



Turpeinen Emma-Lotta

Varhaiskasvatuksen asiakirjojen lapsikuva 2000-luvun murroksessa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen asiakirjojen lapsikuva 2000-luvun murroksessa (Emma-Lotta Turpeinen)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 0 liitesivua

Helmikuu 2022

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tarkoituksena selvittää, millaista lapsikuvaa varhaiskasvatuksen ohjaukselliset sekä velvoittavat asiakirjat tuottavat. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan sitä, miten kyseinen lapsikuva on muuttunut varhaiskasvatuksen 2000-luvun murroksessa.

Varhaiskasvatus on käynyt läpi suuria ohjauksellisia ja hallinnollisia muutoksia 2000-luvun alusta tähän päivään. Varhaiskasvatuksen ohjaus on siirtynyt sosiaalihuollon alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Myös varhaiskasvatusta velvoittava laki on uudistettu täysin ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita on päivitetty. Varhaiskasvatuksen muutoksen lisäksi ympäröivä yhteiskunta on muuttunut yhä nopeammin esimerkiksi teknologisoitumisen vuoksi. Näiden muutosten vuoksi onkin tärkeää tarkastella tämänhetkistä lapsikuvaa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa sekä pohtia, millaisia kasvatusihanteita lapsikuva heijastelee.

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostavat lapsikuvan ja varhaiskasvatuksen käsitteet. Lapsikuvaa tarkastellaan suhteessa ihmiskäsityksen, ihmiskuvan ja ihmisihanteen käsitteisiin, sekä lapsuudentutkimukseen. Varhaiskasvatuksen käsitettä tarkastellaan etenkin sen suomalaisen historian ja merkityksen kautta. Lopuksi kuvataan varhaiskasvatuksen lainsäädännöllinen kehitys.

Tutkielma on laadullinen tutkimus ja sen aineistona toimivat neljä varhaiskasvatuksen asiakirjaa; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, Varhaiskasvatuslaki 540/2018 ja Laki lasten päivähoidosta 36/1973. Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavasti diskurssianalyysin keinoin. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin erilaisten lasta kuvaavien diskurssien näkökulmasta.

Tutkimustulosten perusteella keskeisiksi kokoaviksi lapsikuvan diskursseiksi täsmentyivät lapsi aikuisen toiminnan määrittämänä ja lapsi oman aktiivisen toimijuutensa määrittämänä. Lapsen kuvaaminen aikuisen toiminnan kautta liittyi selkeästi näkemykseen lapsesta kasvatuksen ja suojelun kohteena, jossa aikuisen toiminta määrittää lapsen kasvamista osaksi yhteisöään. Lapsen oman aktiivisen toimijuuden kuvauksessa keskeistä on ajatus lapsuuden itseisarvosta ja lapsen kompetenssista. Keskeinen muutos asiakirjoissa on lapsen toimijuuden korostuminen. Tulosten pohjalta voidaan kuitenkin todeta, ettei aikuisen rooli lapsen kasvun tukijana ole katoamassa. Sen sijaan kasvatuksen tapa ja tuen muodot ovat kokeneet muutoksia.

Avainsanat: ihmiskuva, ihmiskäsitys, lapsikuva, lapsuus, varhaiskasvatuksen murros

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Lapsikuva ja sen suhde ihmiskäsityksen sekä ihmiskuvan käsitteisiin</b> .....	<b>7</b>
2.1	Ihmiskäsitys, ihmiskuva ja ihmisihanne .....	7
2.2	Lapsuuden ja lapsikuvan määrittelyä lapsuudentutkimuksen kontekstissa.....	11
<b>3</b>	<b>Varhaiskasvatuksen muotoutuminen</b> .....	<b>17</b>
3.1	Varhaiskasvatuksen historia ja merkitys Suomessa sen alkuaajoista tähän päivään .....	18
3.2	Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava lainsäädäntö sekä sen kehitys .....	23
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>26</b>
4.1	Tutkimuksen tavoite .....	27
4.2	Tutkimuksen lähestymistapa.....	28
4.3	Aineistonanalyysin keinona diskurssianalyysi.....	30
4.4	Aineiston keruu ja diskurssianalyysi vaiheittain.....	34
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>40</b>
5.1	Lapsi aikuisen toiminnan määrittämänä .....	40
5.1.1	<i>Lapsi suojelun kohteena</i> .....	41
5.1.2	<i>Lapsi kasvatuksen kohteena</i> .....	45
5.2	Lapsi oman aktiivisen toimijuutensa määrittämänä.....	47
5.2.1	<i>Lapsi aktiivisena toimijana ja oppijana</i> .....	49
5.2.2	<i>Lapsen osallisuus</i> .....	52
5.2.3	<i>Lapsi yhteisön jäsenenä</i> .....	55
<b>6</b>	<b>Lopuksi</b> .....	<b>59</b>
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	59
6.2	Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta .....	61
	<b>Lähteet</b> .....	<b>65</b>

# 1 Johdanto

Rautio (2005) korostaa tutkimuksessaan, *Lapsidiskurssit Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*, Varhaiskasvatussuunnitelman lapsikuvan yhteiskunnallista näkökulmaa, sillä toimintana varhaiskasvatus voidaan nähdä yhteiskunnallisen vaikuttamisen osana. Hän pohtii muun muassa sitä, onko varhaiskasvatuksen henkilöstöllä olemassa jonkinlainen valmis kaava siitä, millaisia lapsia yhteiskuntaamme kasvatetaan tai miten lasten yksilöllisyys voidaan ottaa huomioon käytännön kasvatustyössä (Rautio, 2005, s. 2–3). Nämä samaiset kysymykset ovat nousseet myös minun mieleeni 15 vuotta myöhemmin opiskellessani varhaiskasvatusta. Opintojen kautta lisääntynyt ymmärrys lapsuudesta ilmiönä sekä kasvatusalan yhteiskunnallisen keskustelun seuraaminen ovat yhdessä luoneet mielenkiinnon tätä pro gradu -työtä kohtaan. Lisäksi varhaiskasvatuksen nopeampoinen muutos on herättänyt minut pohtimaan tarkemmin sitä, mitä varhaiskasvatuksen asiakirjojen lapsikuvassa on tosiasiallisesti muuttunut verrattuna aiempiin asiakirjoihin. Tutkimuksen tavoitteena onkin etsiä vastausta näihin kysymyksiin.

Varhaiskasvatuksen keskeistä historiallista muutosaaltoa on kuvattu esimerkiksi Alilan ja kollegoiden (2014) selvityksessä, jossa kuvataan kuinka viimeisen viiden vuosikymmenen aikana nykyisenkaltainen varhaiskasvatus on ollut murrosvaiheessa yhteiskuntamme rakenteiden, kuten kaupungistumisen ja teknologisoitumisen aiheuttamien muutosten vuoksi. Muutoksen vauhdittajina ovat toimineet niin ohjausjärjestelmien vaihdokset, kuin päivähoidon (nykyisen varhaiskasvatuksen) erilaiset yhteiskunnalliset tehtävät ja painotukset eri aikoina (Alila ym., 2014). Omat varhaiskasvatuksen opintoni ovat ajanjaksollisesti sijoittuneet tietynlaiseen murrosvaiheeseen, jossa monet lainsäädännölliset ja ohjaukselliset muutokset on toisaalta otettu varhaiskasvatuksen henkilöstön toimesta positiivisesti vastaan, kun taas yhteiskunnallisen keskustelun puitteissa vastaanotto on ollut polarisoitunutta sekä vanhoja pinttyneitä käsityksiä heijastelevaa. Pelkästään sanomalehtien internetkommenttiosioita seuraamalla on tullut selväksi monien ihmisten heikko käsitys laadukkaan varhaiskasvatuksen merkityksestä lapsen kasvuun ja kehitykselle. Monien näkemystä värittävä muistot päivähoidosta, joka nähtiin turvallisena paikkana lapsille vanhempien työssäkäynnin ajaksi, kuten Salon (2021) kirjoittamasta kolumnista ”Osaavatko vain korkeakoulutetut kasvattaa lapsiamme?” käy ilmi. Varhaiskasvatuksen historia sosiaalishallinnon alaisuudessa on tiukassa, mikä herättääkin kysymyksen siitä, onko tällä taustalla vaikutuksia yhteiskunnalliseen lapsikuvaan ja kasvatusihanteisiin.

Varhaiskasvatuksen opiskelijana varhaiskasvatuksen kentän muutokset ovat olleet selkeästi läsnä omien opintojeni aikana. Vauhdikkaasti muuttuvan kasvatuksen kentän trendit olen havainnut opintojeni kautta, mutta myös oman elämäni aikana muuttuneista kasvatuskäytänteistä. Opintojeni aikana olen törmännyt moneen pedagogiseen toimintatapaan, joita oman kasvatus- ja koulutustaipaleeni aikana vielä hyödynnettiin, mutta joiden käyttämistä tänä päivänä kyseenalaistettaisiin heti. Muun muassa uskonnollinen kasvatusta ja ruokakasvatusta ovat olleet aiheita, jotka ovat herättelleet minua siihen, kuinka nopeassa tahdissa kasvatuksen kenttä on muuttunut omana elinaikanani. Itselleni selkein herättelijä oli, kun löysin oman esiopetuksen opetussuunnitelmani, jonka sisältö oli hyvin erilainen verrattuna siihen, millaisia lapsen henkilökohtaisia asiakirjoja tänä päivänä velvoitetaan varhaiskasvatuksessa laatimaan. Merkittävänä erona omassa suunnitelmassani vuodelta 2003 nykyisiin lomakepohjiin verrattuna pidin sitä, kuinka lapsen omat ajatukset ja toiveet eivät tulleet esille, vaan huoltajat ja esiopetuksen henkilöstö muodostivat kuvan minusta ja mielenkiinnon kohteistani.

Näiden kokemusten ja tiedon perusteella minua alkoi kiinnostaa, ovatko varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöt muuttuneet etenkin siitä näkökulmasta, millaisena lapsi ja lapsuus nähdään. Mieleissäni onkin herännyt kysymys siitä, onko yhteiskunnan ja näin ollen myös varhaiskasvatuksen asiakirjojen lapsikuva muuttunut perustavanlaatuisella tavalla oman elinikani aikana? Tässä tutkimuksessa tutkin tämän kysymyksen pohjalta sitä, millaista lapsikuvaa erilaiset varhaiskasvatuksen asiakirjat tuottavat sekä millaisia muutoksia lapsikuvassa on tapahtunut 2000-luvun aikana pinnalle nousseissa varhaiskasvatuksen murrosvaiheissa. Tutkimuksen keskeiseksi aineistoksi valikoituivat Laki lasten päivähoidosta (36/1973), Varhaiskasvatustalaki (540/2018) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 ja 2018 (Opetushallitus, 2018; Stakes, 2003). Nämä asiakirjat kuvaavat varhaiskasvatuksen lainsäädännöllistä ja ohjauksellista muutosta 2000-luvun alusta 2010-luvun loppuun saakka, niiden ollessa tuona ajanjaksona voimassa olleet varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat ja velvoittavat asiakirjat.

Tässä tutkimuksessa tutkin näiden asiakirjojen tuottamaa lapsikuvaa diskurssianalyysin keinoin. Sen keskeinen tavoite aineistonanalysoinnissa on Husan (1999, s. 93–94) mukaan löytää kielestä tai tekstistä erilaisia sosiaalista todellisuutta rakentavia ja tuottavia merkityksiä, joiden avulla ympäröivästä maailmasta voidaan tehdä tulkintoja. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993) mukaan tämä diskurssianalyysille tyypillinen olettaus sosiaalisen todellisuuden rakentamisesta kielenkäytön keinoin perustuu ajatukseen ympäristömme merkityksellistämisestä. Kielen merkityssystemien kirjo eli esimerkiksi sanat ja lauseet ovat sosiaalisesti jäsenet-

tyjä ja niiden merkitykset nähdään muodostuvan suhteessa toisiinsa, mutta myös eroavuuk-  
sien kautta (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993). Käsitteemme kielen käytöstä perustuvat siis  
yhteisiin sosiaalisiin normeihin ja sopimuksiin, jotka ohjaavat sitä, miten kieltä käytämme.  
Tutkimuksessani kielen käytön merkitykset ja normit, eli diskurssit, rakentavat kuvaa lapsesta  
yhteiskunnassa varhaiskasvatuksen viitekehyksessä ja etenkin sen muutoksessa.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä avaavissa luvuissa kaksi ja kolme kuvailen tutkimuksen  
kannalta keskeiset käsitteet ja lähtökohdat, joiden kattokäsitteinä toimivat lapsikuva ja var-  
haiskasvatus. Luvussa kaksi tarkastelen lapsikuvan käsitettä ensin suhteutettuna kolmen käsit-  
teen (ihmiskäsitys, ihmiskuva, ihmisihanne) kokonaisuuteen, joiden teoreettisella läpikäynnillä  
tuon esille, mitä ihmisyyden oikeastaan edes on tieteellisen tutkimuksen valossa. Tämän jäl-  
keen kuvailen, miten lapsuus ja lapsikuva nähdään lapsuudentutkimuksen kontekstista käsin.  
Koska tutkimuksessani tutkitaan lapsikuvaa varhaiskasvatuksen asiakirjojen tuottamana, tulee  
ensin ymmärtää, millaisessa kontekstissa varhaiskasvatus itsessään on kehittynyt sekä millai-  
sia lainsäädännöllisiä elementtejä varhaiskasvatukseen asiakirjoihin sisältyy. Näitä kuvaan lu-  
vussa kolme, jossa ensin avaan suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeiset historialliset lähtö-  
kohdat sekä merkityksen, ja sen jälkeen varhaiskasvatusta ajansaatossa ohjanneen lainsäädän-  
nön kehityksen. Luvussa neljä avaan tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät tekijät, tutkimusta-  
voitteen ja tutkimuskysymykset. Lisäksi kuvailen tutkimukseni lähestymistavan, aineistonke-  
ruun ja aineistonanalysoinnin diskurssianalyysin keinoin vaihe vaiheelta. Viidennessä luvussa  
esittelen tutkimuksen tulokset keskeisten diskurssien kautta. Viimeisessä luvussa kuusi vedän  
tutkimukseni yhteen ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä eettisiä tekijöitä. Tutkimukse-  
ni päättää tutkimuksen yleinen pohdinta ja jatkotutkimusideat.

## **2 Lapsikuva ja sen suhde ihmiskäsityksen sekä ihmiskuvan käsitteisiin**

Keskeisenä käsitteenä tutkimuksessani on lapsikuva, jonka käsitteellisenä viitekehystenä toimivat Pulkkisen (2018, s. 9) mukaan maailmankuvan, maailmankatsomuksen ja ihmiskäsityksen tai ihmiskuvan käsitteet. Nämä neljä käsitettä muodostavat hänen mukaansa yhdessä kokonaisuuden, jolla voidaan selittää sitä, miten maailmaa ja ihmisyyttä selitetään erilaisissa konteksteissa. Pulkkisen mukaan lapsikuva kietoutuu käsitteellisellä tasolla erityisesti ihmiskäsityksen käsitteeseen. Tämän taustalla vaikuttaa näkemys siitä, kuinka lapsuus yleismaailmallisesti suhteutetaan aikuisuuteen (Pulkinen, 2018, s. 9). Myös Rautio (2005) korostaa niin kutsutun perinteisen lapsikäsityksen aikuislähtöisyyttä. Tämä näkyy hänen mukaansa siinä, kuinka lapsuutta tyypillisesti tarkastellaan aikuisuudesta käsin, jolloin lähtökohtana toimii pyrkimys ohjata lapsia aikuisten määrittelemien suuntaviivojen puitteissa. Tällaisessa lapsikäsityksessä on hänen mukaansa luonteenomaista ajatella lapsi epäkypsänä, ”ei vielä”-aikuisena tai vuorovaikutuksessa saavana osapuolena (Rautio, 2005, s. 7).

Pulkkisen (2018) ja Raution (2005) määritelmässä korostuu lapsuuden käsitteen suhde aikuisuuden käsitteeseen sekä niiden kiistaton yhteys toisiinsa, mistä syystä on myös oleellista määritellä sekä ihmiskäsityksen, että ihmiskuvan käsitteet. Pulkkisen (2018) mukaan ihmiskuvan ja -käsityksen käsitteiden avulla voidaan määritellä ihmiskunnan antamat erilaiset merkitykset ihmisyydelle ja sen eri ilmenemismuodoille sekä tarkastella erilaisia teorioita, joilla ihmisyyttä tuotetaan. Hänen mukaansa se millaista ihmiskuvaa tuotetaan, riippuu vahvasti siitä, missä kontekstissa ollaan (Pulkinen, 2018, s. 9). Jotta lapsikuvaa voidaan tarkastella tarkemmin, tulee ensin ymmärtää, mitä ihmiskuvalla, ihmiskäsityksellä ja ihmisihanteella tarkoitetaan. Alaluvussa 2.1 esittelen, miten kirjallisuudessa määritetään ihmiskäsityksen, ihmiskuvan ja ihmisihanteen käsitteet sekä yleisimmät niihin liitetyt teoreettiset näkökulmat. Tämän jälkeen alaluvussa 2.2 määrittelen, miten lapsuus käsitetään aiemmassa tutkimuksessa etenkin lapsuudentutkimuksen kontekstissa. Keskeistä on huomata, että useissa lähteissä viitataan terminä lapsikäsitykseen, jonka pohjalta rakennan teoreettista viitekehystä tämän tutkimukseni lapsikuvan käsitteelle.

### **2.1 Ihmiskäsitys, ihmiskuva ja ihmisihanne**

Rauhalan (2015, s. 17) mukaan ihmiskäsityksen käsitteen taustalla voidaan katsoa ilmenevän sellaisia näkökulmia ja lähtökohtia, joiden pohdinnat ovat hyvin filosofisestikin värittyneitä

näkemyksiä ihmisen olemisen perimmäisestä tarkoituksesta sekä siitä, mitä ihminen ja ihmisyyys oikeastaan ovat. Hirsjärvi (1982) määrittelee ihmiskäsityksen erilaisten ihmisyyteen liitettyjen uskomusten, arvostusten ja tietojen muodostamaksi järjestelmäksi, joka on yhteydessä laajempaan maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteiden viitekehykseen, kuten Pulkkinenkin (2018) selvityksessään määrittää. Hirsjärvi (1982) korostaa ihmiskäsityksien sisältävän eritoten eettisyyden näkökulman, sillä ihmiskäsityksen keskeisenä tavoitteena on selvittää, ”mistä ihmisyydessä viime kädessä on kysymys”. Erilaisia ihmiskäsityksiä ja tapoja tarkastella ihmisyyttä on niin monta erilaista, että tutkijan tulee itse valita sellainen kuvaus, joka toimii omien tutkimuslähtökohtien kanssa parhaiten (Rauhala, 2015, s. 17). Tutkimukseni kannalta näen oleelliseksi tarkastella muutamaa keskeistä tapaa määritellä ihmistä, jotta aineiston analysoinnissa voidaan ottaa huomioon kasvatuksen kenttään merkittävästi vaikuttaneita näkemyksiä ihmisyydestä. Lisäksi tarkastelen sitä, millaiseksi haluamme yhteiskuntana kehittyä, jonka taas voidaan ajatella heijastuvan siihen, miten lapsia kasvatamme.

Rauhalan (2015) mukaan väljimmän kuvauksen ihmiskäsityksestä tuottaa niin sanottu arkikäsitteemme ihmisyydestä. Arkikäsitteemme taas muodostuu sen perusteella, millaisia perusasenteita asetamme ihmisten taustalle. Perusasenteiden syntymiseen taas vaikuttavat muun muassa erilaiset vuorovaikutukseen perustuvat ihmissuhteemme, teoreettiset tietomme ihmisestä ja kulttuurimme luomat kuvat ihmisyydestä (Rauhala, 2015, s. 18). Tämän arkikäsitteemme voi siis jollain tapaa ajatella muodotuvan kaikesta siitä, mitä ihmiskunta on olemassaolonsa aikana saanut selville ihmisen perimmäisestä olemuksesta. Rauhalan (2015) mukaan eri tieteenalat tyypillisesti kuvailevatkin ihmistä vain valitsemastaan yhdestä näkökulmasta katsoen, joten hänen mukaansa on mielekästä erottaa ihmiskäsitys vielä ihmiskuvan käsitteestä. Tämän hän perustelee sillä, että ihmiskuvan voidaan ajatella muodotuvan yksittäisten näkökulmien tuottaman tiedon perusteella, kun taas ihmiskäsityksen hän näkee laaja-alaisena kokonaisuutena. Toisaalta hän myös erottelee nämä käsitteet filosofisten käsitteiden ontologian (olemisoppi) ja empirismin (kokemusajattelu) kautta, jolloin ontologisen tutkimusanalyysin nähdään tuottavan vastauksia ihmiskäsitykseen ja empiirisen tutkimuksen tulokset tuottavat ihmiskuvaa. Hän kuitenkin painottaa, etteivät ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteet taistele keskenään, vaan molemmilla niillä on oleellinen tehtävä osana ihmisyyden kokonaiskuvan hahmottamista (Rauhala, 2015, s. 18 & 23).

Toisenlaisen jaottelun ihmisyyden pohdinnalle ja tutkimiselle esittelee Ropo (1985), joka jakaa ihmisen perusolemuksen tutkimisen ihmiskäsityksen ja ihmisihanteen käsitteisiin. Hänen mukaansa ihmisihanteen käsitteellä haetaan vastausta siihen, mihin suuntaan sekä millaiseksi



ihmisen halutaan kehittyvän, kun taas ihmiskäsityksen käsite pyrkii vastaamaan siihen, millainen ihmisen perusolemus on. Toisin kuin Rauhalan (2015) hän ei pyri erottamaan näitä kahta käsitettä toisistaan, vaan näkee ihmisihanteen kietoutuvan ihmiskäsityksen käsitteeseen, sillä ihmisihanteen ajattelu pohjautuu selkeästi vallitseviin ihmiskäsityksiin (Ropo, 1985). Myös Hirsjärvi mainitsee teoksessaan ihmisihanteen käsitteen viitatessaan Krohniin (1981), joka liittää ihmiskäsityksen käsitteeseen kuuluviksi erilaiset kuvat ihanteellisesta ihmisestä sekä elämäkatsomuksesta (viitattu lähteessä Hirsjärvi, 1982, s. 1). Ropo (1985) pitää erilaisten ihmiskäsitysten tutkimusta ensiarvoisen tärkeänä tehtävänä ihmisen toiminnan tarkastelussa ja nostaa ihmiskäsityksen siksi yksittäiseksi käsitteeksi, jonka avulla pyritään ohjailemaan ihmiselle tyypillistä tavoitteellista toimintaa. Käsitteen merkittäväksi ilmenemiskontekstiksi hän mainitsee kasvatuksen ja koulutuksen kentän (Ropo, 1985).

Rauhalan (2015) mukaan ihmiskäsityksen ensisijaisena tehtävänä on tuoda ilmi ihmisen olemisen perusmuodot sekä millaisissa yhteyksissä se todellistuu. Hän myös korostaa, että ihmiskäsityksen tulisi kyetä perustelemaan ihmistutkimukselle tyypillinen monitieteisyys, mutta myös samanaikaisesti kyetä näyttämään, miten ihmisyyden kokonaisuus muodostuu. Empiirisessä tutkimuksessa ei siis hänen mukaansa ole mahdollista tutkia ihmisyyttä yhden näkökulman kautta kokonaisuutena, joten tutkimuksessa oletuksena on kuvata ihmisyyttä sen kokonaisuuden piirissä siten, että erilaisia sovelluksia siitä on mahdollista tehdä (Rauhalan, 2015, s. 24). Ropo (1985) tarkastelee ihmiskäsityksen tehtävää filosofian perustavanlaatuisien kysymysten näkökulmasta ja pitää erilaisten ihmiskäsitysten merkittävimpana tavoitteena vastata näihin kysymyksiin. Hän mainitsee muun muassa kysymykset siitä, mikä ihminen on, mikä ihmisen suhde on itseensä sekä ympäristöönsä, mikä on ihmisen alkuperä ja suhtautuminen oman käyttäytymisen negatiivisiin piirteisiin (Ropo, 1985).

Ropo (1985) huomauttaa ihmiskäsitysten heijastelevan niiden aikakausien ihmisihanteita, joissa kyseiset ihmiskäsitykset ovat saaneet alkunsa. Ihmiskäsitys voidaan siis ajatella aikaan sidotuksi määreeksi (Ropo, 1985). Ihmiskäsityksen aikasidonaisuuden ajatusta tukee myös Rauhalan (2015, s. 24) ihmiskäsitysten jaottelu, jossa esille nostetaan esimerkiksi antiikin kreikkalaiset filosofiset ihmiskäsitykset sekä eurooppalaiseen filosofian traditioon yhdistetyt käsitykset ihmisestä. Nämä suuntaukset ovat hakeneet vastausta perustavanlaatuisiin kysymyksiin siitä, mitä ihminen on tai mikä on ihmisen olemassaolon tarkoitus, tosin Ropo (1985) huomauttaa, ettei yrityksistä huolimatta näihin monitahoisiin kysymyksiin ole pystytty yksiselitteisesti vastaamaan.

Ihmisyyden käsitteen moninaisuutta kuvaa Rauhalan (2015) sekä Hirsjärven (1982) jaottelu, jossa erilaiset ihmiskäsitykset tyypitellään sen perusteella, kuinka moneen osaan ihmisyyttä voidaan eri näkökulmien mukaan jakaa. Näitä tyypittelyjä ovat monistinen, dualistinen, pluralistinen ja monopluralistinen. Esimerkiksi monistinen näkemys ajattelee ihmisen olevan vain joko materiaallinen eli kehollinen olento tai ihmisen sielu, kun taas pluralistinen näkemys käsittää ihmisen autonomisten järjestelmien muodostamana toteutuneena (Hirsjärvi, 1982, s. 4–5; Rauhala, 2015, s. 28). Nämä erilaiset tyypittelyt ovat määrittäneet ihmistutkimusta ja vaikuttaneet sen jakautumiseen erilaisiin teorioihin ja tapoihin tulkita ihmistä. Eroavaisuuksista huolimatta Rauhala (2015) korostaa, että perusedellytyksenä erilaisille teorioille on kuitenkin ajatella ihmistä kokonaisuutena. Tästä kokonaisvaltaisuudesta johtuen edellä kuvattujen ihmiskäsitysten voidaan Rauhalan mukaan katsoa edustavan holistisia ihmiskäsityksiä (Rauhala, 2015, s. 29).

Näiden holististen ihmiskäsitysten lisäksi sekä Rauhala (2015), että Hirsjärvi (1982) jakavat ihmiskäsitykset sen perusteella, miten käsityksessä luonnehditaan ihmisen olevaisuutta. Ihminen nähdään joko psyykkisenä ja henkisenä tai vastaavasti evoluution ja biologian näkökannasta pitkälle kehittyneenä organismina (Hirsjärvi, 1982; Rauhala, 2015, s. 30). Näiden kahden eri näkökannan perusteella syntyneitä ihmiskäsityksiä ovat muun muassa naturalistinen, marxilainen, humanistinen ja kristillinen ihmiskäsitys (Hirsjärvi, 1985; Ropo 1985). Hirsjärven (1985) mukaan naturalistinen ihmiskäsitys näkee ihmisen biologisena olentona, joka on evoluution kehityksen tuotos, kristillinen käsitys näkee ihmisen jumalan kuvana, kun taas marxilainen ihmiskäsitys käsittää ihmisen yhteiskunnalliseksi olennoiksi. Humanistinen ihmiskäsitys taas ajattelee ihmisen sosiaalisesti ja järjelliseksi olennoiksi (Hirsjärvi, 1985), joka Brofeltin, Korpelan ja Samppalan (2020) mukaan korostaa ihmisen yksilöllisyyden sekä arvokkuuden merkitystä ja esimerkiksi opetuksessa yksilön omaa aktiivista toimintaa oppimisessa. Nämä erilaiset näkökulmat ihmiskäsityksiin kielivät Rauhalan (2015) mukaan niitä tutkineiden filosofien ihmisyydestä. Toisin sanoen ihmisyyden perusolemuksen tutkimiseenkin vaikuttaa se, millaisessa kulttuurissa, ajassa tai näkökulmien ja tavoitteiden kontekstissa toimitaan (Rauhala, 2015, s. 25–26). Alla olevassa taulukossa 1 kuvaillaan kootusti ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteisiin liitetyt keskeiset piirteet helpottamaan lukijaa hahmottamaan käsitteiden merkityserot.

Ihmiskäsitys	Ihmiskuva
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ontologisen analyysin tulos</li> <li>- Ihmisen ongelman filosofinen analyysi vs. arkikäsite</li> <li>- Erilaiset edellyttämiset ja olettamiset, joita ihmisestä tehdään tutkimuksessa</li> <li>- Arkimerkityksessään ne yhteiskunnalliset, tiedolliset, kokemukselliset ja ideologiset asennoitumiset, jotka sävyttävät käsitystämme ihmisenä olemisesta</li> <li>- Millaisissa ihmisen olemisen perusmuodoissa ihminen reaalistuu eli todellistuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empiirisen tutkimuksen tulos</li> <li>- Erillinen käsite, joka ihmistieteiden näkökulmasta antaa erilaisia kuvauksia ihmisestä oman tieteenalansa näkökulmasta</li> <li>- Esimerkiksi lääketieteessä ihmisen biologinen ja fysiologinen olemus tai psykologiassa ihmisen psyykinen ja henkinen olemus</li> <li>- Eri tieteenalojen ihmiskuvat yhdistettynä eivät ole yhtä kuin ihmiskäsitys</li> </ul>

**Taulukko 1.** Ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteiden jaottelua keskeisten piirteiden mukaan.

## 2.2 Lapsuuden ja lapsikuvan määrittelyä lapsuudentutkimuksen kontekstissa

Brofeltin, Korpelan ja Samppalan (2020) kuvailemasta humanistisesta ihmiskäsityksestä on löydettävissä yhtymäkohtia Pulkkinen (2018) esille tuomiin lapsikäsitteisiin ja etenkin kasvatuksen ja opetuksen kentän käsityksiin lapsesta ja ihmisestä aktiivisena ja kokonaisvaltaisena oppijana. Myös Leskisenojan (2019) mukaan nykykäsite lapsesta on kokonaisvaltainen ja lapsen yksilöllisyyttä korostetaan. Lapsuutta ei siis nähdä vaiheena matkalla aikuisuuteen, vaan lapsuudelle annetaan itseisarvo (Leskisenoja, 2019, s. 30). Tämä Leskisenojan (2019) kuvailema lapsuuden itseisarvo on linjassa Alasen (1998) kuvaileman uuden lapsuuden sosiologian muotoutumisen teorian kanssa, joka korostaa lapsuuden merkitystä osallisena yhteiskuntaelämää tässä ja nyt. Tämä Alasen kuvailema yhteiskuntatieteellinen teoria tulkitsee lapsuuden yhteiskunnallisena sekä historiallisena ilmiönä, jolloin lapsuuden käsittäminen universaalina ilmiönä pelkästään biologian tai psykologian selittämänä ei ole enää mielekästä. Hä-

nen mukaansa lapsuutta ei siis nähdä annettuna tilana, jota erilaiset kontekstit ja tapahtumat muovaavat tai ovat muovanneet (Alanen, 1998, s. 130–131). Näitä Alasen (1998) kuvaamia lapsuuden konteksteja tutkitaan lapsuudentutkimuksen alalla. Smith ja Greene (2014) kuvaavat lapsuudentutkimuksen monitieteiseksi tieteenalaksi, jonka syntyaikana voidaan pitää 1980-luvun loppupuoliskoa. Tätä ennen lapsuudentutkimus on heidän mukaansa tapahtunut muiden tieteenalojen sisäisenä tutkimuksena, joita ovat muun muassa sosiologia, psykologia ja kasvatustiede. Lapsuudentutkimuksen keskeisiä mielenkiinnonkohteita ovat esimerkiksi lapsen ja lapsuuden ymmärtäminen tai vastaavasti opiskelijoiden valmistaminen työskentelemään pienten lasten kanssa, joka linkittyy vahvasti varhaiskasvatuksen kenttään (Smith & Greene, 2014). Lapsuudentutkimuksen avulla lapsuutta ja lapsikäsitteitä on määritelty sekä tässä hetkessä, että myös historian näkökulmasta.

Raution (2005) ja Alasen (1998) kuvailema uuden lapsuuden sosiologia on Braches-Chyrek (2020) mukaan toiminut katalysaattorina lapsuudentutkimuksen moninaistumisen taustalla 1990-luvulta alkaen. Tämä on hänen mukaansa näkynyt muun muassa empiirisen tutkimuksen lisääntymisessä ja asiantuntijuuden kehittämisessä lapsuudentutkimuksen alalla. Nämä muutokset ovat näkyneet etenkin lasten oikeuksien ja hyvinvoinnin edistämisen taustalla. Braches-Chyrek kuitenkin korostaa, että lapsuudentutkimuksen tulevaisuus vaatii kriittistä pohdintaa useista aiheista kuten esimerkiksi teknologian merkityksestä osana lapsuuden rakentamista, monitieteisyydestä ja siitä tuottaako se uutta tietoa vai pelkästään lisää tietoa sekä sosiologian teorioiden yhdistämisestä lapsuudentutkimuksessa (Braches-Chyrek, 2020). Uuden lapsuuden sosiologian kehittämisessä merkittävästi mukana ollut Alan Prout toteaa teoksessaan (2005), että kyseisen suuntauksen näkemykset ovat olleet merkittäviä lapsuudentutkimuksen kehittämisen kannalta, mutta korostaa uuden lapsuuden sosiologian tarvitsevan tarkastelukulman muutosta. Hänen mukaansa lapsen sosiaalisen toimijuuden korostaminen yksittäisenä tekijänä lapsuuden määrittelijänä ei enää kykene vastaamaan lapsuudentutkimuksen tarpeisiin. Tähän hän nostaa ratkaisukeinoksi yhdistää aiempien lapsuusnäkökulmien hyväksi havaittuja näkemyksiä sosiaalisten näkökulmien rinnalle, tavoitteena rakentaa yhä laajempaa käsitystä lapsuudesta. Mikään ilmiö ei koskaan ole puhtaasti sosiaalinen ja niin myös lapsen olemus rakentuu useista eri lähtökohdista, joten myös lapsuudentutkimuksen tulee tavoitella kohti monitieteellisempää tutkimusta (Prout, 2005).

Pulkkisen (2018) mukaan erilaiset lapsikäsitteet ja niiden tutkiminen ovat oleellisia etenkin lasten parissa työskentelevien ammatillisuuden näkökulmasta. Tätäkin tärkeämpää on hänen mukaansa kuitenkin yhtenäistää lapsikäsitteitä etenkin suomalaisessa yhteiskunnassa, sen tar-

jotessa verrattain paljon lapsille suunnattuja palveluja. Työpaperissaan hän kuvailee useita eri lapsikäsitteitä, joka osaltaan vaikuttaa suomalaisen lainsäädännön pirstaleiseen lapsikuvaan. Eroja suhtautumisessa lapseen on muun muassa siinä, kuinka itsenäisenä ja vastuullisena tai aktiivisena toimijana ja passiivisena toiminnan kohteena lapsi voidaan nähdä (Pulkkinen, 2018). Tämän perusteella ei ole siis lainkaan yksiselitteistä yrittää kuvailla lasta yhteiskunnassa tai luoda lapsikäsitteitä, joka kulkisi samanlaisena läpi tieteenalojen. Seuraavaksi esitellään muutamia yleisimpiä tapoja määritellä lapsuutta ja lapsikäsitteitä, niiden merkitystä eri ajassa ja paikassa sekä kuvaillaan niiden muovautumista lapsuudentutkimuksen avulla kohti tämän päivän modernia ja jopa postmodernia lapsikäsitteitä.

Rautio (2005) mukaan lapsikäsitteet ovat kasvatuksen kentällä keskeisiä konstruktioita, joissa aikuiset määrittävät lapsuutta vaihtuvien näkemysten perusteella. Lapsikäsite on siis käsitteellisesti yhteydessä ihmiskäsityksen käsitteeseen, jonka taustalla vaikuttavat erilaiset määritelmät esimerkiksi iästä, kehitysnormeista, sukupuolesta ja sosiaalisesta taustasta. Lapsikäsitteet voivat olla myös kantaaottavia esimerkiksi siihen, millainen lapsi on hyvä tai paha tai mikä on lapselle mahdollista. Nämä määritelmät eivät synny aatteellisessa tyhjiössä vaan erilaiset taloudelliset, yhteiskunnalliset tai poliittiset olosuhteet myötävaikuttavat lapsikäsitteiden teorioiden muodostumiseen (Rautio, 2005, s. 9–10). Tätä näkemystä tukee myös Prout (2005), joka teoksessaan ottaa kantaa yhteiskuntatieteilijöiden kuvailemaan yhteiskunnan muutokseen ja sen vaikutuksiin myös lapsuuden näkökulmasta. 1900-luvun lopun nopea ekonominen, sosiaalinen ja teknologinen muutos ovat vaikuttaneet yhteiskunnallisten rakenteiden pysyvyyteen yhteiskunnan muuttuessa kohti riskialttiimpaa, myöhäismodernia sosiaalijärjestelmää. Proutin mukaan tämä kehitys on sumennanut perinteisiä tapoja käsitellä lapsuutta, mikä on osaltaan vaikuttanut muun muassa lapsuuden ja aikuisuuden rajapinnan haalistumiseen (Prout, 2005, s. 7).

Erilaisista lapsuskäsityksistä on kirjoittanut muun muassa Hirsjärvi (1982), joka on teoksessaan kuvaillut lapsuutta ja lapsikäsitteitä kasvattajan näkökulmasta. Hän korostaa käytännön kasvatustoimintaan vaikuttavan keskeisesti kasvattajan käsitys lapsen ominaisuuksista. Hän kuitenkin huomauttaa, ettei kasvattajan ihmiskäsitys ole irrallinen, vaan muodostuu yhteiskunnan sen hetkisestä ihmiskäsityksestä, joka muotoutuu kulttuurispesifistä laajasta ihmiskäsityksestä (Hirsjärvi, 1982). Tämä Hirsjärven kuvailu edustaa lapsen näkemistä aikuisuudesta käsin ja sitä voidaan tarkastella oman aikansa lapsikäsitteidenä, jossa korostuu lapsen näkeminen objektina, kasvatuksen kohteena. Näkemys lapsuudesta on kohdannut isoja muutoksia neljässä vuosikymmenessä, ja lapsuuden tarkastelu on kääntänyt näkökulmansa lähes pääläel-

leen. Tästä esimerkkinä on muun muassa Leskisenoja (2019), jonka mukaan kasvatuksen ja kasvattajan näkökulmasta lapsuus tulee nähdä itseisarvoisena, jolloin lapsen tulee myös olla kaiken lasta koskevan suunnitellun toiminnan keskiössä. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että lasten toiveet, mielipiteet sekä näkökannat huomioidaan ja niiden tulee myös näkyä konkreettisesti erilaisissa kasvatustoiminnoissa (Leskisenoja, 2019, s. 30). Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin oleellista huomioida myös aiemmin vallinneen lapsikäsitteen lähtökohtia sekä nähdä niiden merkitys omassa ajassa.

Raution (2005) mukaan muuttuneet käsitykset lapsesta ja lapsuudesta näkyvät myös lapsuudentutkimuksen tutkimusaiheissa. Kun lapsi nähdään nykyään yhteiskunnallisena toimijana sekä sosiaalisena ja kontekstin mukaan muuttuvana konstruktiona, on myös lapsuuden kehityksellisten tai biologisten ja psykologisten näkökulmien tutkiminen vähentynyt. Lapsuus ei olekaan enää vain vaihe, joka edeltää aikuisuutta tai ole suora ja luonnollinen jatkumo aikuisuuteen, vaan lapsuus nähdään itsessään merkittävänä yhteiskuntarakenteena sekä omana väestöryhmänä (Rautio, 2005, s. 7). Näin ei ole kuitenkaan aina ollut ja esimerkiksi psykologian alalla lapsuus on lähinnä nähty eri teorioissa ihmisen kehityksen yhtenä vaiheena, mikä Pulkkisen (2018) mukaan tarvitsisi muutosta laaja-alaisempaa lapsuuskäsitystä kohti. Myös Murrin (2016, s. 78) korostaa lapsuudentutkimuksen yleisimmän näkökulman olevan psykologinen lapsikäsitte, vaikka muutosta kohti sosiologista ja filosofista lapsikäsitteä on nähty. Ensimmäisiä merkkejä laajemmasta ja lapsikeskeisemmästä ajattelusta toi Pulkkisen mukaan esille valistusfilosofi Jean-Jacques Rousseau 1700-luvulla. Rousseau painotti lapsen autonomiaa sekä yksilöllisyyttä ja hänen näkemyksensä ihmisyydestä erosi ajalle tyypillisestä näkemyksestä. Rousseauin käsitys sellaisenaan hyvästä ja vapaasta lapsesta on vaikuttanut Pulkkisen mukaan myös Johann Heinrich Pestalozzin ajatteluun, jossa hän laajensi myös sosiaalisen kasvatuksen sekä rakkauden painotuksen sisältyvän hyvään kasvatukseen. Ajatus molemmiin puolisesta luottamuksesta kasvatuksessa on saanut alkunsa näiden kahden filosofin näkemyksistä (Pulkinen, 2018).

Vaikka Rousseau korosti lapsuuden itseisarvoa, Raution (2005) mukaan tietynlainen keskenkäisyyden status on pitkälti kuulunut ymmärrykseemme lapsuudesta ajan saatossa. Historiallinen polku kohti nykypäivän lapsuutta on kulkenut naturalistisen, suojelua tarvitsevan ja vastuuttoman olennon kautta yhteiskunnalliseksi ja institutionalisoituneeksi käsitykseksi lapsesta (Rautio, 2005, s. 4–7). Eerola-Pennanen (2013) viittaa tutkimuksessaan Rousseauin eriävän näkemyksen lisäksi esimerkiksi sosiologi Emil Durkheimin käsitykseen vastuuttomasta ja kasvatuksen kohteena olevasta lapsesta, joka on ollut yksi keskeinen tapa nähdä lapsi. Tätä

ajattelua ovat alkaneet 1900-luvun alussa Eerola-Pennanen mukaan kumoamaan esimerkiksi Key ja Korczak, joiden ajatukset lapsikeskeisyydestä sekä lasten oikeuksista kunnioitukseen olivat keskeinen tekijä Yhdistyneiden Kansakuntien vuoden 1989 Lapsen oikeuksien sopimuksen voimaantuloon (Eerola-Pennanen, 2013). Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) keskeistä on lapsen etu sekä oikeudet, mutta myös suojeleminen lasta vahingoittavilta tekijöiltä. Sopimus on yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka on muovannut näkemystä lapsesta suojelun kohteena kohti lasta, jolle on oikeutettu yhteiskunnan varoja ja viimeisimpänä yhteiskunnassa osallisena olemista (Eerola-Pennanen, 2013). Tämä muutos lapsuuden käsittämisesä on myös Raution (2005) mukaan kulkenut huolenpidosta sekä aikuisen armoilla olevasta suojelun ja kasvatuksen kohteesta kohti näkemystä lapsesta aktiivisena toimijana, joka on luova, osaava, tuottava ja sosiaalinen sekä omatoiminen, oppimishaluinen ja kompetentti.

Pulkkisen (2018) mukaan erilaisia lapsikäsitteitä tuottavat muun muassa kansallisen lainsäädännön sisällöt sekä lisäksi esimerkiksi kasvatusfilosofinen lapsikäsite, Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lapsikäsite sekä esimerkiksi aiemmin kuvailtujen Rousseau'n ja Pestalozzin lapsikäsitteet. Lisäksi muun muassa Ellen Keyn (1849–1926) julkaisema teos Lapsen vuosisata, on eräs keskeinen teos lapsen erityisluonteen käsittämisen taustalla. Pulkkisen mukaan Key muun muassa korosti pienten lasten kasvattamisessa aikuisten läsnäolon ja malliesimerkin merkitystä (viitattu lähteessä Pulkkinen, 2018, s. 16). Rautio (2005) taas jakaa teoksessaan yhteiskunnallisen ajattelun tuottamat lapsikäsitteet kahteen tyypilliseen näkemykseen. Perinteisessä lapsikäsitteessä merkittävää on hänen mukaansa lapsen käsittäminen suhteutettuna aikuiseen, mikä korostaa lasta huolenpidon, hoivan ja kasvatuksen kohteena. Lapsi on siis perinteisen lapsikäsitteeseen mukaan oikeastaan objekti, jonka toimijuus on nähtävissä vain aikuisen toiminnan kautta. Raution mukaan nykyaikaisempi lapsikäsite pitää lapsuutta itsessään tärkeänä ja autonomisena elämänvaiheena, jonka ainoana tavoitteena ei olekaan kasvaa aikuiseksi vaan olla aktiivinen subjekti tässä hetkessä. Tähän käsitteeseen Rautio liittää keskeisesti humanistisen lapsikäsitteeseen, joka näkee lapsen kunnioitettavana ja arvostettavana omana itsenään (Rautio, 2005, s. 10). Aiemmin kuvailtu humanistinen ihmiskäsite siis nivoutuu myös lapsikäsitteeseen ja näin ollen humanistisen ihmiskäsitteeseen näkemykset ovat myös yhdistettävissä sen lapsikäsitteeseen.

Lapsikäsitteeseen kehittyminen tämän päivän monitieteiseen ja monitahoiseen käsitteeseen on Raution (2005) mukaan noudatellut jo aiemminkin esille tuotua polkua, jossa lapsuuden määrittämiseksi se on pitänyt erottaa omaksi käsitteekseen irtonaisena aikuisuudesta. Lapsuus ymmärretään hänen mukaansa edelleen osaksi aikuisuutta muun muassa perheenjäsenyyden

kautta sekä toisaalta yhteiskunnan ja julkisen vastuun huolenpidosta riippuvaisena. Tätä ajattelun kahtia jakautuneisuutta eli dikotomiaa luonnehtii Raution mukaan ilmiö, jossa toisaalta lapset suljetaan yhteiskunnan ulkopuolelle, mutta toisaalta lapsia pidetään erityisasemassa esimerkiksi huolenpidon ja suojelun kautta. Lapsikäsitteessä keskeinen kehitys on hänen mukaansa kuitenkin institutionaalistuminen, jossa lapsuus sijoitetaan perheen, koulun ja varhaiskasvatuksen lomaan osana yhteiskunnallista palvelua ja yhteiskunnan voimavarojen saavaksi osapuoleksi (Rautio, 2005, s. 7). Lapsikäsitteessä ei siis lähtökohtaisesti ole tänäkään päivänä vakiintunut ja erilaiset lapsikäsitteet haastavat käsitystämme sekä kansallista lainsäädäntöä. Yhtenäisemmän lapsikäsitteksen eteen on tehnyt työtä esimerkiksi Pulkkinen (2018), joka työpaperinsa lopuksi huomauttaa, ettei lapsikäsite ole käsitteenä sellainen, joka voidaan määrätä tietynlaiseksi. Se vaatii tiedostamista ja keskustelua sekä analyysia, jotta lapsille tarjottujen palveluiden ymmärrys lapsesta olisi yhtenäinen sekä kaikkia lapsia osallistava (Pulkkinen, 2018).

Tämän lapsikäsitteiden määrittelyn jälkeen käytän jatkossa vain käsitettä lapsikuva, jonka perustan Rauhalan (2015) jaotteluun ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan merkityseroista. Hänen mukaansa eri tieteenalat tyypillisesti kuvailevat ihmistä vain valitsemastaan yhdestä näkökulmasta katsoen, joten ihmiskuvan hän näkee muodostuvan yksittäisten näkökulmien tuottaman tiedon perusteella, kun taas ihmiskäsitystä hän pitää laaja-alaisempana ja filosofisesti värittyneenä kokonaisuutena ihmisyydestä (Rauhala, 2015). Täten tutkimukseni tarkastelee Rauhalaa mukaillen yhden tieteenalan, varhaiskasvatuksen, luomaa kuvaa lapsesta ja lapsuudesta, eikä kokonaisvaltaisen ja monitieteisen käsityksen muovaaminen lapsesta ole tämän tutkimuksen puitteissa mielekäästä.



### 3 Varhaiskasvatuksen muotoutuminen

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisen lapsen tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jota pidetään osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Edellä mainittujen lisäksi varhaiskasvatuksen järjestämisessä korostuu pedagogiikka ja sen toteutumista ohjataan velvoittavilla asiakirjoilla (Opetushallitus, 2018; Varhaiskasvatustilasto 540/2018). Varhaiskasvatustilasto (2018) määrittää varhaiskasvatuksen kentän toimintatavat ja yhdessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) kanssa ohjaa sitä, miten ja millaisissa konteksteissa varhaiskasvatusta järjestetään Suomessa. Varhaiskasvatustilasto korostaa varhaiskasvatuksen olevan ensisijaisesti lapsen oikeus ja etu lapsen kasvua tukevana suunnitelmallisena pedagogisena toimintana. Varhaiskasvatusta voidaan lain mukaan järjestää niin päiväkodeissa kuin avoimissa varhaiskasvatuksen yksiköissä tai perhepäivähoidossa (Varhaiskasvatustilasto, 2018). Leskisenojan (2019, s. 19) mukaan viime vuosikymmenien aikana varhaiskasvatuksen merkitystä on alettu korostaa enenevässä määrin, sillä laadukkaasti toteutettuna sitä pidetään yhtenä tärkeimpänä tekijänä alle kouluikäisten lasten tasa-arvoisen kasvun, kehityksen, oppimisen sekä hyvinvoinnin taustalla.

Yhteiskunnan ja sen talouden näkökulmasta varhaiskasvatuksella on merkittävä asema osana kasvatuksen ja koulutuksen kenttää. Karilan (2016) mukaan viimeaikaista varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta koskevaa keskustelua on Suomessa leimannut lähinnä lyhyen aikavälin investointien kustannukset taloudelle, vaikka kansainvälisesti merkittävämpänä on pidetty varhaiskasvatuksen pitkän aikavälin kannattavuutta ja varhaiskasvatukseen satsattujen investointien moninkertaistumista ajan saatossa. Leskisenoja (2019, s. 32) määrittelee tämän pitkän aikavälin kustannustehokkuuden johtuvan varhaiskasvatuksen ennaltaehkäisevästä luonteesta, jossa varhaisen puuttumisen keinoin kyetään ratkaisemaan lasten haasteita jo silloin, kun ne alkavat vasta ilmetä. Kronqvist (2017, s. 19) viittaa useisiin tutkimuksiin, jotka tukevat myös Leskisenojan (2019) mainitsemia ja Karilan (2016) tilannekatsauksessa esille tuomaa näkemystä siitä, kuinka laadukas varhaiskasvatus ylläpitää lasten sosiaalista, kognitiivista sekä emotionaalista hyvinvointia, joka näkyy muun muassa riskikäyttäytymistä ehkäisevänä tekijänä myös nuoruudessa. Tämä vaikutus on hänen mukaansa nähtävissä etenkin alemman sosioekonomisen taustan omaavien perheiden lapsilla. Laadukas varhaiskasvatus ei kykene yksinään täysin korjaamaan epäsuotuisasta kasvuympäristöstä johtuvia haasteita, mutta se on yksi selkeä tutkimuksissakin todennettu varhaiskasvatuksen vaikutus lapsuuden hyvinvoinnin taustalla (Kronqvist, 2017, s. 9).

Kuten Karilan (2016), Kronqvistin (2017) ja Leskisenojan (2019) teoksista voi huomata, varhaiskasvatuksella on vakiintunut paikka osana koulutusjärjestelmää sekä kasvatustieteellistä tutkimusta. Tieteenalana sekä nykyisen kaltaisena pedagogisena toimintana se on kuitenkin muuttunut paljon edellisten vuosikymmenien aikana ja on tälläkin hetkellä omalaisessaan murrosvaiheessa. Seuraavaksi esitellään, miten varhaiskasvatus on kehittynyt nykyiseen muotoonsa ja millaisia merkityksiä sillä on ollut eri ajanjaksoina suomalaisessa koulutushistoriassa. Lisäksi tarkastellaan lainsäädännön muutoksia ja niiden vaikutuksia varhaiskasvatuksen asiakirjojen velvoittavuuteen sekä sisältöön.

### **3.1 Varhaiskasvatuksen historia ja merkitys Suomessa sen alkua ajoista tähän päivään**

Alilan ja kollegoiden (2014) mukaan varhaiskasvatus on kokenut ajan saatossa useita murroksia ja sen merkitys yhteiskunnalle on muuttunut huomattavasti siitä, kun sodan jälkeistä yhteiskuntaa alettiin jälleenrakentaa ja nykyisenkaltaista päivähoitojärjestelmää vasta muodostamaan. Vaikka kodin ulkoista pienten lasten kasvatusta on Kinoksen ja Palosen (2012) mukaan järjestetty jo 1800-luvulta alkaen, varhaiskasvatus omana käsitteenään nähdään vakiintuneen käyttöön Suomessa vasta 1970-luvulla, jolloin myös Laki lasten päivähoitosta (36/1973) astui voimaan. Varhaiskasvatus käsitteen vakinaistumisesta huolimatta käsite päivähoito on ollut yleinen termi vielä useita vuosikymmeniä ja se elää yhä edelleen väestön puheessa. Osaltaan käsitteistön ja alan termien vaihtelevuuden taustalla vaikuttaa varhaiskasvatuksen monitahoinen kehityshistoria sekä erilaiset sille annetut tehtävät ajan saatossa. Muun muassa Alila ja kollegat (2014) määrittävät päivähoitolle ja varhaiskasvatukselle erilaisia yhteiskunnallisia tehtäviä, jotka ovat painottuneet eri tavoin eri murrosvaiheissa. Näistä keskeisinä he mainitsevat perhe-, sosiaali-, lapsi-, työvoima- ja koulutuspoliittisen sekä tasa-arvoa edistävän tehtävän, tosin selkeimmin painopiste on yhteiskunnallisessa keskustelussa ollut työvoima-, sosiaali- ja perhepoliittisissa kysymyksissä (Alila ym., 2014, s. 8, 14).

Husan ja Kinoksen (2001, s. 15) mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen ja päivähoiton muodostumiseen vaikutti vahvasti ”Suomen kansakoulun isänä” pidetty Uno Cygnaeus (1810–1888), joka elämänsä aikana tutustui muiden maiden kasvatusta ja opetuslaitoksiin tavoitteenaan muodostaa Suomeen yhtenäinen koulutusjärjestelmä. Samalla hän toi myös lastentarhatyöstään tunnetun, saksalaisen Friedrich Fröbelin ajatuksia Suomeen ja kansakouluehdotuksessaan mainitsi myös lastentarhat ja lastenseimet, sillä hän oli huolissaan lastenhoidon tilasta (Husa & Kinon, 2001, s. 15; Lujala, 1999, s. 68). Fröbel, jota pidetään Eerola-

Pennasen ja kollegoiden (2017) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan uranuurtajana, aloitti vuonna 1840 lastentarhatoiminnan. Hänen näkemyksensä pienten lasten opettamisesta korosti sitä, kuinka lapsi on erilainen oppija kuin aikuinen ja täten tarvitsee erilaisia opetusmetodeja (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, s. 17). Husa ja Kinos (2001) mainitsevat Cygnaeuksen sekä Fröbelin lisäksi lastentarha-ajattelua Suomessa vakiinnuttaneen Hanna Rothmanin (1865–1920). Hän perusti päiväkoteja ja aloitti lastenhoitajakoulutuksen luomisen, joka myöhemmin muuntautui lastentarhanopettajakoulutukseksi. Toiminnan periaatteena hän piti niiden lasten hoivaa ja kasvatusta, jotka jäivät sitä vaille, sekä kotien kasvatusvastuussa tukemista ja täydentämistä (Husa & Kinos, 2001, s. 16).

Valtion päättäjätahot heräsivät Husan ja Kinoksen (2001) sekä Pulman ja Turpeisen (1987) mukaan jo 1800-luvun loppupuolella ajattelemaan lapsia tulevaisuuden yhteiskunnan toimijoina sekä tekijöinä, joka ajoi puhetta kohti yhteistä kasvatusvastuuta. Tämän seurauksena alettiin hoitovastuuta siirtämään yhteiskunnalle, etenkin niiden lasten kohdalla, joiden vanhemmat eivät syystä tai toisesta kyenneet lapsistaan huolehtimaan. Kaiken tämän taustalla vaikutti vahvimmin yhteiskunnan muutosten, kuten teollistumisen, aiheuttama rikollisuuden kasvu ja hyvinvoinnin heikkeneminen. Rikollisuuteen taipuvaisia lapsia haluttiin suojella ja kitkeä mahdolliset taipumukset hyvissä ajoin. Lastensuojelulaki muodostui lopulta tämän yhteiskunnallisen ongelman pohjalta (Husa & Kinos, 2001, s. 16; Pulma & Turpeinen, 1987). Ruoppilan ja kumppaneiden (1999) mukaan päivähoito kuului kouluhallituksen lastensuojeluhallinnon suojelukasvatuksen alaisuuteen vuoteen 1924 saakka. Muun muassa lastentarhat ja -seimet sekä erilaiset alle kouluikäisten kesäkerhot ja -siirtolat katsottiin päivähoiton alaisiksi toimiksi, joiden ensisijainen tehtävä määritettiin olevan ehkäisevä lastensuojelutyö. Suojelukasvatus nähtiin heidän mukaansa kotikasvatusta tukevaksi toiminnaksi (Ruoppila ym., 1999, s. 52).

Sotien jälkeisessä Suomessa jälleenrakentaminen ja yhteiskuntarakenteiden muutokset käynnistivät päivähoitojärjestelmän kehittämistarpeen. Alila ja kollegat (2014, s. 11) mainitsevat keskeisinä tekijöinä muutosten taustalla kaupungistumisen ja naisten työelämään siirtymisen. Kun perheet muuttivat kaupunkeihin kauas suvusta ja myös naiset lähtivät töihin ja opiskelemaan, tarvittiin lapsille turvallinen paikka ja hoivaa vanhempien töiden ajaksi. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä määrittyi työvoimapolitiittisten tarpeiden sanelemana (Alila ym., 2014, s. 11). Myös Kinos ja Palonen (2012) korostavat päivähoitojärjestelmän taustalla vaikuttaneen työmarkkinoiden ja muuttoliikkeen mukanaan tuomat ilmiöt. He ajoittavat tämän yhteiskunnan rakenteiden muutosten aiheuttaman päivähoito-ongelman 1960–1970-

lukujen välille, mikä nosti painetta kehittää järjestelmää vastaamaan yhä useamman perheen tarpeisiin (Kinos & Palonen, 2014, s. 230).

Alilan ja kollegoiden (2014) mukaan yhteiskunnan rakentamisen ja yhtenäisen päivähoitojärjestelmän luomisen yksi keskeinen näkökulma oli lisäksi yhteiskunnan palveluiden kehittäminen, jota määritti universalismin ideologia. Tämän tausta-ajatuksen mukaan palveluita tulisi tarjota kaikille sitä tarvitseville riippumatta yksilön sosioekonomisista edellytyksistä (Alila ym., 2014). Tämä ideologia erosi siitä, miten päivähoitoa aiemmin toteutettiin. Husan ja Kinoksen (2001) mukaan päivähoitojärjestelmän alkuvaiheissa lastensuojelun ja päivähoitotoiminnan yhteinen taival näkyi esimerkiksi siinä, miten päivähoidon yhtenä yhteiskunnallisena tehtävänä pidettiin sosiaalihuollollisia toimia. Kyseinen ajattelu näkyi alkuun myös päivähoitolaisissa (1973), jossa linjattiin päivähoidon kuuluvan etenkin niille lapsille, jotka sitä kasvatuksellisista ja sosiaalisista syistä tarvitsivat (Husa & Kinos, 2001, s. 16–17).

Alilan ja kollegoiden mukaan (2014) universalismi ei kuitenkaan ideologisenä näkökulmana saavuttanut päivähoitojärjestelmää ennen vuoden 1973 päivähoitolakia. Niin sanotun hyvinvointipalvelujen kehittämisen aikakautena (1970–1993) linjattiin ensimmäisen kerran subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta, eli jokaisen lapsen oikeudesta päivähoitoon riippumatta vanhempien sosioekonomisesta tilanteesta (Alila ym., 2014, s. 11). Kuten Husa ja Kinos (2001) mainitsevat, päivähoitolain ensimmäisissä versioissa linjattiin päivähoitopaikan olevan edelleen ensisijaisesti lapsille, joilla oli sosiaalisia syitä päivähoidolle. Vasta vuoden 1996 muutos päivähoitolakiin muutti tätä tuomalla subjektiivisen päivähoito-oikeuden jokaisen alle kouluikäisen lapsen oikeudeksi (Husa & Kinos, 2001, s. 16–17). Alila ja kollegat (2014, s. 14) huomauttavat, että subjektiivisen päivähoito-oikeuden taustalla vaikutti kuitenkin enemmän näkemys vanhemman oikeudesta osallistua työelämään tai opintoihin, kuin lapsen oikeus saada varhaiskasvatusta.

Päivähoitolain (1973) valmistelut aloitettiin siis lähinnä perhe- ja työvoimapolitiittisten paineiden vuoksi. Alila ja kollegat (2014) pitävät kuitenkin tärkeänä huomioida se, että päivähoitojärjestelmä sekä varhaiskasvatus ovat pitkään saaneet ideologisen, lainsäädännöllisen ja ohjauksellisen toimintakontekstinsa sosiaalihuollolta. Täten päivähoidon ohjaavana tehtävänä voidaan heidän mukaansa järjestelmän kehittämisen alkuvaiheissa pitää myös sosiaalipoliittista ja lastensuojelullista näkökulmaa (Alila ym., 2014; Kinos & Palonen, 2012). Koulutuspoliittinen näkökulma taas jäi peruskoulu-uudistuksen jalkoihin, mikä vaikutti esimerkiksi päivähoidon pedagogiikan kehittämisen hitauteen. (Alila, 2014, s. 8; Kinos & Palonen, 2012, s.

232). Alilan ja kumppaneiden (2014) mukaan kehittämisen epäjohtonmukaisuus johtui myös osittain siitä, ettei pienten lasten kasvatuksen ja opetuksen kehittämissuunnasta kyetty muodostamaan yhtenäistä näkemystä.

2000-luvulle tultaessa erilaiset valtiolliset sekä ohjaukselliset muutokset vaikuttivat varhaiskasvatukseen, mikä näkyi Alilan ja kollegoiden (2014) mukaan muun muassa erilaisten asiakirjojen ja linjausten ilmestymisenä. Näistä esimerkkinä he mainitsevat linjauksen, jossa 1990-luvun lopussa esiopetus liitettiin osaksi oppivelvollisuutta ja se siirrettiin opetusministeriön alaiseksi sekä sille luotiin oma velvoittava opetussuunnitelmansa vuonna 2000. Varhaiskasvatuskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2003 tukemaan ja edistämään yhdenvertaista varhaiskasvatuksen toteuttamista sekä ohjaamaan sen sisältöjä koko maan tasolla. Alilan ja kollegoiden mukaan se ei kuitenkaan vielä asiakirjana ollut velvoittava, kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vaan toimi toimintaa ohjaavana asiakirjana. Alilan ja kollegoiden mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjauksellinen kaksinapaisuus, jossa esiopetus kuului opetusministeriön alaisuuteen ja muu osa varhaiskasvatuksesta sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen aiheutti kritiikkiä esimerkiksi OECD:n osalta. Vasta vuonna 2013 tähän saatiin muutos, kun varhaiskasvatus siirtyi lopullisesti osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusministeriön ohjauksen alaiseksi. Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollinen ohjaukskonteksti kesti siis lainsäädännöllisesti 40 vuotta (Alila ym., 2014, s. 10–11).

Alilan ja kollegoiden (2014, s. 16) mukaan vuosituhanen vaihteen poliittinen ilmapiiri koskien varhaiskasvatusta värittyi etenkin lapsen oikeuksien näkökulmasta. Lisämausteensa muutoksiin toi uusliberalistinen ajattelu, jossa keskeisinä käsitteinä nousivat muun muassa tehokkuus, taloudellisuus, markkinatalousajattelu sekä investoinnit ja kilpailutekijät. Lisäksi asiakkaan asemaa sekä valinnanvapautta korostetaan uusliberalismissa. Nämä tekijät olivat Alilan ja kumppaneiden mukaan merkittäviä yksityisten päiväkotien rantautumisessa Suomeen (Alila ym., 2014, s. 16). Myös Karila (2015) mainitsee vuoden 1991 YK:n lasten oikeuksien sopimuksen yhdeksi tekijäksi suomalaisen varhaiskasvatuksen lähihistorian kehityksen taustalla. Sen lisäksi hän uskoo Euroopan unioniin liittymisen vuonna 1995 vaikuttaneen varhaiskasvatustalouteen. Suomessa on seurattu etenkin OECD:n raportteja ja ohjeistuksia, joista opetussuunnitelmiin on kiinnitetty eniten huomiota. Lasten varhaiskasvatukseen osallistumisessa Suomi on kuitenkin jäljessä muista pohjoismaista ja Karilan mukaan pian myös Keski-Euroopan maista. Selityksenä tälle hän pitää suomalaista lastenhoidon dualistista politiikkaa, jossa kotihoitoa tuetaan niin lainsäädännöllisesti kuin taloudellisestikin (Karila, 2015, s. 29).

Kuten Karila (2015) raportissaan mainitsee, suomalaisessa koulutuspolitiikassa opetussuunnitelmien kehittäminen on ollut vuosituhannen vaihteessa ja sen jälkeen erityisen tarkastelun alla. Tätä tukee myös Alilan ja kumppaneiden (2014) näkemykset koulutuspoliittisen ilmapiirin muutoksista. Huomionarvoista on näkemykseni mukaan 2010-luvun nopeat muutokset varhaiskasvatustaloudessa, mikä voidaan havaita tarkastelemalla Alilan ja kollegoiden tekstiä, jolloin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat vielä olleet suositusluonteisia eivätkä määräyksellisiä. Muutamassa vuodessa tähän syntyi muutos, kun ensin paikalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet uudistuivat ja muuttuivat syksyllä 2017 ensimmäistä kertaa velvoittaviksi (Opetushallitus, 2017). Vuosi tämän jälkeen vuonna 2018, julkaistiin uudistunut valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka teki varhaiskasvatuksesta koko valtakunnan tasolla velvoittavaa toimintaa (Opetushallitus, 2018).

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen kentän murroksen lähtökohtina ovat siis varhaiskasvatustalouteen ja varhaiskasvatuksen suunnitelmiin liittyvät muutokset, jotka ovat herättäneet paljon keskustelua alalla. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien siirtyminen opetusalan työ- ja virkaehtosopimukseen, lakimuutos päiväkotien henkilöstömitoituksesta korkeakoulutettujen osalta sekä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ovat merkittäviä muutoksia 2020-luvun vaihteen varhaiskasvatuksen poliittiseen puheeseen. Monet näistä muutoksista ovat kauan toivottuja ja niiden olettaisi parantavan varhaiskasvatuksen kentän tilannetta sekä muutosta koulutuspoliittisessa ilmapiirissä, joka edesauttaisi varhaiskasvatuksen yleistä hyväksyntää koulutuspoliittisena palveluna, kuten Alila ja kollegat (2014, s.16) selvityksessään pohtivat, mutta tilanne on silti epävakaa.

Resurssipula ja matala palkkaus ovat ajaneet alaa kriisiin jo useita vuosia eikä tilanteelle tunnu löytyvän ratkaisua. Erosen (2021) mukaan Helsingin Sanomien 14.10.2021 julkaisemassa uutisessa käsitelty Helsingin varhaiskasvatuksen henkilöstöpula ja aliresursointi ovat levinneet muuallekin Suomeen. Lisäksi Instagram-palvelussa henkilöstön nimettömiä kokemuksia julkaiseva käyttäjä, Varhaiskasvatuksen kertomuksia, vaatii alan ahdingon noteeraamista. 2020-luvun tapahtumat voisikin määritellä varhaiskasvatuksen historian tuoreimmaksi murrokseksi, jossa Alilan ja kumppaneiden (2014) esittelemän neljännen reformiaallon muutokset ovat astuneet voimaan ja niiden toimivuutta testataan käytännössä. Näihin muutoksiin kuuluvat muun muassa hallinnonalan siirto ja lakiuudistukset (Alila ym., 2014, s. 13).

### 3.2 Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava lainsäädäntö sekä sen kehitys

Lainsäädäntö on päivähoiton ja varhaiskasvatuksen saralla muuttunut suuresti noin sadassa vuodessa. Monet lait ovat ajan saatossa ohjailleet alle kouluikäisten lasten kasvatusta. Alila ja kollegat (2014) mainitsevat selvityksessään muun muassa köyhäinhoitolain (1922), joka ohjasi lähinnä avun tarpeessa olevien, sairaiden tai vammaisten lasten hoitoa, kun taas kouluhallitus ohjasi jo 1800-luvulla perustettujen lastentarhojen toimintaa. Lisäksi heidän mukaansa vuoden 1936 lastensuojelulaki sisälsi säännöksiä, jotka vaikuttivat päivähoiton toimintaan ja antoivat sille lastensuojelullisen tehtävän. Tämä määritteli päivähoiton toimintaa aina 1970-luvulle, jolloin laki päivähoitosta (36/1973) tuli voimaan. Laki ei tosin kyennyt vaikuttamaan sosiaalihuollon vankkaan asemaan päivähoitoa ohjaavana viitekehystenä, vaikka laissa määriteltiin yhtenäisen kunnallisen päivähoitojärjestelmän pohjaa. He kuvaavatkin lainsäädännöllisen polun muotoutuneen ”—köyhäinhoidosta lastensuojelun kautta sosiaalipalveluksi” (Alila ym., 2014, s. 12).

Alilan ja kollegoiden (2014, s. 12) mukaan päivähoitolaki (36/1973) on kohdannut useita muutoksia sen nelikymmenvuotisen historian aikana. Kinoksen ja Palosen (2012) mukaan, 1960–1970-lukujen yhteiskunnalliset muutokset johtivat päivähoitolain ja palvelujärjestelmän luomiseen, jota Alila ja kollegat (2014) kutsuvat lainsäädännön ensimmäiseksi reformiksi. Toisena reformina Alila ja kollegat pitävät 1980- ja 1990-lukujen aikana tehtyjä muutoksia, jotka mahdollistivat muun muassa subjektiivisen päivähoito-oikeuden käyttöönoton. Lisäksi lakiin lisättiin myös kasvatuksellista tehtävää painottava kasvatustavoitepykälä, joka asetti päivähoitolle yleiset kasvatustavoitteet, sisällölliset yleisperiaatteet sekä suunnittelun ja toteuttamisen tavoitteet. Tällä kasvatustavoitepykälällä vahvistettiin heidän mukaansa kasvatuksellista tehtävää ja painotusta päivähoiton sosiaalihuollollisessa toimintaympäristössä. Lisäksi toiseen reformiin sijoittuu asetusmuutos, jolla lasten ja kasvattajien välinen suhdeluku määritettiin. Päivähoitolakiin linkittyviä lainsäädäntöjä kotihoidontuesta sekä yksityisen hoidon tuesta säädettiin myös saman ajan jakson aikana. Nämä mahdollistivat lapsen huoltajille valinnan yksityisen hoidon, kotihoidon ja kunnallisen päivähoiton välillä (Alila ym., 2014, s. 13).

Kolmanneksi reformiksi Alila ja kumppanit (2014) määrittävät vuosituhanen vaihteen, jonka keskeisenä uudistuksena toimi esiopetuksen rakentuminen osaksi perusopetuslain viitekehystä, jota lisäksi ohjattiin vuonna 2000 julkaistulla esiopetussuunnitelman perusteet -asiakirjalla. Päivähoitolaissa tämä muutos näkyi erillisillä huomioilla päivähoitossa järjestettävästä esi-

opetuksesta sekä päivähoitossa olevan lapsen oikeudesta esiopetukseen. Vastaavat huomiot lisättiin myös perusopetuslakiin. Lisäksi Alila ja kollegat pitivät huomattavana muutoksena säädösmuutosta, jolla linjattiin erityislastentarhanopettajapalveluiden ”—saatavuudesta suhteessa kunnassa esiintyvään tarpeeseen”. 2000-luvun muutoksista huolimatta päivähoitolain tilaa kritisoitiin muun muassa tulkinnanvaraisuudesta ja heikosta lasten oikeuksien huomioimisesta sekä vuorohoidon, erityisen tuen tarpeessa olevien ja päivähoiton viranomaisyhteistyön säännöksistä (Alila ym., 2014, s. 13).

Alilan ja kollegoiden (2014) mainitsema viimeinen ja neljäs reformiaalto sisältää päivähoiton ja varhaiskasvatuksen hallinnollisen siirron opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta, joka tapahtui vuonna 2013. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että pitkästä sosiaalihuollollisesta toimintakontekstista on siirrytty pitkän muutostyön seurauksena kasvatus- ja koulutuspalvelujen viitekehykseen. Myös uutta varhaiskasvatuslakia alettiin valmistelemaan 2010-luvun alussa, jonka tavoitteena oli modernisoida varhaiskasvatuksen normiohjausta sekä purkaa kytköksiä sosiaalipuolen säädöksiin (Alila ym., 2014, s. 13–14). Alilan ja kumppaneiden selvityksestä ei käy ilmi lakimuutoksia, jotka ovat astuneet voimaan vuoden 2014 jälkeen. Karilan (2015) raportin mukaan vuonna 2015 uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan ja sen erityispiirteenä voidaan pitää pedagogiikan mainitsemista ensimmäistä kertaa suomalaisen varhaiskasvatuksen lainsäädännön historiassa. Lisäksi kritiikkiin lapsen näkökulman puuttumisesta vastattiin uudistuksessa (Karila, 2015, s. 29).

Puroilan ja Kinnusen (2017) selvityksessä tutkittiin vuoden 2015 ja lisäksi vuoden 2016 lainsäädännön muutoksia varhaiskasvatuksen laatuun. Selvityksen mukaan lainsäädännön muutokset on otettu vastaan ristiriitaisesti niiden laatua parantavien ja toisaalta heikentävien tekijöiden vuoksi. Lapsen edun nähtiin parantuneen sen ollessa keskeinen uudistus päivähoitolaikiin verraten. Puroila ja Kinnunen toteavat uudistusten muotoutuneen sekä sisällöllisen, että taloudellisen päämäärän ristitulessa, jossa selkeyttä esimerkiksi päiväkotien lapsiryhmien kokoon ei ole saatu. Lisäksi he mainitsevat kritiikiksi edelleen lainsäädännön hajanaisuuden, joka ei ota huomioon varhaiskasvatuksen moninaisuutta. Myös kuntien välisen varhaiskasvatuksen laadun vaihtelun ja jopa negatiiviset vaikutukset lapsiin, he lukivat tekijöiksi, joiden perusteella he suosittivat lainsäädännön uudistamista yhä edelleen. Painoarvoa heidän mielestään tulisi antaa lapsen oikeuksille sekä lapsen edun ensisijaisuudelle (Puroila & Kinnunen, 2017).



Vuonna 2018 Suomen hallitus esittikin eduskunnalle säädettäväksi täysin uudistetusta varhaiskasvatuslaista. Uusi laki kumosi kokonaan tuolloin voimassaolleen varhaiskasvatuksen järjestämistä velvoittavan lain, joka vielä aiemmin tunnettiin päivähoitolakina. Hallituksen esityksessä (40/2018) keskeisinä yleisperusteluina lain täydelliselle uudistamiselle hyödynnettiin Karilan, Kososen ja Järvenkallaksen (2017) selvitystä varhaiskasvatuksen kehittämisestä vuosien 2017–2030 aikana. Karilan ja kollegoiden (2017) mukaan keskeiset huomioitavat tekijät varhaiskasvatuksen kehittämisessä olivat muun muassa varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostaminen ja henkilöstön osaamisen ja koulutuksen kehittäminen.

## 4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologiset valinnat, tutkimuskysymyksen sekä tutkimuksen tavoitteet. Lisäksi esittelen tutkimuksen käytännön toteutuksen aineiston keräämisestä analysointiin. Tutkimus noudattelee laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimuskriteerejä. Tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatusta velvoittavien asiakirjojen ja lakitekstien sisältöä, tarkoituksena kuvailla niistä nousevaa kuvaa lapsesta ja lapsuudesta. Kiviniemi (2018) kuvailee laadullista tutkimusta eräänlaiseksi oppimisprosessiksi tutkijalleen, jossa tutkija pyrkii lisäämään tietoisuuttaan tutkimuksen ilmiöstään sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tämä Kiviniemen kuvailu tiivistää tämän tutkimuksen erinomaisesti, sillä tutkimusaiheen muotoutuminen sekä aiheeseen perehtyminen ovat laajentaneet käsitystäni lapsikuvasta sekä yhteiskunnallisista asiakirjoista jo tutkimusprosessin alkuvaiheissa. Kiviniemen mukaan tutkija on pääasiallinen tutkimusväline, jonka toiminnan avulla tietoa tutkimuskohteesta saadaan. Hänen mukaansa tutkimuksen aikana tapahtuvat muutokset vaativat niin tutkimusprosessin ja tutkimustehtävien, kuin aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien muuntumista (Kiviniemi, 2018, s. 79). Tämä jatkuva tutkimuksen muuntautuminen prosessin edetessä on tässä tutkimuksessa tullut selvästi esille, sillä alkuperäinen tutkimussuunnitelma ei vastaa enää tutkimuksen aiheeseen juuri ollenkaan. Muutoksen taustalla vaikuttavat muun muassa muuttuneet tavoitteet tutkimukselle sekä tutkimusaiheen tarkentuminen ja tiettyjen aiheiden pois jääminen. Koen tämän muutoksen ja tutkimustyön olleen kuitenkin tutkimuksen mielekkyyden ja loppuun saattamisen näkökulmasta merkittävää.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata sitä, millaisena todellisuus ja maailma näyttäytyvät. Todellisuuden käsittämisenä on heidän mukaansa keskeistä ymmärtää sen moninaisuus sekä useat tavat tulkita ympäröivää maailmaamme. Asiat eivät kuitenkaan ole pirstaleisia, vaan ne yhdistyvät mitä mielenkiintoisemmilla tavoilla toisiinsa, mistä syystä laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tarkastella tutkittavaa asiaa kokonaisvaltaisesti. He kuitenkin korostavat arvojen merkitystä laadullisessa tutkimuksessa, sillä erilaiset arvolähtökohdat vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Tutkimuksessani on keskeistä tuntea ne merkittävät historialliset lähtökohdat ja tekijät, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, millaiseksi yhteiskuntamme sekä tarkemmin kasvatuksen kenttä ovat muotoutuneet. Suuret yhteiskunnalliset tapahtumat, erilaiset arvopohjiin vaikuttaneet teoriat ja näkemykset sekä ympäröivän maailman antamat kontekstit ovat myötävaikuttaneet siihen, millaisena varhaiskasva-

tus näyttäytyy tänä päivänä sekä millainen käsitys yhteiskunnassamme vallitsee ihmisyydestä ja lapsuudesta. Tätä tukevat Creswell ja Poth (2018, s. 24), joiden mukaan laadullista tutkimusta luonnehditaan usein tulkinnalliseksi tutkimukseksi, sillä tutkijan tavoitteena on tulkita merkityksiä, joita tutkittavat luovat erilaisista maailman ilmiöistä. Omassa tutkimuksessani tietoni, taitoni sekä kulttuurinen konteksti, jossa olen kasvanut, vaikuttavat tulkintaani varhaiskasvatuksen asiakirjojen sisällöistä. Creswellin ja Pothin (2018) näkemys laadullisen tutkimuksen tulkinnallisuudesta on linjassa Kiviniemen (2018) käsityksen kanssa. Kiviniemi korostaakin tulkinnallisen rajauksen tärkeyttä, sillä tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja näkökulmat vaikuttavat auttamatta aineistonkeruuseen sekä aineiston tulkintaan. Tutkijan tulee siis kyetä nimeämään henkilökohtainen tulokulmansa aineistoaan kohtaan, sillä tutkimus ei voi koskaan olla täysi kuvaus todellisuudesta, vaan erilaisten tarkastelukulmien luoma kuva todellisuudesta (Kiviniemi, 2018, s. 76).

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tutkimuksen tavoitetta sekä sen perusteella muotoutunutta tutkimuskysymystä tarkemmin. Alaluvussa 4.2. tarkastelen tutkimukseni tieteenfilosofisena lähtökohtana toimivaa sosiaalista konstruktionismia ja kuvaan konkreettisella tasolla, miten tutkimus on tehty vaihe vaiheelta. Alaluvuissa 4.3 ja 4.4 esittelen tutkimuksen aineiston analyysitavaksi valikoitunutta diskurssianalyysia tarkemmin ja kuvaan vaihe vaiheelta tutkimukseni etenemisen diskurssianalyysin keinoin.

#### **4.1 Tutkimuksen tavoite**

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaista lapsikuvaa erilaisilla varhaiskasvatuksen asiakirjoilla tuotetaan. Tutkimuksen kannalta keskeisiksi asiakirjoiksi valikoituivat Laki lasten päivähoitosta (36/1973), Varhaiskasvatuslaki (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Olen niin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana, kuin lapsena elänyt jatkuvassa koulutuksen kentän murrosvaiheessa, jossa erilaiset uudistukset niin käytännön kuin teorian tasolla ovat määrittäneet kasvatuksen ja koulutuksen järjestämistä. Mielenkiinto näiden muutoksien taustalla herätteli minut pohtimaan, millainen on käsitys lapsesta ja lapsuudesta kaiken tämän muutoksen taustalla. Minua henkilökohtaisesti kiinnostaa erilaiset yhteiskunnassa esiintyvät arvopohjat ja se, miten erilaiset yhteiskunnalliset päätökset värittävät käsityksiämme siitä, millaisia yhteiskunnan jäseniä meistä halutaan muovata. Varhaiskasvatuksen kentän muuttuessa huomattavasti 2000-luvun alusta 2020-luvulle voidaan myös olettaa, että lapsikuva on kokenut jonkunlaisia muu-

toksia ajan saatossa, sillä tänä päivänä velvoittavat asiakirjat pyrkivät kohti tavoitteellisempaa kasvatuksen ja koulutuksen kokonaisuutta. Tämän tausta-ajatuksen perusteella tutkimuskysymykseksi määrittyi:

**1. Millaista lapsikuvaa varhaiskasvatuksen asiakirjat tuottavat, ja miten lapsikuva on näissä asiakirjoissa muuttunut 2000–2020-lukujen varhaiskasvatuksen kentän murroksessa?**

#### **4.2 Tutkimuksen lähestymistapa**

Creswellin ja Pothin (2018) mukaan tieteenfilosofisen lähtökohdan valitseminen on tärkeä osuus laadullisen tutkimuksen tekoa. Se muun muassa ohjaa tutkimuksen tavoitteita sekä tutkimuksen tuloksia. Tutkijan ennakko-olettamukset vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten tutkimusongelma ja -kysymykset laaditaan sekä, miten vastauksia tutkimuskysymyksiin hankitaan. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) korostavat empiirisen tutkimuksen tekijän tieteenfilosofisten lähtökohtien huomioonottamista. Heidän mukaansa tämä työvaihe on keskeistä, sillä myös käytännölliseen ja työelämän sovelluksiin tähtäävään tutkimukseen liittyy erilaisia taustaoletuksia, joita nimitetään taustasitoumuksiksi tai filosofisiksi perusoletuksiksi. Erilaisten filosofisten lähtökohtien ymmärtäminen on tärkeää, sillä ne auttavat tutkijaa löytämään perusteluja tutkimukselleen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 129–131).

Keskeisiksi tieteenfilosofisiksi lähtökohdiksi Creswell ja Poth (2018) mainitsevat ontologian, epistemologian, arvo-opin ja metodologian. Ontologian tavoitteena on heidän mukaansa tutkia erilaisia todellisuuksia ja tuoda niitä näkyviksi. Epistemologia eli tieto-oppi taas etsii vastausta siihen, mitä voidaan pitää tietona ja siinä pyritään rakentamaan tietoa mahdollisimman läheisessä suhteessa tutkittavaan. Arvo-opille tyypillistä on taas tuoda erilaiset tutkimuksessa ilmenevät arvolutautuneet näkökulmat näkyviksi. Tämä vaatii tutkijalta tunnustusta siitä, että tutkimus on luonteeltaan arvolutautunut ja hänen omat tulkintansa vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Metodologia eli menetelmäoppi on taas tarkkaan määriteltyä tutkimusta, jossa tutkimys on tuottaa tietoa yksityisestä kohti yleistä, eli aineiston analyysitapa on induktiivista. Creswellin ja Pothin mukaan tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat avainolettamuksia, jotka kieoutuvat tulkinnallisiin viitekehyksiin. Näitä tulkinnallisia viitekehyksiä voivat olla esimerkiksi erilaiset paradigmat tai uskomukset, joita tutkija tutkimukseensa tuo tai erilaisia teorioita ja teoreettisia suuntauksia, jotka ohjailevat tutkimustapaa (Creswell & Poth, 2018, s. 18–22). Creswellista ja Pothista (2018) poiketen Hirsjärvi ja kollegat (2009, s. 131) jakavat nämä

taustaoletukset logiikkaan ja teleologiaan, sekä Creswellia ja Pothia (2018) mukailleen ontologiaan ja epistemologiaan.

Riippuen valitusta tulkinnallisesta viitekehystä, tieteenfilosofiset lähtökohdat (epistemologia, ontologia, arvo-oppi, metodologia) saavat hieman erilaisia merkityksiä (Creswell & Poth, 2018, s. 33). Tutkimuksessani erityisenä mielenkiinnonkohteena on valtakunnallisten asiakirjojen luoma lapsikuva, johon voidaan liittää perinteisiksi käsitettyjä ihmiskäsityksiä ja arvoja. Tästä syystä tutkimukseni kannalta tutkimuksen analysoinnin taustavaikuttajana toimii arvo-oppi, sen vaikuttaessa omiin tulkintoihini tutkittavasta aineistosta. Toisin sanoen varhaiskasvatuksen opettajana olen opintojeni aikana omaksunut suomalaisen nykyvarhaiskasvatuksen arvoperustan, jolloin tulkintani vanhemmista varhaiskasvatuksen asiakirjoista ovat erilaisia kuin tämän päivän asiakirjoista. Lisäksi oma lapsuuteni 2000-luvun alun Suomessa vaikuttaa siihen, miten tulkitsen oman lapsuuteni aikaisia asiakirjoja sen perusteella, millaisia omat kokemukseni lapsuudessa olivat. Aineiston analysointi täysin objektiivisesti on siis tässä tutkimuksessa lähes mahdotonta. Tätä lähtökohtaa tukee myös esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018), joiden mukaan laadullinen tutkimus on tuskin koskaan täysin neutraalia, jonka avulla voitaisiin täyttää täysin objektiivisia tuloksia.

Creswellin ja Pothin (2018) mukaan se, miten tulkinnallista viitekehystä hyödynnetään tutkimuksessa, vaihtelee. Heidän mukaansa tulkinnallinen viitekehys ohjailee muun muassa sitä, millaisiin lopputuloksiin tutkimuksessa halutaan päästä. Halutaanko ymmärtää jotain ilmiötä, vai löytää ratkaisuja tosielämän ongelmiin (Creswell & Poth, 2018, s. 32). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on pyrkiä ymmärtämään lapsikuvan ilmiötä varhaiskasvatuksen kontekstissa, eikä tutkimuksen tuloksissa keskeistä ole esittää ratkaisua johonkin ongelmaan. Lapsikuvan ilmiön ymmärtämisellä voidaan kuitenkin laajentaa kasvatuksen kentän näkemystä siitä, miten lapsuus ilmenee yhteiskunnassa sekä millaisia arvovalintoja teemme työskennellessämme lasten kanssa. Kasvattajien ja aikuisten valinnat vaikuttavat yhteiskunnassamme suoraan lasten elämään, joten kasvatuksen tarkasteleminen arvonäkökulmasta on keskeistä lapsen edun näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana ja paradigmana toimii sosiaalinen konstruktionismi. Creswellin ja Pothin (2018) mukaan sosiaaliselle konstruktionismille on tyypillistä lähtökohta tutkia sitä, miten todellisuutta ja maailmaa luodaan puheen ja vuorovaikutuksen kautta. Toisin sanoen sosiaalisessa konstruktionismissa erityisenä mielenkiinnon kohteena on se, millaisia merkityksiä todellisuudesta luodaan kielen avulla sekä suhteessa ympäröivään

sosiaaliseen kontekstiin. Sosiaaliselle konstruktionismille on myös tyypillistä tutkijan tiedostava ote omaan rooliinsa osana tutkimusta. Tutkijan on tärkeää kyetä tiedostamaan omien ennako-olettamustensa ja taustansa vaikutukset siihen, miten he tutkimusaineistoa tulkitsevat, sillä tutkija on aina auttamatta oman sosiaalisen ympäristönsä tuotos (Creswell & Poth, 2018, s. 24–25).

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen konstruktionismi ohjaa aineiston analyysiä aatteellisella tasolla. Aineiston ollessa yhteiskunnallinen sekä korkeassa asemassa toimivien virkamiesten laatimaa, on aineiston tulkinnan kannalta keskeistä kyetä näkemään aineisto todellisuutta rakentavana ja sitä ilmentävänä. Lisäksi on tärkeää tarkastella aineistoa vallan näkökulmasta. Lait ja erilaiset säädökset ovat sellaisenaan vallankäytön välineitä ja niiden avulla ohjataan ihmisten toimintaa. Tästä syystä on siis tärkeää, että minä tutkijana tiedostan omat lähtökohdati sekä tulkinnallisen viitekehýkseni. Opintoni kasvatustieteissä antavat minulle auttamatta erilaiset lähtökohdat tulkita näitä aineistoja, kuin alaan perehtymätön henkilö. Tätä tutkimuksen lähestymistavan valintaani tukevat myös Antikainen, Rinne ja Koski (2013, s. 37), joiden mukaan yhteiskunnallisessa sosiaalisessa kerrostuneisuudessa yhteiskunnallista valtaa tuottaa muun muassa taloudellisen aseman, sukupuolen ja työnjaollisen aseman lisäksi myös koulutus ja sen perusteella saatava asiantuntijuus.

### **4.3 Aineistonanalyysin keinona diskurssianalyysi**

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen tutkimusanalyysi voidaan jakaa deduktiiviseen sekä induktiiviseen analyysiin, joka perustuu päättelyn logiikasta, jota analyysissa hyödynnetään. Induktiivinen merkitsee päättelyä, joka liikkuu yksittäisestä yleiseen, kun taas deduktiivinen päinvastaisesti yleisestä yksittäiseen. Tuomen ja Sarajärven mukaan tärkeää olisi myös huomioida kolmas päättelyn logiikka, eli abduktiivinen päättely, joka mahdollistaa teorianmuodostuksen myös niissä tilanteissa, joissa jokin johtoajatus vaikuttaa havaintojen tekoon. Edellä mainitun kahtiajaon ongelma onkin Tuomen ja Sarajärven mukaan juuri siinä, ettei jako anna mahdollisuutta sille, että uusi teoria voisi syntyä ainoastaan havaintojen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80). Tästä syystä Eskolan (2001; 2007) jaottelu aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen analyysiin on Tuomen ja Sarajärven mukaan parempi ottamaan huomioon ne tekijät, jotka lopulta ohjaavat analyysia. Eskolan jaottelun vahvuutena Tuomi ja Sarajärvi pitävät jaottelun korostamaa teorian tai teoreettisen merkitystä laadullisessa tutkimuksessa (viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80).

Näiden Tuomen ja Sarajärven (2018) Eskolaa mukailleen esittelemän kolmen eri analyysitavan erot näkyvät etenkin teorian muodostamisen merkityksessä tutkimuksessa. Aineistolähtöiselle analyysille tyypillistä on pyrkimys luoda tutkimusaineiston perusteella teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan sen perusteella, millainen tutkimuksen tarkoitus tai tehtävänasettelu on. Analyysiyksiköt eivät siis ole ennalta määriteltyjä, vaan ne nousevat aineistosta analyysin edetessä. Teorialla on hieman erilainen merkitys tällaisessa analyysissä, sillä aiemmat teoriat ja havainnot eivät käytännössä vaikuta analyysin tekoon tai sen lopputulemaan aineistolähtöisen analyysin oletettaman vuoksi. Teoriaohjaava analyysi taas tarkoittaa sitä, että teoria voi antaa tutkijalle apua analyysin teossa, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Analyysiyksiköt siis valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tutkimustieto tukee analyysia, mikä tarkoittaa sitä, että aiemman tiedon vaikutus on havaittavissa analyysistä. Teoriaa ei kuitenkaan testata, vaan ennemminkin etsitään uusia näkemyksiä aineistosta. Teorialähtöinen analyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kenties perinteisin analyysimalli, sillä se pohjautuu tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteettiin. Tutkimus kuvaa kyseisen teorian, jolloin myös tutkimuksen keskeiset käsitteet nousevat teoriasta. Aineiston analyysi pyrkii siis testaamaan aiempaa teoriaa uudenaikaisessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81–83).

Edellä kuvatuista sisällönanalyysin keinoista tätä tutkimusta kuvailee parhaiten teoriaohjaava analyysi, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan perustuu induktiiviseen päättelyyn, johon tuodaan teoria sananmukaisesti ohjailemaan tutkimuksen lopputulosta. Heidän mukaansa siihen ei ole olemassa sääntöä, missä vaiheessa teoria otetaan mukaan ohjaamaan päättelyä, sillä päätös on tutkijakohtainen ja myös aineistolla on sen tekemisessä merkitystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84). Analyysiani siis ohjaa ennalta määritelty teoria lapsikuvasta ja lapsuuden määrittelystä. Aineiston analysoinnin tapana toimii diskurssianalyysi, sillä sen erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat Ilmosen (2018) mukaan erilaiset puhutut tai kirjoitetut tekstit, vaikka menetelmänä diskurssianalyysi onkin hajanainen. Käytetyn kielen lisäksi diskurssianalyysin mielenkiinnon kohde on Taylorin (2001, s. 5) mukaan kaavamaisuudet tekstissä. Edley (2001, s. 189) kuvailee diskurssianalyysia sateenvarjotermiksi, jonka alle eriävät analyysitavat sekä -käytänteet kuuluvat. Lehti, Haapanen ja Kääntä (2018) taas määrittävät diskurssitutkimuksen kattotermiksi, joka ei ole synonyymi diskurssianalyysille, jonka he näkevät yhdeksi menetelmälliseksi lähestymistavaksi. Heidän mukaansa kattotermin alla tutkija voi päättää, millaista yhteiskuntaan ja sen sosiaaliseen todellisuuteen tai kielenkäyttöön liittyviä mielenkiinnonkohteita omassa tutkimuksessa ilmenee (Lehti, Haapanen & Kääntä, 2018).

Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016) kuvailevat diskurssianalyysin olevan niin sanottu väljä teoreettinen viitekehys. Heidän mukaansa diskurssianalyysin viitekehys rakentuu viidestä oletuksesta; ”oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemisen olemassaolosta, oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin ja oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta” (Jokinen, Juhila & Suoninen., 2016, s. 21). Riippuen tutkimuksen lähtökohdista, sen tutkimusongelmasta ja tutkimusasetelmasta, nämä edellä kuvatut painotukset voivat saada hieman toisistaan eroavan merkityksen tutkimuksessa (Jokinen ym., 2016). Tutkimuksessani erityisenä mielenkiinnon kohteena on se, millaista lapsikuvaa varhaiskasvatuksen asiakirjoilla tuotetaan, joten tutkimukseni kannalta mielekäs diskurssianalyysin perusolettamus on ”oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta” (Jokinen ym., 2016). Tämän oletuksen tavoitteena on heidän mukaansa kertoa, miten todellisuus on rakentunut kielen avulla sekä miten sitä rakennetaan.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että diskurssianalyysissä voidaan hyödyntää kahta erilaista kielikäsitystä, jossa toisessa kieltä pidetään todellisuuden kuvana ja toisessa todellisuuden rakentajana. Myös Jokinen ja kollegat (2016) kuvailevat kielenkäytön analysoinnin Eskolan ja Suorannan kanssa samalla tavalla. Heidän mukaansa todellisuuden rakentamista kielen avulla pidetään sosiaalisena konstruktiona, mikä onkin diskurssianalyysiä hyödyntävän tutkimuksen erityinen mielenkiinnon kohde (Jokinen ym., 2016). Valitusta sosiaalisesta kentästä riippuen aineistosta nousevilla diskursseilla voi olla erilainen painoarvo, joista Ilmonen (2018) nimeää sekä hallitsevat, että marginaaliset diskurssit. Näiden diskurssien voimasuhteet voivat toki muuttua ajansaatossa tai mikäli niiden tulkitsemisnäkökulma vaihtuu. Tällä diskurssin painoarvolla Ilmonen tarkoittaa sitä, kuinka tutkimuksen analyysissä voi esiintyä useita diskursseja, joista tietyt ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisempiä kuin toiset (Ilmonen, 2018, s. 135–136).

Jokisen ja kollegoiden (1993) mukaan kielen käytön sosiaalisen konstruoinnin näkökulmasta katsottuna kieli nähdään käytäntönä, joka kuvailee maailmaa sekä muuntamisen, merkityksellistämisen, järjestämisen, uusintamisen ja rakentamisen keinoin myös muovaa sitä sosiaalista todellisuutta, jonka osia olemme. Toisin sanoen käyttäessämme kieltä, merkityksellistämme niitä asioita, joista puhumme tai kirjoitamme. Oman kielen ja kulttuurimme jäsenenä meidän on haastavaa havaita käyttämiemme sanojen konstruktiivisuutta, sillä myös neutraaleissa käsitteissä luomme piileviä oletuksia siitä, mikä on luonnollista. Juuri näiden piilossa olevien ja



vakiintuneiden vaihteluiden näkyväksi tekeminen on diskurssianalyysille ominaista (Jokinen ym., 1993). Ilmosen (2018) mukaan diskurssianalyysissa keskeistä onkin kielen käytön sekä muiden merkitysvälitteisten toimintojen tutkiminen. Analysoinnin kohteena on sosiaalisen todellisuuden rakentamisen tavat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Ilmonen, 2018). Jokisen ja kollegoiden (1993) mukaan kielen konstruktivisuuden ilmiössä keskeinen idea liitetään kielen jäsentämiseen sosiaalisesti sovittujen merkityssysteemien avulla. Nämä annetut merkitykset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa, sillä niiden muodostumisen ajatellaan tapahtuvan suhteessa sekä erotuksessa toistensa kanssa. Tämä näkyy muun muassa siinä, kuinka arkikielessä käytämme jatkuvasti erilaisia merkityseroihin perustuvia luokitteluja (Jokinen ym., 1993).

Jokisen ja kollegoiden (1993) mukaan nämä edellä kuvaillut merkityssysteemit eivät nouse esiin sattumanvaraisesti, vaan niiden rakentuminen on osa erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. Tästä syystä onkin loogista, ettei tutkijan raportissa käyttämä kieli ole yksiselitteinen todellisuuden kuvaus, vaan muun kielen käytön tapaan konstruktivistista, jolloin sosiaalinen todellisuus voidaan nähdä analyysin kohteena, mutta myös sen tuotteena. Merkityssysteemien kirjoja Jokinen ja kollegat kuvailevat monien käsitteiden useilla merkityksillä. Näitä merkityssysteemejä onkin kutsuttu diskursseiksi, joilla tarkoitetaan verrattain eheää säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemiä, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentaa sosiaalista todellisuutta. Merkityssysteemit eivät kuitenkaan ole välttämättä sanojen ja lauseiden muodostamia systeemejä, vaikka valtaosa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta tapahtuukin sanallisen viestinnän keinoin. Jokinen ja kollegat kuitenkin korostavat, ettei kieltä tai kielen käyttöä oleteta todellisuuden kuvaksi. Diskurssianalyysissa ei siis keskitytä siihen, mitä kielen käytön tai muun merkityksellisen toiminnan tuolla puolen mahdollisesti on. Tämä ei-heijastuvuudeksi kutsuttu näkemys ei tarkoita sitä, ettei tutkija olisi kiinnostunut siitä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu, vaan päinvastoin. Tarkoitus on rakentaa turhan yksikertaistavien kuvausten tilalle näitä selitysvoimaisempia kuvauksia siitä, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja miten sitä jatkuvasti rakennetaan. Todellisuus ei muodostu pelkistä merkityksistä, mutta emme voi tarkastella asioita tai esineitä ilman niiden merkityksellistämistä (Jokinen ym., 1993).

Ilmosen (2018) mukaan analysoitavaa tekstiä tulkittaessa on muistettava tehdä oikeutta tulkittavalle kohteelle huomioiden kuitenkin se, että tekstin tulkitseminen on perusluonteeltaan spekulatiivista sekä produktiivista eli uusia merkityksiä luovaa toimintaa. Näin ollen ajatus lopullisesta ja objektiivisesta totuudesta ei ole hänen mukaansa mielekäs sillä tekstien kanssa käytävä dialogi avaa uusia mahdollisuuksia uusille tavoille ymmärtää todellisuutta. Laadul-

lisessa tutkimuksessa onkin keskeisempää puhua tulkinnoista, jotka ovat tietystä näkökulmasta käsin parhaiten perusteltuja, kuin etsiä yleispätevää ja laajaa totuutta (Ilmonen, 2018). Jokinen ja kollegat (2016) muistuttavat myös reflektoinnin tärkeyttä diskurssianalyysia toteutettaessa, etenkin vallan näkökulmasta. Heidän mukaansa tutkija tuottaa omilla tulkinnoillaan sosiaalista todellisuutta. Aineiston tulkinta on siis aina tutkijan ja tutkittavan aineiston välisessä vuorovaikutuksessa muodostuvaa (Jokinen ym., 2016). Jokinen ja Juhila (1999, s. 85) korostavatkin diskurssianalyttisen tutkimuksen vuoropuheisuutta, jossa tavoitteena ei ole esittää perusteellisia selityksiä todellisuudesta, vaan synnyttää uudenlaista keskustelua.

Käyttämäni aineistot ovat yhteiskunnallisia ja toimintaa ohjaavia tekstejä, joten ne voidaan mieltää yhteiskunnan tuottamaksi puheeksi, jolloin niiden teksti tulee Ilmosta (2018) mukailen nähdä merkitysten levittämisenä. Lisäksi teksti tulee valitun teoreettisen viitekehyksen perusteella jäsenellä kokoaviksi merkitysrakenteiksi sekä diskursseiksi. Analysointiprosessissa tekstin merkitykset sulautetaan yleistettävämmiksi diskursseiksi, joiden avulla sosiaalinen todellisuus tuotetaan tietyn sosiaalisen kentän kontekstissa. Ilmonen huomauttaa, että tekstejä tulkittaessa tulee ottaa huomioon ne yhteiskunnan ja sosiaalisen todellisuuden kontekstit, sillä tietyissä yhteyksissä diskurssilla voi olla suurempi arvo kuin toisella (Ilmonen, 2018). Seuraavaksi esitellään tutkimuksen aineiston keruun vaiheet sekä analysoinnin keinot kirjallisuuden avulla.

#### **4.4 Aineiston keruu ja diskurssianalyysi vaiheittain**

Tutkimuksessa aineistona käytettiin sekä varhaiskasvatustalakeja (2018/540) ja vuoden 1973 päivähoitolakia (Laki lasten päivähoitosta, 36/1973), että varhaiskasvatussuunnitelman perusteita vuosilta 2003 ja 2018 (Opetushallitus, 2018; Stakes 2003). Aineistot rajattiin varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavien opetussuunnitelmien osalta vuoden 2003 ja 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, sillä tavoitteena on tarkastella 2000-luvun alusta alkaneen varhaiskasvatuksen uudistusprosessin vaikutuksia lapsikuvan muutokseen. Vaikka tutkimuksessa tutkitaan lapsikuvan ilmenemistä ja muutosta 2000-luvun aikana, on silti oleellista analysoida myös vuoden 1973 päivähoitolakia, sen ollessa vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden aikana varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava sekä säätelevä laki. Sekä päivähoitolaki (1973), että varhaiskasvatustalake (2018) ovat Suomen lainsäädäntövaltaa käyttävän eduskunnan päätöksellä säädettyjä velvoittavia lakeja, jotka ohjaavat varhaiskasvatusta järjestävien toimijoiden varhaiskasvatustoiminnan toteuttamista. Päivähoitolaki (1973) on jo tänä

päivänä korvattu kokonaisuudessaan varhaiskasvatuslailla (2018), joka astui voimaan vuoden 2018 syyskuun alusta. Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat taas opetussuunnitelmiin verrannollisia varhaiskasvatuksen käytännön järjestämistä varten luotuja asiakirjoja, joista vuoden 2003 versio oli toiminnan järjestämistä ohjaava, kun taas vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelma on toimintaa velvoittava asiakirja (Stakes, 2003; Opetushallitus, 2018).

Tutkimuksen aineiston keruu oli tässä tutkimuksessa nopea vaihe, sillä kaikki aineistot ovat helposti löydettävissä internetin hakukoneilla. Hakusanoina käytettiin seuraavia; *varhaiskasvatuslaki 2018, päivähoitolaki 1973, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003*. Kaikkien aineistojen kohdalla Googlen hakukoneella saatiin ensimmäisenä kyseisten aineistojen tulokset. Tällaisia valmiina olevia aineistoja kutsutaan myös luonnollisiksi aineistoiksi, jotka ovat olemassa tutkimisesta huolimatta (Alasuutari, 2011, s. 84). Analyysin helpottamiseksi päädyin tulostamaan kaikki neljä asiakirjaa fyysiseen muotoon. Aineistojen lopulliset laajuudet ovat seuraavat; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 45 sivua, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 62 sivua, laki lasten päivähoidosta 1973, 9 sivua, ja varhaiskasvatuslaki 2018, 26 sivua. Laadulliselle analyysille tyypillistä on Alasuutarin (2011) mukaan pyrkimys tarkastella aineistoa kokonaisuutena, jossa pyritään ymmärtämään jonkun kokonaisuuden rakennetta. Laadullinen tutkimus tuottaa myös usein niin paljon analysoitavaa materiaalia, ettei yleistettävän absoluuttisen totuuden todistaminen ole mielekäästä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on myös haastavaa kyetä luomaan sellaisia muuttujia, joilla voitaisiin mitata tutkittavaa aihealuetta. Alasuutarin mukaan aineiston analyysi voidaan jakaa kahteen vaiheeseen; havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistäminen jaetaan kahteen osaan; aineiston tarkasteluun teoreettis-metodologisesta näkökulmasta sekä havaintojen yhdistämiseen (Alasuutari, 2011, s. 38–40).

Kiviniemen (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle luonteenomaista on prosessinomaisuus, joka tulee huomioida myös aineistonanalyysin vaiheessa. Kiviniemen mukaan prosessimaisella tutkimusotteella tutkimustehtävää voidaan tarkentaa sekä löytää tekijöitä, jotka vaikuttavat myöhempään aineistonkeruuseen, jotta kerätty aineisto on tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista. Laadullisessa tutkimusaineiston analyysissä tyypillistä onkin hänen mukaansa analyysin jakautuminen kahteen luokkaan, joista tässä tutkimuksessa hyödynnetään analyttisyyttä. Analyttisyys on Kiviniemen mukaan esimerkiksi aineiston luokittelua sekä jäsentämistä erilaisiin teemoihin ja niiden koodaaminen eli muovaaminen helpommin tulkittaviksi osiksi. Lopullinen teemoittelu asettuu lopulliseen muotoonsa Kiviniemen mukaan usean analysointivaiheen päätteeksi (Kiviniemi, 2018). Tämän tutkimuksen aineiston analysoin-

nissa keskeistä on huomioida, että viidestä aineistosta kaksi, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 ja varhaiskasvatuslaki (2018/540), olivat tutkijalle jo ennestään tuttuja asiakirjoja aiempien opintojen kautta. Tämä osaltaan vaikutti aineistojen tulkintaan sekä niiden sisällön tarkasteluun, sillä tekstiin jo harjaantuneena pystyi sivuuttamaan asiakirjoista ne kohdat, jotka eivät tämän tutkimuksen kannalta tuota suurta merkitystä lopputulemaan. Erligssonin ja Brysiewiczin (2017, s. 94) mukaan onkin mielekästä tiivistää aineistoa, jolloin epäolennaiset asiat tutkimuksen lopputuloksen kannalta voidaan poistaa, kuitenkin säilyttäen aineiston punainen lanka. Voidaan siis ajatella, että olin jo osittain analysoinut aineistoa ennen varsinaisen tutkimusanalyysin alkamista.

Kiviniemen (2018) mukaan temaattisen kokonaisrakenteen löytäminen on keskeinen tehtävä, jonka avulla tutkimusaineistosta saadaan mielekäs sekä tutkimusta kannatteleva kokonaisuus. Hän korostaa, että tutkimustuloksia tarkastellessa on tärkeää huomioida kaikkien esille nousseiden teemojen laaja-alainen käsittely, jottei tutkimus jää sirpaleiseksi. Aineiston analysoinnin keskeisenä tavoitteena hän pitää ydinkategorioiden löytämistä, joka auttaa tutkijaa kuvaamaan tutkimaansa ilmiötä. Tässä hän korostaa keskeisten käsitteiden löytämisen merkitystä, jolloin epäoleellinen sisältö saadaan karsittua. Toisin sanoen tutkimuksen käsitteellistys nousee aineistosta ja laadullisen tutkimuksen tulkinnallisuus taas muodostuu tutkijan tulosten rakentamisesta ja ilmiön tarinallistamisesta omien tulkintojensa perusteella tutkimusprosessin aikana. Kiviniemen (2018, s. 82–83) edellä kuvaama teemoittelu vaihe yhdistyi tässä tutkimuksessa keskeisesti aineiston ensimmäiseen analysointiin kertaan. Luettuani jokaisen asiakirjan kertaalleen, kirjasin ylös ne käsitteet, lauseet ja määritelmät, jotka kuvasivat parhaiten jokaisesta asiakirjasta selkeimmin esille nousseita kuvauksia lapsuudesta. Aineiston analysointi useaan otteeseen sekä erilaisten teemojen tarkastelu oli tutkimuksen lopputuloksen kannalta merkittävä työvaihe. Etenkin eri teemojen yhdistely auttoi hahmottamaan aineiston sisältöä kokonaisvaltaisemmin.

Teemoittelu vaiheen jälkeen siirryin analyysissäni Alasuutarin (2011) kuvaamaan aineiston ensimmäisen pelkistämisen vaiheeseen, jossa aineistoa tarkastellaan pelkästään sellaisten tekijöiden näkökulmasta, jotka ovat oleellisia teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun näkökulmasta. Tällä tavoin aineistoa saadaan rajattua hallittavampaan määrään niin sanottuja raakahavaintoja (Alasuutari, 2011, 39–40). Omassa aineistossani aloitin tämän pelkistämