2013) puheessa ja esimerkiksi varhaiskasvatustyötä ohjaavassa asiakirjassa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005). Tämän tutkimuksen diskurssien valossa vaikuttaisikin siltä, ettei varhaiskasvatusta enää automaattisesti ajatella ainoastaan vanhempien työssä käymisen mahdollistajaksi. Sen sijaan, kyseisen näkökulman rinnalle on vähitellen kohoamassa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa arvostava ulottuvuus myös vanhempien taholta. Näin vaikutetaan ajattelevan kuitenkin ainoastaan siinä tapauksessa, että lapsi on hoidossa vanhemman työstä tai opiskelusta johtuvista syistä. Mikäli lapsi on hoidossa ilman hoi-

don tarvetta, varhaiskasvatukseen ja sen tehtäviin liittyy voimakastakin problematisointia.

Tarkasteltaessa päiväkodin johtajien ja vanhempien diskursseja vuorovaikutuksen näkökulmasta niissä oli havaittavissa Alasuutarin (2010a, 2010b) jaottelun mukaisesti sekä horisontaalisia että vertikaalisia ulottuvuuksia. Erityisesti lapsen etu- ja tukidiskurssit olivat vertikaalisia (rinnakkaisia) suhteita, joissa molempien osapuolien asiantuntijuus koettiin tärkeäksi. Muissa diskursseissa puolestaan kuvastui yhteistyön asymmetrisyys ja siten ne olivat epätasapainoisia suhteessa toisiinsa. (Alasuutari 2010a, Alasuutari 2010 b.) Erotuksena Alasuutarin (2010a, 2010b) tutkimukselle, vuorovaikutussuhde ei tässä tutkimuksessa automaattisesti tarkoittanut varhaiskasvatuksen ammattilaisen asiantuntijuutta, vaan se saattoi ilmetä myös vanhemman ”asiantuntijuutena” esimerkiksi palvelumuotoa valitessa. Vanhemman tietäessä oikeutensa ja niistä kiinni pitäessään päiväkodin johtajalla ei ollut mahdollisuuksia käyttää asiantuntijuuttaan, vaan heistä tuli pikemminkin se osapuoli, jonka näkökulmaa ei arvostettu.

Kaiken kaikkiaan päiväkodin johtajien ja vanhempien puheessa esiintyvät diskurssit kuvastavat hyvin niitä teemoja, joita varhaiskasvatukseen ja erityisesti subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen liitetään paitsi tässä tutkimuksessa myös yleisessä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa (ks. esim. Salmi 2007, Salmi & Närvi 2014). Aikuisten puheessa kuvastuu subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen ilmiönä liittyvä moniulotteisuus; kyseessä eivät ole ainoastaan lapsen hoidon järjestämiseen liittyvät asiat, vaan yhteiskunnallisesti kyseessä on palvelunjärjestämiseen, lapsen kasvun ja perheiden tukemiseen sekä muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin liittyvä laajempi kokonaisuus.

Hitaasti muuttuva osallisuus

Aikuisten diskursseilla oli vahva yhteys Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan (1980), sillä heidän puheessaan esiintyi mikro-, meso-, ekso- ja makrotason ilmiöitä. Ero lasten tuottamaan puheeseen oli suuri, sillä lasten puhe keskittyi ainoastaan mikrotason ilmiöiden tarkasteluun. Tämä selittyy varmasti osittain

lasten suppeammalla elinpiirillä, mutta kuvastaa myös lapsen todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon. Osittain lasten vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon saattavat johtua siitä, että suomalaisella päivähoidolla on vahvat perinteet psykologis-pedagogiseen lapsikäsitukseen perustuvana instituutiona. Suomalaisen varhaiskasvatusinstituution lähtökohtana oli pitkään ajatus siitä, että aikuisten ajateltiin tietävän lapsen tarpeet ja auttavan lapsia kehittymään yleisesti strukturoitujen mallien mukaan (Alanen 2013). Vaikka nykyajattelun mukaan lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka neuvottelee itse omaa todellisuuttaan (ks. Alanen 2013; Alanen 2009; Alasuutari 2009; Karila 2013), lapsen äänen kuulemisessa eletään vielä monessa suhteessa murrosvaihetta.

Lasten puheessa tuotettiin koti-, arki- ja leikkidiskursseja, jotka kaikki määrittyivät Bronfenbrennerin ekologisen teorian (1980) mukaan mikrotason ilmiöiksi. Puhe keskittyi heille itselleen merkityksellisiin asioihin: kotiin, arkeen varhaiskasvatukseen ja kodin toimintaympäristöissä sekä toimintaan oman vertaisryhmän kanssa. Lasten puheen keskittyminen mikroympäristöön kuvastaa hyvin heidän elinpiirinsä rajallisuutta. Lapselle elämä on ”tässä ja nyt” eikä siten näkökulmaa ehkä osatakaan laajentaa oman välittömän elinpiirin ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen tulokset lasten osallisuuden suhteen olivat hyvin yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa; lapsen osallisuus on voimakkaasti riippuvainen aikuisen toiminnasta ja erityisesti niistä raameista, jotka aikuinen luo omalla toiminnallaan (ks. esim. Johansson 2003; Komulainen 2007; Nylund 2009).

Kaiken kaikkiaan lasten diskursseja kuvasti niiden keskittyminen vuorovaikutussuhteisiin itselle merkityksellisten ihmisten kanssa sekä kodin että varhaiskasvatuksen konteksteissa. Merkityksellisinä suhteina koettiin sekä eri kontekstien aikuiset että vertaisryhmän jäsenet. Lasten puheessa siis oli puheen kohteen (tai aiheen) sijaan merkityksellisempää se, että puheeseen liittyi vuorovaikutussuhteiden kuvaaminen. Siten vuorovaikutussuhteisiin ja lapsen toimijuuteen liittyi kiinteästi konteksti- ja kulttuurisidonnaisuus (ks. Woodhead 2005; Lehtinen 2009). Lapsen mahdollisuus toimijuuteen oli suora heijaste siitä

maailmasta, jossa lapsi tuolla hetkellä eli. Erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa pyrkimys oli lapsen osallisuuden toteuttamiseen, mutta kuitenkin taustalla olivat aikuisten pyrkimykset vaikuttaa kontekstin toiminnan muodostumiseen (Johansson 2003).

Usein erityisesti lasten vanhempien puheessa (ja tässä tutkimuksessa myös lasten puheessa) on kuvattu varhaiskasvatuksen toimintaa negatiiviseen sävyyn lasten omaehtoista toimintaa rajoittavien tekijöiden kautta. Asiat saattavat liittyä päivästrukturiin ja toiminnalle luotuihin raameihin, joihin lapsilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Myös Turjan (2011b) ja Aldersonin (2008) mukaan lapsella on mahdollisuus vaikuttaa henkilökohtaisiin asioihin enemmän kuin koko ryhmää ja toimintaa laajemmassa kontekstissa koskeviin asioihin. Tässä tutkimuksessa lasten puheessa havaittiin, että myös kotiin liittyvissä asioissa vanhemmat käyttävät auktoriteettiasemaansa suhteessa lapsiin ja määrittävät lapsen elämälle ja toiminnalle reunaehdoja. Kuten Skivenes ja Strandbu (2006) ovat todenneet, lapsen osallisuus ei tarkoitakaan sääntöjen ja reunaehdojen unohtamista, vaan tarkoitus on osallistaa lapsi oman elämänsä päätöksiin ja toimintaan siinä määrin kuin se hänen kehityksensä kannalta on mahdollista. Lapsi itse ei kykene päättämään osallisuutensa tasoa, joten siinä tarvitaan aikuisen apua sitä enemmän, mitä pienemmästä lapsesta on kyse (Hännikäinen 2013, 51). Aikuisen osallistumisen lapsen elämään ei tarvitse olla automaattisesti negatiivinen asia (ks. Lehtinen 2000), vaan se voidaan nähdä aikuisen pyrkimyksenä tai tehtävänä auttaa lasta kehittymään askeleittain kohti omaehtoisempaa vuorovaikutusta (ks. Vuorisalo 2009).

Lapsen osallisuutta koskevassa keskustelussa olisi hyvä muistaa myös se, että kyseessä on suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä verrattain uusi ilmiö. Vielä 1980-luvulla varhaiskasvatustoiminta oli lähes täysin aikuisjohtoista (Karila 2013; Välimäki & Rauhala 2000) eikä lapsilla ollut mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon. Instituution, jollaisiksi myös päivähoito ja varhaiskasvatus luokitellaan, yksi ominaisuus on, että se muuttuu suhteellisen hitaasti. Siten lasten osallisuuden juurtuminen varhaiskasvatusinstituutioon

tarvitsee vielä nykyistä enemmän aikaa, jotta sen mahdollisuudet voidaan hyödyntää mahdollisimman optimaalisesti.

Instituution hitaasti muuttuvan ominaisuuden voi havaita myös tarkastelemalla suomalaisen varhaiskasvatusinstituution kehittymistä laajemmin viimeisen puolen vuosisadan aikana (ks. Välimäki & Rauhala 2000; Välimäki 1999). Yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen näkökulma lapsuudesta alkaa vähitellen juurtua suomalaisen varhaiskasvatusinstituution pedagogisen toiminnan lähtökohdaksi (ks. esim. Raittila 2013), mutta sen sijaan suomalaisessa yhteiskunnassa ei ole vielä kulttuuria, jossa lapsen ääntä kuultaisiin enemmän perustavaa laatua olevissa asioissa, jollaiseksi esimerkiksi hoidon järjestäminen voidaan katsoa. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kentällä puhutaan laajasti *lapsen osallisuudesta ja lapsen oikeudesta* varhaiskasvatukseen, mutta kuten tämäkin tutkimus osoittaa, käytännössä asiaa lähestytään aikuislähtöisesti. Asiaan vaikuttaa varmasti keskeisesti ilmiön julkisen esittämisen tapa. Esimerkiksi subjektiivista päivähoito-oikeutta koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Salmi 2007; Salmi & Närvi) tutkimuksen lähtökohta on usein aikuisjohtoinen; pääsääntöisesti tutkittavasta ilmiöstä on tarkasteltu aikuisten näkökulmia. Samoin varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden puhe niin subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta kuin varhaiskasvatuksesta yleisemmin on ollut aikuislähtöistä. Varhaiskasvatusta on pitkään julkisessa keskustelussa esitetty hoivakeskeisenä ilmiönä, sillä vasta vuonna 2015 voimaantulleen varhaiskasvatuslain ja siihen liittyvän valmistelutyön myötä asiantuntijoiden argumenteissa on alettu korostamaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Varhaiskasvatukseen liitetty hoivakeskeisyys tulee esille myös käsitteen määrittelyssä; puhutaan subjektiivisesta *päivähoito-oikeudesta*, sen sijaan, että puhuttaisiin *lapsen oikeudesta* varhaiskasvatukseen. Voidaankin pohtia, miten yleiseen mielipiteeseen ja tämän tutkimuksen ongelma- ja arvodiskursseissa esille tuotuihin näkökulmiin vaikuttaisi, mikäli jo käsitteessä korostettaisiin varhaiskasvatuksen pedagogista puolta. Siten varhaiskasvatus linkittyisi yhä selkeämmin osaksi oppimista ja koulutusta, mikä sinällään olisi perusteltua jo hallinnonalan opetuskeskeisyydestä joh-

tuen. Samalla myös lapsen asema ja lapsen toimijuus voisivat nousta uudelle tasolle suomalaisessa yhteiskunnassa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu keskittyy yleensä koko tutkimusprosessin tarkasteluun ja sen tarkastelun lähtökohtana on tutkijan merkityksen ymmärtäminen ja myöntäminen (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään usein Lincolnin ja Guban (1985) määrittelemää neljää ulottuvuutta: *uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus*. Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985) jaotteluun perustuen pyrkien samalla kuitenkin huomioimaan diskurssianalyttisen tarkastelun tuomat erityispiirteet tutkimukselle ja sen luotettavuuden tarkastelulle.

Uskottavuudella (credibility) kuvataan sitä, miten tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinta vastaavat tutkittavien käsityksiä. Sillä tarkoitetaan myös sellaisia toimia kentällä, jotka lisäävät tiedon uskottavuutta. Niitä voivat olla esimerkiksi kenttämuistiinpanot ja riittävän pitkä aineistokeruu. Uskottavuuteen vaikuttaa myös tutkittavien riittävä kuvaus. (Lincoln & Guba 1985, 290, 296; Eskola & Suoranta 2008, 211; Tuomi & Sarajärvi 2006, 136.) Tässä tutkimuksessa uskottavuutta pyrittiin parantamaan tekemällä haastattelujen jälkeen haastattelutilanteesta muistiinpanoja sellaisista asioista, joiden ajateltiin olevan huomionarvoisia joko aineiston analyysin tai luotettavuuden tarkastelun kannalta. Uskottavuutta paransi aineistonkeruumenetelmänä käytetty haastattelu, joka mahdollisti tarvittaessa tarkentavien kysymysten teon. Luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös valitsemalla jokaiseen haastatteluryhmään haastateltavia mahdollisimman monipuolisesti, jotta ilmiön moniulotteisuus tulisi esille.

Tässä tutkimuksessa uskottavuuden haasteena olivat haastateltujen erilaiset taustat. Päiväkodin johtajat ovat varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, joten heidän ja tutkijan käsityksien tutkittavasta ilmiöstä voidaan ajatella olevan riittävän samankaltaisia uskottavuuden näkökulmasta. Sen sijaan haastateltujen

vanhempien ja erityisesti lasten näkökulmia on hankala arvioida uskottavuuden näkökulmasta. Esimerkiksi kaikilla vanhemmilla oli kokemusta päivähoiton asiakkuudesta omien lasten kautta ja asiakassuhde oli olemassa tutkimusajankohtana. Toisaalta subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta kaikilla ei ollut kokemusta ja osalle käsite oli osittain vieras ja sen käsitteellistämiseen tarvittiin tutkijan tulkintoja aiheesta. Siten ilmiön muodostumiseen vanhemmalle saattoi vaikuttaa liiaksi se, miten tutkija aihetta kuvasi. Lasten haastatteluissa subjektiivista päivähoito-oikeutta ei käsitelty kyseisellä termillä, vaan asiaa lähestyttiin kiertoilmausten ja hypoteettisten oletusten kautta (*"olisitko mieluummin kotona vai päiväkodissa, mikäli äiti tai isi olisi kotona"*). Siten tutkijalla on saattanut olla liian suuri rooli lapsen näkökulman muodostumiseen. Lapsella saattaa olla halu miellyttää aikuista (ks. Kirmanen 1999, 198–201) ja mikäli lapselle on muodostunut tunne, että hänen "pitäisi" vastata tietyllä tavalla, se on saattanut vaikuttaa hänen vastaukseensa.

Siirrettävyydellä (transferability) tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Siinä olennaista on erityisesti tutkijan antama taustakuvaus kohteesta. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212; Patton 2002, 584; Tuomi & Sarajärvi 2006, 136.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen taustat ja sen eteneminen mahdollisimman tarkasti, jotta periaatteen tasolla toisella tutkijalla olisi mahdollisuus toteuttaa tutkimus mahdollisimman samoista lähtökohdista. Kuitenkin tulosten siirrettävyyteen tulee suhtautua kriittisesti useastakin syystä johtuen. Ensinnäkin, samanlaisen kohdejoukon löytäminen olisi haasteellista, koska haastateltavilla ei ollut esimerkiksi tietäytyyliseen alueeseen liittyvää yhdistävää tekijää, vaan he tulivat keskenään hyvin erilaisista lähtökohdista. Tutkimukseen osallistuneiden informanttien taustoja ei myöskään ollut mahdollista kuvata yhtään sen tarkemmin kuin tässä tutkimusraportissa on tehty, jottei heidän anonymiteettinsa olisi vaarantunut. Näin ollen vastaavanlainen tutkimusjoukko olisi lähes mahdotonta löytää toisen tutkijan toimesta. Toiseksi, jokaisella haastatellulla oli oma, ainutlaatuinen historiansa varhaiskasvatukseen liittyen, mikä on ollut osaltaan muokkaamassa sitä, millaisena ilmiö on heille näyttäytynyt. Kolmanneksi, kieltä käyttäessään ihminen on aina

osa tiettyä kulttuuria, sen etenemistä ja muuttumista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14; Suoninen 2002, 18), minkä vuoksi diskurssianalyttiseen tarkasteluun liittyy olennaisesti aiheen kulttuuri- ja aikasidonnaisuus. Tämän tutkimuksen aineistonkeruusta on aikaa jo useampi vuosi, joten haastavat yhteiskunnalliset ajat saattaisivat vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten tutkittavaa ilmiötä tällä hetkellä kuvattaisiin.

Varmuudella (dependability) tarkoitetaan ennakko-oletusten sekä tutkijasta, ilmiöstä ja ulkoisesta vaihtelusta johtuvien ennakoimattomien tilanteiden huomioonottamista. (Eskola & Suoranta 2008, 212–213; Guba & Lincoln 1985, 290, 316; Tuomi & Sarajärvi 2006, 136.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan suuntautuneessa tutkimuksessa, ja siten myös tässä tutkimuksessa, tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde nähdään konstruktiivisena. Tutkija kuvaa tulostensa kautta sosiaalista todellisuutta, mutta samalla myös luo sitä. Näin ollen tutkijan kielenkäyttöä ei voida tarkastella ”faktojen raportoimisena”, vaan siihen tulee suhtautua kriittisesti. (Jokinen 2002, 41.) On huomioitava, että tutkijan omat oletukset vaikuttavat aina aineiston hankinnassa ja analyysissä. Keskeisellä sijalla on kuitenkin se, miten tutkijan rooli kuvataan tutkimuksessa. (Bogdan & Knopp Biklen 2007, 4–5; Eskola & Suoranta 2008, 56.) Myös tässä tutkimuksessa tutkijalla on ollut keskeinen rooli tutkimuskohteen merkityksellistämässä. Vaikka pyrkimyksenä on ollut objektiivisuus (ks. Eskola & Suoranta 2008), varhaiskasvatusalan ammattilaisena tutkijan on ollut vaikeaa sivuuttaa omia kokemuksiaan ja näkökulmiaan subjektiivista päivähoito-oikeutta kohtaan. Tästä johtuen tutkijan roolia tutkimuksen eri osissa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Toisaalta tutkimusajankohtana tutkijalla ei ole ollut konkreettista sidettä päivähoiton kentälle, mikä on osaltaan saattanut edistää mahdollisimman objektiivisen lähestymistavan kehittymistä. Kuitenkin tutkimuksessa käsitellyt teemat ja aiheet ovat olleet pääasiassa tutkijan valitsemia, jolloin tutkijan aiempi tietous tarkasteltavasta aiheesta on ollut keskeisessä roolissa tutkimusaihetta lähestyttäessä. Monipuolisten teemojen käsittelyn kautta aiheen käsittelyyn on saatu syvyyttä, mutta toisaalta tutkijan johdattelujen aiheiden pohjalta haastateltavan huomio on saattanut kiinnittyä sellaisia aihe-

siin, joihin hän ei välttämättä omaehtoisesti olisi puuttunut (ks. Taylor 2001, 17–18). Lisäksi varhaiskasvatus ja subjektiivinen päivähoito-oikeus ilmiöinä ovat olleet sellaisia, että haastateltaville on omien kokemusten lisäksi muotoutunut kulttuuristen kontekstien kautta ennako-oletuksia. Siten niiden täydellinen poissulkeminen on ollut tutkimuslähtökohdassa mahdotonta, ja diskursiivisen tarkastelun näkökulmasta se ei välttämättä olisi ollut tarkoituksenmukaista.

Lasten aineiston varmuutta tarkasteltaessa on hyvä pohtia valokuvaustehtävän vaikutuksia diskursseihin. Lasten aineistossa leikki- ja arkidiskurssien määrää saattavat laajentaa aineistonkeruuseen liittynyt valokuvaustehtävä ja valokuvaan liittyvät tarinat. Toisenlaisella aineistonkeruutavalla saadut diskurssit olisivat saattaneet määrittää keskenään toisenlaisella tavalla. Toisaalta diskurssien määrän tarkastelu ei ollut tässä tutkimuksessa keskeisessä roolissa; niiden määrää tärkeämpää oli selvittää diskurssien avulla yleisellä tasolla lasten näkökulmia varhaiskasvatusta kohtaan.

Lisäksi varmuuden kannalta on tärkeää miettiä, vaikuttiko haastateltujen vanhempien puheeseen heidän olemassa oleva suhteensa tutkijan kanssa. Olisiko aineisto muotoutunut toisenlaiseksi, mikäli haastattelija olisi ollut heille vieras? Jättivätkö he jotain kertomatta, koska eivät halunneet paljastaa tutulle haastattelijalle kaikkia näkökulmiaan tai omaan elämään liittyviä asioita? Toisaalta haastattelijan tuttuuden voidaan yhtä hyvin ajatella toimineen haastattelutilanteessa turvallisuutta luovana tekijänä. Siten haastateltavat ovat saattaneet rohkaistua puhumaan sellaisista aiheista, joita eivät välttämättä olisi käsitelleet vieraan haastattelijan kanssa.

Vahvistettavuudella (confirmability) tarkastellaan sitä, miten tehdyt tulkinnat saavat ”tukea” toisista vastaavista tutkimuksista. Vahvistettavuutta voidaan osoittaa todentamalla, että tulokset vastaavat tutkimusta. Sen lähtökohtana puolestaan on tutkimusvaiheiden huolellinen dokumentointi (Eskola & Suoranta 2008, 212; Lincoln & Guba 1985, 318–321.) Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan jokainen tutkimusvaihe huolellisesti ja yksityiskohtaisesti. Esimerkiksi tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on pyritty osoittamaan teorian

merkityksellisyys tutkittavan ilmiön kannalta. Samoin aineistonkeruun valmistelu, eteneminen ja analysointi on kuvattu niin yksityiskohtaisesti kuin sen on tutkimuksen kannalta ajateltu olevan merkityksellistä. Lisäksi esimerkiksi tutkijan roolia aineistonkeruussa on pyritty konkretisoimaan liittämällä tutkimusraporttiin haastattelujen pohjana käytetyt haastattelurungot, vaikkei niitä kaikkien haastateltavien kanssa olekaan toteutettu samanlaisina. Tutkimusprosessin aikana on myös hyödynnetty muiden tutkijoiden apua ja näkökulmia pro gradu-tutkielmaprosessiin liittyvässä seminaarityöskentelyssä erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa. Se on lisännyt tutkimuksen vahvistettavuutta (ks. Lincoln & Guba 1985, 321), vaikkei varsinaista tutkija- tai menetelmätriangulaatiota olekaan käytetty.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan elettiin aikaa, jolloin voimassa oli liki 40 vuotta vanha päivähoitolaki ja varhaiskasvatuksen hallinto oli sosiaalitoimen alaisuudessa. Jatkossa subjektiivista päivähoito-oikeutta voisi tarkastella pitkittäistutkimuksena tälle tutkimukselle; millaisia näkökulmia aineistonkeruun jälkeen tehdyt hallinnonala- ja lakimuutokset ovat saaneet aikaan eri toimijoissa. Tässä tutkimuksessa korostui varhaiskasvatuksen hoivatehtävä, vaikka varhaiskasvatuksen pedagogiikalla oli aiempaa keskeisempi rooli. Näin ollen jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella, onko laki- ja hallinnonalamuutoksilla ollut vaikutusta varhaiskasvatuksen pedagogisen puolen arvostuksen lisääntymiseen. Se oli erityisesti lakimuutostyön yhtenä keskeisenä tavoitteena.

Jatkotutkimukseen voisi kytkeä myös subjektiivisen päivähoito-oikeuden tulevaan rajoittamiseen liittyvän tarkastelun. Lähtökohtana voisi olla aiheen tarkastelu esimerkiksi sellaisessa kunnassa, joka on päättänyt rajoittaa subjektiivista päivähoito-oikeutta ja sellaisessa kunnassa, jossa on edelleen kaikilla lapsilla subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen; vaikuttaako rajoittaminen mielipiteisiin vai koetaanko aihe yhtä kiistellyksi kuin esimerkiksi tässä tutkimuksessa?

Tämän tutkimuksen haastatellut valittiin tietoisesti eri puolilta kaupunkia ja erilaisilta päivähoitoalueilta. Jatkossa kohdejoukon valinnassa voisi hyödyntää erilaisia alueita. Haastattelut voisi toteuttaa tapaustutkimuksina erilaisilta päivähoitoalueilta. Siten saataisiin kokonaisvaltaisempaa kuvaa tietyn alueen toimijoiden näkökulmista subjektiivista päivähoito-oikeutta kohtaan. Tämä olisi perusteltua siitä syystä, että tässä tutkimuksessa vanhempien suhtautuminen subjektiivisen päivähoito-oikeuteen oli verrannollinen siihen, oliko haastatellulla itsellään kokemusta lapsen hoidossa olemisesta ilman hoidon tarvetta. Aihetta olisi hyvä tarkastella sellaisella alueella, jossa on runsaasti lapsia hoidossa ilman hoidon tarvetta sekä sellaisella alueella, jossa merkittävä joukko lapsista on hoidossa vanhemman työstä tai opiskelusta johtuen.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden informanteiksi valittiin tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajat siitä syystä, että heidän tehtävänä on viime kädessä päättää lasten sijoittumisesta varhaiskasvatukseen. He myös päättävät perheille tarjottavan palvelumuodon. Toisaalta päiväkodin johtajat työskentelevät lapsiryhmässä enää harvoin ja siten kohtaavat perheitä satunnaisemmin kuin esimerkiksi ryhmässä toimiva varhaiskasvatuksen henkilökunta. Olisikin mielenkiintoista tarkastella, millaisia näkökulmia ryhmässä toimivat asiantuntijat tuottavat subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta. He ovat kuitenkin viime kädessä niitä, jotka kohtaavat perheitä useimmin ja siten tuottavat varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden yleistä kuvaa aiheesta.

Subjektiivisen päivähoito-oikeuden tarkasteluun voisi liittää myös opiskelijoiden näkökulman tutkimisen. Opiskelijat ovat tulevaisuuden varhaiskasvattajia ja siten heillä on mahdollisuus vaikuttaa uusilla ideoillaan myös varhaiskasvatuksen kontekstin muutokseen. Päiväkodin johtajien diskurssit osoittivat, että varhaiskasvatuksen konteksti on yhteiskunnallisessa muutoksessa, joten tulevaisuuden toimijoiden näkökulman avulla olisi mahdollista saada selville sitä, mihin suuntaan subjektiivinen päivähoito-oikeus on mahdollisesti jatkossa suuntautumassa. Onko se edelleen kiistelty palvelumuoto vai ajatellaanko se jatkossa enemmän lapsen oikeudeksi varhaiskasvatukseen?

LÄHTEET

- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa, L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, L. 2013. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa, L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, M. 2010a. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2010b. Striving at partnership: parent-practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (2), 149–161.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi ei ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 29–60.
- Alderson, P. 2008. *Young children's rights. Exploring beliefs, principles and practice*. 2. painos. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., & Polvinen, M., Laaksonen, M. & Laaksonen, K. 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tulostettu 30.3.2016. Saatavissa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr12.pdf?lang=fi>

- Anttonen, A. 2003. Lastenhoidon kaksi maailmaa. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 159–185.
- Arajärvi, P. 2003. Varhaiskasvatuksen perus- ja ihmisoikeudellisia ulottuvuuksia. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 86–95.
- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 2 §:n muuttamisesta 882/1995.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Svidler A. & Tipton, S. 1991. *The Good Society*. New York: Alfred Knopf.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. 2004. Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children* 70 (2), 167–184.
- Bogdan, R. C & Knopp Biklen S. 2007. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. 5. painos. Boston: Pearson education.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Edwards, D. 1999. Emotion discourse. *Culture & Psychology* 5 (3), 271–291.
- Einarsdottir, J. 2005. Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early childhood development and care* 175 (6), 523–541.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. 2003. *Analyzing discourse. Textual analysis for research*. Lontoo: Routledge.
- Hart, R. A. 1992. Children's participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, nr. 4. Firenze: Unicef.
- Hirsjärvi, S. 2008. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara *Tutki ja kirjoita*. 13.–14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 119–162.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Ympäristöministeriön alueidenkäytönohjeiden tutkimusraportteja 3. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hynninen, J. 2010. Kannat jakautuvat tasan. Joka toinen rajoittaisi lasten automaattista päivähoito-oikeutta. *Keskisuomalainen* 13.1.2010.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30-52.
- Ikola-Norrbacka, R. 2004. Päivähoito – kuntien kilpailuvaltti? Tutkimus lasten päivähoitosta vuosina 1996–2003. *KuntaSuomi 2004 – tutkimuksia nro 46*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Jepperson, R. L. 1991. Institutions, Institutional Effects and Institutionalism. Teoksessa W. W. Powell & P. J. DiMaggio (toim.) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, 143-163.
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskare och pedagogers möten mes barns perspektiv. *Pedagogisk forskning I Sverige* 8(1-2), 42-57.
- Johnstone, B. 2002. *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Jokinen, A. 2002. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 37-53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 54-97.
- Jokinen, A., Juhila, K & Suoninen, E. 2004. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 17-47.
- Juhila, K. 2002. Tutkijan position. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 201-232.

- Kampmann, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, 127–152.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Katajala-Peltomaa, S. & Vuolanto, V. 2013. Lapsuus ja arki antiikissa ja keskiajalla. Helsinki: Gaudeamus.
- Keen, D. 2007. Parents, families and partnerships: issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education* 54 (3), 339–349.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Tampereen yliopisto, tutkimuksia 72.
- Keyes, C. R. 2002. A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education* 10 (3), 177–191.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. A Handbook. Lontoo: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Komulainen, S. 2007. The ambiguity of the children's voice in social research. *Childhood* 14(1), 11–28.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973.
- Lapsen oikeuksien sopimuksen käsikirja. 2011. Helsinki: Edita.
- Lausunto hallituksen esityksestä eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain sekä kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta (HE80/2015vp). 2015. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Tulostettu

2.4.2016.

<http://www.oaj.fi/cs/oaj/Lausunnot?&contentID=1408912881744&pageName=Hallituksen+esitys+subjektiivisen+paivahoito-oikeuden+rajoittami>

- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapsen toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. California: Sage publications.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Lundy, L. 2007. "Voice" is not enough. Conceptualizing article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. British Educational Research Journal 33 (6), 927–942.
- Mayall, B. 2002. Towards a sociology of childhood. Thinking from children's lives. Buckingham: Open University Press.
- Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? 2010. Unicef. Tulostettu 29.9.2010. <http://www.unicef.fi/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus>.
- Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 113–158.
- Myyrä, E. 2007. Subjektivistista oikeutta ei saa rajoittaa. Lastentarha 70 (2), 6–7.
- Nylund, B. 2009. The guiding principles of participation. Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) Participatory learning in the early years. Research and pedagogy. New York: Routledge, 26–43.
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. 2000. Caregiver-mother partnership behaviour and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. Early Childhood Research Quarterly 15(3), 413–428.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Perhepolitiikka Suomessa. 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2006:12. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Perusopetuslaki 628/1998.

- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pihlaja, P. 2008. Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. Teoksessa Varhaiskasvatus 2000-luvulla. Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Tulostettu 28.3.2010.
http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TI EDOT-TEET/03JULKAISUT/OAJ_VARH_KASV_ARTIK_08%5B1%5D.PDF
- Prout, A. & James, A. 2003. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. 2. painos. London: Routledge, 7-33.
- Puroila, A. M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 206-226.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69-94.
- Rauhala, P-L. 1996. Miten sosiaalipalvelut ovat tulleet osaksi suomalaista sosiaaliturvaa? Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 477. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Repo, K. & Kröger, T. 2009. Lasten päivähoito – Oikeus hoivaan ja varhaiskasvatukseen. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) Hoiva. Tutkimus, politiikka ja arki. Tampere: Vastapaino, 200-219.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Joseph, Glynis O'Garro. 2005. Critical discourse analysis in education: a review of the literature. Fall 75 (3), 365-416.
- Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 95-112.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22-56.

- Salmi, M. 2007. Pienten lasten vanhemmat haluavat säilyttää subjektiivisen päivähoito-oikeuden. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (2), 202–204.
- Salmi, M. & Närvi, J. 2014. Perhepoliittiset uudistukset ja pienten lasten vanhempien mielipiteet. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (4), 413–424.
- Schiffrin, D. 2004. Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden (Mass.): Blackwell, 54–75.
- Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. 2004. Introduction. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden (Mass.): Blackwell, 1–10.
- Selvitys päivähoiton ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa 2010. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Tulostettu 29.3.2010.
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39502&name=DLFE-11013.pdf.
- Sheridan, S. 2009. Lärares och föräldrars syn på förskolan. Teoksessa S. Sheridan, I. Pramling-Samuelsson & E. Johansson (toim.) *Barns tidiga lärande. En tvärssnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 284. Göteborg: Geson Hylte tryck, 93–124.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation. Opening, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. 2006. A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environment* 16(2), 10–27.
- Spiker, D., Hebbler, K. M. & Barton, L. R. 2011. Measuring quality of ECE Programs for Children with Disabilities. Teoksessa M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (toim.) *Quality measurement in early childhood settings*. Washington, D. C.: Brookes Publishing, 229–256.
- Strandell, H. 2012. Policies of Early Childhood Education and Care. Partnership, Individualisation and "Guided Spontaneity". Teoksessa A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (toim.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Childcare Policies and Practices at a Crossroad?* Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 222–240.
- Subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen ja osa-aikaisen oikeuden rajaaminen viikoittaisella tuntimäärällä. 2015. Lasten tarhanopettajaliitto. Luettu 11.4.2016.
http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Uutiset?contentID=1408910520410&page_name=Subjektiivisen+p%C3%A4iv%C3%A4hoito-oikeus_perustelut.

- Suoninen, E. 2004. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2014. Lasten päivähoido 2014. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. Tulostettu 11.4.2016.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129632/Tr28_15.pdf?sequence=5
- Talentian lausunto luonnoksesta hallituksen esitykseksi eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain 11 a §:n muuttamisesta ja lasten koti-hoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain 3 §:n muuttamisesta (subjektiivinen päivähoito-oikeuden rajoittaminen). 2014. Talentia. Viitattu 11.4.2016.
http://www.talentia.fi/materiaalit/lausunnot_ ja_kannanotot/lausunnot_ ja_kannanotot_2014/paivahoito-oikeuden_rajoittamisesta
- Taylor, S. 2001. Locating and Conducting Discourse Analytic Research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.). Discourse as data: a guide for analysis. London: Sage, 5–47
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–4. painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011a. Lapset osallisina. Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 24–35. Tulostettu 30.3.2016. <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Turja, L. 2011b. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 4. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuori, K. & Kotkas, T. 2008. Sosiaalioikeus. 4. uud. painos. Helsinki: WSOYPro.
- van Dijk, T. A. 2004. Critical Discourse Analysis. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) The Handbook of Discourse Analysis. Malden (Mass.): Blackwell, 352–371.
- Varhaiskasvatuksen hallinto. 2016. Kuntaliitto. Viitattu 2.4.2016.
<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/vasu/lph-hallinto/Sivut/default.aspx>
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes.
- Väinälä, A. 2004. Selvitys kotona olevien vanhempien lasten päivähoitotilanteesta. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2004:16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Välimäki, A-L. & Rauhala, P. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (5), 387–405.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy. Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Woodhead, M. 2005. Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood* 37(2), 79–98.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko päiväkodin johtajat.

- Kerro lyhyesti työurastasi
- Kerro lyhyesti, millaisella päivähoitoalueella työskentelet (asiakaskunta yms.)

TEEMA 1: PÄIVÄHOITO ILMIÖNÄ

- Subjekttiivinen päivähoito-oikeus takaa päivähoitopaikan hoidon tarpeesta riippumatta → Mitä mielestäsi on hoidon tarve?
- Mitä hyvää on kotihoidossa? Entä päivähoidossa?
- Mitä huonoja puolia kotihoitoon liittyy? Entä päivähoitoon?
- Mikä hoitomuoto (koti- vai päivähoito) olisi mielestäsi paras alle kolmevuotiaalle lapselle? Miksi?
- Entä yli kolmevuotiaalle lapselle? Miksi?
- Mikä on mielestäsi päivähoidon tehtävä?
- Mitä subjekttiivinen päivähoito-oikeus sinulle tuo ensimmäiseksi mieleen?
- Onko alueellasi paljon lapsia, jotka ovat päivähoidossa, vaikkei perheellä ole varsinaisesti hoidon tarvetta?
 - Kuinka useassa tapauksessa on kyse esimerkiksi lastensuojelullisesta tukitoimenpiteestä tai lapsen kehitykseen liittyvästä erityisen tuen tarpeesta ja kuinka useassa tapauksessa on kyse siitä, että vanhemmat haluavat jostain syystä säilyttää hoitopaikan, vaikkei hoidon tarvetta olekaan?

TEEMA 2: PÄIVÄHOITO-OIKEUS KÄYTÄNNÖSSÄ

- Miten itse henkilökohtaisesti suhtaudut siihen, että lapsi on päivähoidossa, vaikkei perheellä ole varsinaisesti hoidon tarvetta?

- Mitä mieltä olet subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämisestä seuraavissa tilanteissa (äitiysloma, toisen tai molempien vanhempien työttömyys, yksinhuoltajuus, vanhemman mielenterveyden ongelmat, päivähoito lastensuojelun tukitoimena, haastava lapsi (lapsella erityisen tuen tarve)?
- Vaikuttaako omaan mielipiteeseesi jollakin tavalla edellä kuvatuissa tilanteissa se, onko lapsi kotona äidin vai isän kanssa?
- Entä se, jos lapsella on sisarus / ei ole sisarusta?
- Mikä on toimintaperiaatteesi edellä kuvatuissa tilanteissa, jossa perheen toinen vanhempi on kotona eikä perheellä siten ole hoidon tarvetta, mutta he haluavat kuitenkin säilyttää päivähoitopaikkansa?
 - suositteletko ensisijaisesti kokopäivähoitoa, puolipäivähoitoa vai kerhotoimintaa? Vai kotihoitoa?
- Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että toimit juuri niin?
- Onko sinulla lapsia? Miten itse toimit tilanteessa, jossa olisit itse kotona / työelämän ulkopuolella, vaikka tilapäisestikin, ja sinulla olisi noin 4–5-vuotias lapsi?
- Mitkä tekijät vaikuttaisivat päätökseesi? → sisarusten olemassaolo? Oma varhaiskasvatuksen asiantuntijuus? Resurssit?
- Olisiko olemassa sellaisia asioita, jotka saisivat sinut tekemään / harkitsemaan toisenlaista päätöstä? Mitkä?
- Yleisessä keskustelussa näkee joskus, että vanhemmilla ja ”varhaiskasvatuksen päättäjillä” saattaa olla keskenään hyvinkin erilaiset näkökulmat subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämiseen liittyvissä asioissa. Mistä luulet, että erilaiset näkökulmat johtuvat?
- Miten mahdolliset ristiriitaiset näkökulmat lapsen hoitoon osallistumisesta mielestäsi vaikuttavat lasten vanhempien ja päivähoiton väliseen yhteistyöhön (kasvatuskumppanuuteen ja sen toteutumiseen)?

TEEMA 3: VANHEMMUUS

- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat siihen, että vanhemmat haluavat lapsen päivähoitoon (vaikka osapäiväiseksikin), vaikkei perheellä olisikaan varsinaista hoidon tarvetta?
- Miten tiukasti vanhemmat kokemustesi mukaan pitävät kiinni oikeudesta subjektiiviseen päivähoitoon? → Voitko kertoa esimerkin jostakin em. tapauksesta?
- Usein tässä yhteydessä yleisessä keskustelussa keskustellaan hyvästä ja huonosta vanhemmuudesta → ovatko vanhemmat mielestäsi ”huonoja”, mikäli käyttävät subjektiivista päivähoito-oikeutta riippumatta siitä, onko heillä varsinaisesti hoidon tarvetta? / Onko se huonon vanhemman merkki?
- Mitä mieltä yleisesti ottaen olet siitä, että vanhempi leimautuu hyväksi / huonoksi käyttäessään / jättäessään käyttämättä perheelle kuuluvaa oikeutta? Miksi?
- Mikä on mielestäsi isän rooli lasten hoidossa?
- Suomalaisessa yhteiskunnassa hoito käsitetään pitkälti äidin tehtäväksi (esim. äitiysloma, vanhempainrahat pääasiassa äideille yms.) → onko äiti aina ”huono äiti”, jos menee töihin / lapset ovat päivähoitossa? Mikä on isän rooli tässä?
- Onko äidillä mielestäsi yhtä itsestään selvä oikeus osallistua työelämään kuin lapsen isälläkin?
- Miksi usein moralisoidaan äidille lapsen hoitoon liittyvissä asioissa (miksi äiti menee töihin, miksi lapsia ei oteta pois hoidosta, jos työsuhde päättyy yms.), mutta isällä on mahdollisuus valita, milloin hän menee töihin tai hoitaa lapsia?
- Onko mielestäsi ymmärrettävämpää, jos esim. isän jäädessä työttömäksi käytetään subjektiivista päivähoito-oikeutta?
- Ovatko vanhemmat mielestäsi tasa-arvoisessa asemassa lasten hoitoa koskevissa asioissa? Perustele.
- Nykyään puhutaan myös paljon vanhempien uusavuttomuudesta ja siitä, että vanhemmuus on hukassa. Mitä mieltä olet tästä, onko asia liioittelua vai onko uusavuttomuutta todella olemassa?

- Mitä mieltä olet subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta, jos ajatellaan uusavuttomia vanhempia, jotka eivät osaa kasvattaa lapsiaan? Onko sen käyttö silloin perusteltua? Miksi?
- Jos subjektiivinen päivähoito-oikeus pitäisi poistaa, miten mielestäsi tulisi hoitaa tilanteet, joissa vanhemmat tarvitsevat tukea kasvatustyöhönsä? → avuksi neuvolat? Isovanhemmat?
- Usein vanhemmat haluavat lapset päiväkotiin, jotta nämä saisivat virikkeitä. Mitä mieltä olet siitä, että virikkeiden antaminen sysätään päiväkodin harteille?
- Onko vastuu lapsista mielestäsi sysätty yhteiskunnan harteille?

TEEMA 4: LAPSEN ETU

- Kenen oikeus subjektiivinen päivähoito-oikeus mielestäsi ensisijaisesti on (lapsen vai perheen)? Miksi?
- Lapsella on oikeus tuntea vanhempansa ja olla ensisijaisesti heidän hoidettavanaan. Mitä mieltä olet asiasta?
- Missä tilanteissa koet, että vanhempien hoidon tulisi olla ensisijaista?
- Lapsen oikeudet kuuluvat jokaiselle lapselle eivätkä esimerkiksi lapsen asuinpaikka tai vanhempien tulotaso saisi vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen. Kuuluuko subjektiivinen päivähoito-oikeus mielestäsi lapsen oikeuksiin? Perustele.
- Jos ajatellaan, että lapsi ei osallistuisi mihinkään varhaiskasvatukseen alle kouluikäisenä, uskotko, että hänellä olisi tasavertaiset mahdollisuudet oppia asioita kouluikässä kuin sellaisella lapsella, joka on jo pienestä osallistunut tavoitteelliseen varhaiskasvatukseen? Miksi?
- Miten vaikuttaisi lasten keskinäiseen tasa-arvoisuuteen yleisellä tasolla?
- Pitäisikö jokaiselle lapselle taata paikka tavoitteellisessa varhaiskasvatuksessa jossain vaiheessa myös alle kouluikäisenä? → *ikään kuin rajattu oikeus käyttää subjektiivista päivähoito-oikeutta*

- Lapsia koskevia päätöksiä tehtäessä tulisi aina huomioida lapsen etu. Miten pyrit subjektiivista päivähoito-oikeutta koskevissa asioissa (hoitopaikkapäätöksissä yms.) huomioimaan lapsen edun?
- Mitkä tekijät vaikuttavat päätöksiisi?
- Mikä on resurssien rooli päätöksenteossasi?
- Mikä on mielestäsi lapsen etu lapsen hoitoa ajateltaessa?
- Jos ajatellaan tilanne, jossa vanhempi tekee päätöksiä, onko mielestäsi lapsen etu, jos hänet otetaan pois hoidosta jokaisen työsopimuksen päättyessä, vaikka on todennäköistä, että vanhempi saattaa palata pikaisesti töihin ja lapselle on jälleen etsittävä uusi hoitopaikka → ei välttämättä ole sama kuin aiemmin? (→ näkökulmana siis hoitopaikan vaihtuminen, sitä kautta kavereiden vaihtuminen, uusi ympäristö, uudet aikuiset, ei tuttua ja turvallista hoitoympäristöä)
- Millaisissa tilanteissa voisi mielestäsi olla lapsen etu tuoda lapsi ennemmin päivähoitoon kuin hoitaa kotona? → Onko sellaisia?
- Esimerkkitalanteita (tarvittaessa) → vanhemman mielenterveyden ongelmat, ”aikuisten asioiden hoitaminen” (lääkärikäynti, hammaslääkäri, kampaaja, hieronta) vapaapäivänä, haastava lapsi (tuen tarve vanhemman kasvatustyöhön)
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsen mielipide tulisi ottaa huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Pitäisikö mielestäsi kysyä lapsen mielipidettä hoitopäätöstä tehtäessä? Miksi / Miksi ei?
- Minkä ikäiseltä lapselta mielipidettä mielestäsi voitaisiin kysyä?
- Miten myös pienen lapsen mielipide mielestäsi voitaisiin ottaa huomioon?
- Miten luulet, että vanhemmat yleisesti ottaen ottavat huomioon lasten näkökulman hoitopäätöstä tehtäessä (kysytäänkö lapselta, haluaako hän olla mieluummin kotona vai päivähoitossa?)
- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat vanhempien toimintatapaan?

TEEMA 5: PÄIVÄHOITO-OIKEUDEN MERKITYS

- Miten ison osan päivähoitossa olevista lapsista luulet olevan sellaisia, jotka käyttävät subjektiivista päivähoito-oikeutta, vaikkei perheellä ole hoidon tarvetta? → Käytetäänkö subjektiivista oikeutta siis paljon silloin, kun perheellä ei ole hoidon tarvetta?
- Miten tärkeäksi koet perheiden kannalta sen, että heillä on nykyisellään mahdollisuus valita lapsensa hoitopaikka ja -muoto lähestulkoon vapaasti?
- Tulisiko tuota oikeutta mielestäsi jollain tavalla rajata? Perustele.
- Erityisesti pienten, alle kolmevuotiaiden lasten vanhemmat haluaisivat säilyttää päivähoito-oikeuden. Mistä luulet, että se johtuu?
- Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät syyt, joiden vuoksi päivähoito-oikeuden rajaamista tulisi harkita?
- Uskotko, että subjektiivista päivähoito-oikeutta rajaamalla saataisiin yhteiskunnan kannalta merkittäviä säästöjä?
- Uskotko, että subjektiivinen päivähoito-oikeus voisi jossain tilanteessa jopa edistää työllisyyttä? Millaisessa? Miksi / Miksi ei?
- Entä sellaisessa tapauksessa, jossa vanhemman työpaikan saanti riippuu siitä, miten nopeasti hän voi uudessa työpaikassaan aloittaa? → mitä jos lapsella ei olisikaan vielä olemassa päivähoitopaikkaa?
- Miten lasten hoito mielestäsi tulisi järjestää, mikäli subjektiivista päivähoito-oikeutta ei olisi?
- Jyväskylän kaupunki ilmoitti ensi vuoden talousarviota esitellessään, ettei sillä ole mahdollista vastata ensi vuonna riittävästi kasvavaan päivähoitopaikkojen kysyntään. Myös Äänekosken kaupunki on ilmoittanut lähitulevaisuudessa olevansa samassa tilanteessa. Uskotko, että kunnilla olisi nykyisessä taloustilanteessa tarjottavana riittävästi päivähoitopaikkoja, mikäli kuntaa ei enää velvoitettaisi järjestämään päivähoitopaikkaa? Miksi?

- Mitkä ovat mielestäsi subjektiivisen päivähoito-oikeuden hyvät puolet? (Näkökulmina lapsi, perheet, päiväkotit, kunta, yhteiskunta)
- Mitä haasteita subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen mielestäsi liittyy? (Näkökulmina lapsi, perheet, päiväkotit, kunta, yhteiskunta)
- Mikä merkitys subjektiivisella päivähoito-oikeudella on mielestäsi suomalaisessa yhteiskunnassa?
- Onko näkökulmasi / suhtautumisesi subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen muuttunut siirryttyäsi lastentarhanopettajan työstä päiväkodin johtajaksi? Miten?
- Kuinka paljon koet, että näkökulmaasi vaikuttaa se, että työskentelet nykyään aktiivisesti päivähoitosta päättävien tahojen kanssa?

TEEMA 6: PÄIVÄHOITO-OIKEUS TULEVAISUUDESSA

- Jos sinulla olisi mahdollisuus kehittää suomalaista päivähoitojärjestelmää, miten muuttaisit sitä?
- Miksi juuri siten?
- Pitäisikö palata takaisin siihen aikaan, että päivähoitopaikka olisi mahdollista saada vain todellisessa hoidon tarpeessa?
- Miksi? → pohdi asian hyviä ja huonoja puolia
- Miten kyseinen malli mielestäsi vastaisi nyky-yhteiskunnan tarpeita? → vrt. vanhempien pätkätyöt, pitkään jatkuvat opiskelut, kuntien jatkuvasti kiristynyt taloustilanne yms.
- Tulisiko harkinnanvaraisesta oikeudesta mielestäsi todellisuudessa säästöjä (→ etenkin siirtymä edellyttäisi kunnilta uudenlaista byrokratiaa)?
- Jos unohdetaan hetkeksi resurssit ja ajatellaan, ettei subjektiivisella päivähoito-oikeudella olisi vaikutusta kuntien talouteen, tarvitaanko mielestäsi subjektiivista päivähoito-oikeutta? Miksi?

- Mitä mieltä olet subjektiivisen päivähoito-oikeuden tarpeellisuudesta sitten, mikäli vastattaisiin vanhempien toiveeseen (vrt. Perhebarometri 2010) ja nostettaisiin kotihoidon tukea siten, että vanhemmilla olisi mahdollisuus hoitaa pieniä lapsia kotona?
- Miten uskot, että tulevaisuudessa tapahtuva hallinnollinen muutos sosiaalipalvelusta sivistyspalveluksi muuttaa subjektiivista päivähoitoa ja sen merkitystä? (→ ei ”tappella” enää samoista rahoista esim. vanhustenhuollon kanssa, mutta sen sijaan joudutaan taistelemaan omasta asemasta koulumaailman kanssa)

LIITE 2. Haastattelurunko vanhemmat.

- Kerro perheesi lapsen / lasten päivähoitohistoriasta ja nykytilanteesta

TEEMA 1: PÄIVÄHOITO ILMIÖNÄ

- Mitä mielestäsi on hoidon tarve? → *voidaan tarvittaessa puhua alustukseksi vähän lapsen eri hoitomuodoista tms.*
- Mitä hyvää on kotihoidossa? Entä päivähoidossa?
- Mitä huonoja puolia kotihoitoon liittyy? Entä päivähoitoon?
- Mikä hoitomuoto (koti- vai päivähoito) olisi mielestäsi paras alle kolmevuotiaalle lapselle? Miksi?
- Entä yli kolmevuotiaalle lapselle? Miksi?
- Mikä on mielestäsi päivähoidon tehtävä?
- Tiedätkö, mikä on subjektiivinen päivähoito-oikeus?
- Mitä subjektiivinen päivähoito-oikeus tuo sinulle ensimmäiseksi mieleen?

TEEMA 2: PÄIVÄHOITO-OIKEUS KÄYTÄNNÖSSÄ

- Oletko ollut tilanteessa, jossa lapsesi on ollut hoidossa silloin, kun teillä ei ole ollut varsinaista hoidon tarvetta? TAI Onko sinulle suositeltu lapsen ottamista pois kokopäivähoidosta päivähoitohenkilöstön taholta (myös esim. loma-ajat käyvät esimerkiksi)? Jos on, kerro tilanteesta.
- Millaiseksi olet kokenut tuon tilanteen?
- Tiedätkö tapauksia/tilanteita, joissa em. tilannetta olisi suositeltu? Kerro tilanteesta.
- Miten itse henkilökohtaisesti yleisesti ottaen suhtaudut siihen, että lapsi on päivähoitossa, vaikka perheellä ole varsinaisesti hoidon tarvetta?
- Miten mielestäsi päivähoitossa asiaan suhtaudutaan?

- Mitä mieltä olet subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämisestä seuraavissa tilanteissa (äitiysloma, toisen tai molempien vanhempien työttömyys, yksinhuoltajuus, vanhemman mielenterveyden ongelmat, päivähoito lastensuojelun tukitoimena, haastava lapsi (lapsella erityisen tuen tarve)?
- Vaikuttaako omaan mielipiteeseesi jollakin tavalla edellä kuvatuissa tilanteissa se, onko lapsi kotona äidin vai isän kanssa?
- Entä se, jos lapsella on sisarus / ei ole sisarusta?
- Miten mielestäsi pitäisi toimia edellä kuvatuissa tilanteissa, jossa perheen toinen vanhempi on kotona eikä perheellä siten ole hoidon tarvetta, mutta he haluavat kuitenkin säilyttää päivähoitopaikkansa?
- Tarjotaanko kokopäivähoitoa, puolipäivähoitoa vai kerhotoimintaa? Vai kotihoito? Miksi?
- Miten toimisit tilanteessa, jossa teidän perheessä olisi toinen vanhempi kotona eikä perheellä siten olisi hoidon tarvetta (pitäisittekö hoitopaikan, siirtäisikö lapsi kerhotoimintaan vai jäisikö hän kotiin)?
- Mitkä tekijät vaikuttaisivat siihen, että toimisit juuri niin?
- Yleisessä keskustelussa näkee joskus, että vanhemmilla ja ”varhaiskasvatuksen päättäjillä” saattaa olla keskenään hyvinkin erilaiset näkökulmat subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttämiseen liittyvissä asioissa. Mistä luulet, että erilaiset näkökulmat johtuvat?
- Miten mahdolliset ristiriitaiset näkökulmat lapsen hoitoon osallistumisesta mielestäsi vaikuttavat lasten vanhempien ja päivähoidon väliseen yhteistyöhön (kasvatuskumppanuuteen ja sen toteutumiseen)?

TEEMA 3: VANHEMMUUS

- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat siihen, että vanhemmat haluavat lapsen päiväkotiin (vaikka osapäiväiseksikin), vaikkei perheellä varsinaista hoidon tarvetta olisikaan?

- Miten tiukasti olisit itse valmis puolustamaan oikeuttanne subjektiiviseen päivähoitoon?
- Usein tässä yhteydessä yleisessä keskustelussa keskustellaan hyvästä ja huonosta vanhemmuudesta → ovatko vanhemmat mielestäsi ”huonoja”, mikäli käyttävät subjektiivista päivähoito-oikeutta riippumatta siitä, onko heillä varsinaisesti hoidon tarvetta? / Onko se huonon vanhemman merkki?
- Mitä mieltä yleisesti ottaen olet siitä, että vanhempi leimautuu hyväksi / huonoksi käyttäessään / jättäessään käyttämättä perheelle kuuluvaa oikeutta? Miksi?
- Mikä on mielestäsi isän rooli lasten hoidossa?
- Suomalaisessa yhteiskunnassa hoito käsitetään pitkälti äidin tehtäväksi (esim. äitiysloma, vanhempainrahat/-vapaat pääasiassa äideille yms.) → onko äiti aina ”huono äiti”, jos menee töihin / lapset ovat päivähoitossa? Mikä on isän rooli tässä?
- Onko äidillä mielestäsi yhtä itsestään selvä oikeus osallistua työelämään kuin lapsen isälläkin?
- Miksi usein moralisoidaan äidille lapsen hoitoon liittyvissä asioissa (miksi äiti menee töihin, miksi lapsia ei oteta pois hoidosta, jos työsuhde päättyy yms.), mutta isällä on mahdollisuus valita, milloin hän menee töihin tai hoitaa lapsia?
- Onko mielestäsi ymmärrettävämpää, jos esim. isän jäädessä työttömäksi käytetään subjektiivista päivähoito-oikeutta?
- Ovatko vanhemmat mielestäsi tasa-arvoisessa asemassa lasten hoitoa koskevissa asioissa? Perustele.
- Nykyään puhutaan myös paljon vanhempien uusavuttomuudesta ja siitä, että vanhemmuus on hukassa. Mitä mieltä olet tästä, onko asia liioittelua vai onko uusavuttomuutta todella olemassa?
- Oletko itse tarvinnut / saanut kasvatukseen perheen ulkopuolisilta tahoilta? Keneltä olet niitä saanut? Onko niistä ollut apua, miten?

- Mitä mieltä olet subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta, jos ajatellaan uusavuttomia vanhempia, jotka eivät osaa kasvattaa lapsiaan? Onko sen käyttö silloin perusteltua? Miksi?
- Jos subjektiivinen päivähoito-oikeus pitäisi poistaa, miten mielestäsi tulisi hoitaa tilanteet, joissa vanhemmat tarvitsevat tukea kasvatustyöhönsä? → avuksi neuvolat? Isovanhemmat?
- Usein vanhemmat haluavat lapset päiväkotiin, jotta nämä saisivat virikkeitä. Mitä mieltä olet siitä, että virikkeiden antaminen sysätään päiväkodin harteille?
- Onko vastuu lapsista ja heidän kasvatuksestaan mielestäsi sysätty yhteiskunnan harteille?

TEEMA 4: LAPSEN ETU

- Kenen oikeus subjektiivinen päivähoito-oikeus mielestäsi ensisijaisesti on (lapsen vai perheen)? Miksi?.
- Lapsella on oikeus tuntea vanhempansa ja olla ensisijaisesti heidän hoidettavanaan. Mitä mieltä olet asiasta?
- Missä tilanteissa koet, että vanhempien hoidon tulisi olla ensisijaista?
- Lapsen oikeudet kuuluvat jokaiselle lapselle eivätkä esimerkiksi lapsen asuinpaikka tai vanhempien tulotaso saisi vaikuttaa lapsen oikeuksien toteutumiseen. Kuuluuko subjektiivinen päivähoito-oikeus mielestäsi lapsen oikeuksiin? Perustele.
- Jos ajatellaan, että lapsi ei osallistuisi mihinkään varhaiskasvatukseen alle kouluikäisenä, uskotko, että hänellä olisi tasavertaiset mahdollisuudet oppia asioita kouluiässä kuin sellaisella lapsella, joka on jo pienestä osallistunut tavoitteelliseen varhaiskasvatukseen? Perustele.
→ Miten vaikuttaisi lasten keskinäiseen tasa-arvoisuuteen yleisellä tasolla?
- Pitäisikö jokaiselle lapselle taata paikka tavoitteellisessa varhaiskasvatuksessa jossain vaiheessa myös alle kouluikäisenä? → *ikään kuin rajattu oikeus käyttää subjektiivista päivähoito-oikeutta*

- Lapsia koskevia päätöksiä tehtäessä tulisi aina huomioida lapsen etu. Miten huomioit omaan työhösi liittyvissä asioissa lapsen edun?
- Mitkä tekijät vaikuttavat päätöksiisi?
- Mikä on mielestäsi lapsen etu lapsen hoitoa ajateltaessa?
- Jos ajatellaan tilanne, jossa vanhempi tekee päätöksiä, onko mielestäsi lapsen etu, jos hänet otetaan pois hoidosta jokaisen työsopimuksen päättyessä, vaikka on todennäköistä, että vanhempi saattaa palata pikaisestikin töihin ja lapselle on jälleen etsittävä uusi hoitopaikka → ei välttämättä ole sama kuin aiemmin? (→ näkökulmana siis hoitopaikan vaihtuminen, sitä kautta kavereiden vaihtuminen, uusi ympäristö, uudet aikuiset, ei tuttua ja turvallista hoitoympäristöä)
- Millaisissa tilanteissa voisi mielestäsi olla lapsen etu tuoda lapsi ennemmin päivähoitoon kuin hoitaa kotona? → Onko sellaisia?
- Esimerkkitalanteita (tarvittaessa) → vanhemman mielenterveyden ongelmat, ”aikuisten asioiden hoitaminen” (lääkärikäynti, hammaslääkäri, kampaaja, hieronta) vapaapäivänä, haastava lapsi (tuen tarve vanhemman kasvatustyöhön)
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsen mielipide tulisi ottaa huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Pitäisikö mielestäsi kysyä lapsen mielipidettä hoitopäätöstä tehtäessä? Miksi / Miksi ei?
- Minkä ikäiseltä lapselta mielipidettä mielestäsi voitaisiin kysyä?
- Miten myös pienen lapsen mielipide mielestäsi voitaisiin ottaa huomioon?
- Miten luulet, että vanhemmat yleisesti ottaen ottavat huomioon lasten näkökulman hoitopäätöstä tehtäessä (kysytäänkö lapselta, haluaako hän olla mieluummin kotona vai päivähoitossa?)

TEEMA 5: PÄIVÄHOITO-OIKEUDEN MERKITYS

- Miten ison osan päivähoitossa olevista lapsista luulet olevan sellaisia, jotka käyttävät subjektiivista päivähoito-oikeutta, vaikkei perheellä ole hoidon tarvetta? → Käy-

tetäänkö subjektiivista oikeutta siis paljon silloin, kun perheellä ei ole hoidon tarvetta?

- Miten tärkeäksi koet perheiden kannalta sen, että heillä on nykyisellään mahdollisuus valita lapsensa hoitopaikka ja -muoto lähestulkoon vapaasti?
- Tulisiko tuota oikeutta mielestäsi jollain tavalla rajata? Perustele.
- Erityisesti pienten, alle kolmevuotiaiden lasten vanhemmat haluaisivat säilyttää päivähoito-oikeuden. Mistä luulet, että se johtuu?
- Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät syyt, joiden vuoksi päivähoito-oikeuden rajaamista tulisi harkita?
- Uskotko, että subjektiivista päivähoito-oikeutta rajaamalla saataisiin yhteiskunnan kannalta merkittäviä säästöjä?
- Uskotko, että subjektiivinen päivähoito-oikeus voisi jossain tilanteessa jopa edistää työllisyyttä? Millaisessa? Miksi / Miksi ei?
- Entä sellaisessa tapauksessa, jossa vanhemman työpaikan saanti riippuu siitä, miten nopeasti hän voi uudessa työpaikassaan aloittaa? → mitä jos lapsella ei olisikaan vielä olemassa päivähoitopaikkaa?
- Miten lasten hoito mielestäsi tulisi järjestää, mikäli subjektiivista päivähoito-oikeutta ei olisi?
- Jyväskylän kaupunki ilmoitti ensi vuoden talousarviota esitellessään, ettei sillä ole mahdollista vastata ensi vuonna riittävästi kasvavaan päivähoitopaikkojen kysyntään. Myös Äänekosken kaupunki on ilmoittanut lähitulevaisuudessa olevansa samassa tilanteessa. Uskotko, että kunnilla olisi nykyisessä taloustilanteessa tarjottavana riittävästi päivähoitopaikkoja, mikäli kuntaa ei enää velvoitettaisi järjestämään päivähoitopaikkaa jokaiselle lapselle? Miksi?
- Mitkä ovat mielestäsi subjektiivisen päivähoito-oikeuden hyvät puolet? (Näkökulmina lapsi, perheet, päiväkotit, kunta, yhteiskunta)

- Mitä haasteita subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen mielestäsi liittyy? (Näkökulmina lapsi, perheet, päiväkotit, kunta, yhteiskunta)
- Mikä merkitys subjektiivisella päivähoito-oikeudella on mielestäsi suomalaisessa yhteiskunnassa?
- Onko näkökulmasi / suhtautumisesi subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen muuttunut siirryttyäsi lastentarhanopettajan työstä päiväkodin johtajaksi? Miten?
- Kuinka paljon koet, että näkökulmaasi vaikuttaa se, että työskentelet nykyään aktiivisesti päivähoitosta päättävien tahojen kanssa?

TEEMA 6: PÄIVÄHOITO-OIKEUS TULEVAISUUDESSA

- Jos sinulla olisi mahdollisuus kehittää suomalaista päivähoitojärjestelmää, miten muuttaisit sitä?
- Miksi juuri siten?
- Pitäisikö palata takaisin siihen aikaan, että päivähoitopaikka olisi mahdollista saada vain todellisessa hoidon tarpeessa?
- Miksi? → pohdi asian hyviä ja huonoja puolia
- Miten kyseinen malli mielestäsi vastaisi nyky-yhteiskunnan tarpeita? → vrt. vanhempien pätkätyöt, pitkään jatkuvat opiskelut, kuntien jatkuvasti kiristynyt taloustilanne yms.
- Tulisiko harkinnanvaraisesta oikeudesta mielestäsi todellisuudessa säästöjä (→ etenkin siirtymä edellyttäisi kunnilta uudenlaista byrokratiaa)?
- Jos unohdetaan hetkeksi resurssit ja ajatellaan, ettei subjektiivisella päivähoito-oikeudella olisi vaikutusta kuntien talouteen, tarvitaanko mielestäsi subjektiivista päivähoito-oikeutta? Miksi?
- Mitä mieltä olet subjektiivisen päivähoito-oikeuden tarpeellisuudesta sitten, mikäli vastattaisiin vanhempien toiveeseen (vrt. Perhebarometri 2010) ja nostettaisiin kotihoidon tukea siten, että vanhemmilla olisi mahdollisuus hoitaa pieniä lapsia kotona?

- Oletko tietoinen siitä, että on tehty päätös päivähoidon hallinnon muutoksesta sosiaalipalvelusta sivistyspalveluksi?
- Miten uskot, että tulevaisuudessa tapahtuva hallinnollinen muutos muuttaa subjektiivista päivähoitoa ja sen merkitystä? (→ ei ”tapella” enää samoista rahoista esim. vanhustenhuollon kanssa, mutta sen sijaan joudutaan taistelemaan omasta asemasta koulumaailman kanssa)

LIITE 3. Haastattelurunko lapset.

- Mikä päiväkodissa on kivaa? Miksi?
- Mistä et tykkää päiväkodissa? Miksi?
- Tiedätkö, miksi olet päiväkodissa?
- Onko äitisi tai isäsi ollut koskaan kotona silloin, kun olet ollut päiväkodissa?
 - Jos on, olisitko halunnut olla mieluummin kotona vanhemman kanssa kuin päiväkodissa?
- Kysyvätkö vanhemmat koskaan sinulta, haluatko mennä mieluummin päiväkotiin vai olla kotona? Kuka näin on kysynyt?
- Jos saisit valita, olisitko päivällä mieluummin kotona (vanhemman kanssa) vai päiväkodissa?
 - Jos olisit kotona, mitä asioita tulisi päiväkodista ikävä?
 - Mikä päiväkodissa on kivempaa kuin kotona?
 - Mikä kotona on kivempaa kuin päiväkodissa?
- Millainen olisi sinun unelmahoitopaikkasi?
 - Mitä asioita ottaisit sinne päiväkodista? (esim. kaverit, lelut, muut tavarat, aikuiset, retket, ruoka)?
 - Mitä asioita ottaisit sinne kotoa (esim. vanhemmat, sisarukset, lelut, muut tavarat, retket/matkat, ruoka)?

LIITE 4. Tutkimuslupa lasten haastatteluun.

Hyvä vanhempi!

Olen Sanna Akselin ja teen varhaiskasvatustieteen maisteriopintoja Jyväskylän yliopistossa. Olen keräämässä aineistoa pro gradu -tutkielmaani, joka tarkastelee subjektiivisen päivähoito-oikeuden merkityksiä eri toimijoille: päivähoidossa oleville lapsille, lasten vanhemmille ja päiväkodin johtajille. Kerään aineiston haastattelemalla edellä mainittuja toimijoita.

Olen saanut X-päiväkodin johtaja ((päiväkodin johtajan nimi)) alustavan luvan toteuttaa graduuni liittyvät lapsihaastattelut X-ryhmässä. Lasten haastatteluun tarvitsen kuitenkin luvan myös Teiltä, lapsen huoltajalta. Toivoisin, että täyttäisitte alla olevan lupalomakkeen ja palauttaisitte sen X-ryhmän henkilökunnalle **viimeistään pe 5.11.** Haastattelut toteutetaan iltapäivisin välipalan jälkeen viikolla 45; haastatteluja jatketaan tarvittaessa viikolla 46. Haastattelen tutkimukseeni 6–8 lasta, jotka valitsen sattumanvaraisesti niistä lapsista, joilla on vanhemman lupa osallistua tutkimukseen. Vanhemman luvan lisäksi kysyn jokaiselta lapselta hänen henkilökohtaista halukkuuttaan osallistua haastatteluihin. Aineistonkeruuni on täysin luottamuksellista. Käsittelen haastatteluaineistoja henkilökohtaisesti eikä ulkopuolisilla henkilöillä ole mahdollista tarkastella aineistoa missään prosessin vaiheessa. Haastattelun nauhoitukset tuhoetaan tutkimusraportin valmistuessa. Lapsia tai päiväkotia ei voida tunnistaa lopullisesta tutkimusraportista.

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimukseeni liittyen, käännyttähän rohkeasti puoleeni!

Yhteistyöterveisin,

Sanna Akselin

Musiikkipedagogi (AMK), lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija

p. xxx xxx xxxx

sanna.akselin@xxx.fi

Annan lapselleni luvan osallistua Sanna Akselinin pro gradu -tutkielman lapsihaastatteluun

En anna lapselleni lupaa osallistua Sanna Akselinin pro gradu -tutkielman lapsihaastatteluun

Lapsen nimi

_____/____/2011

Paikka ja aika

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennös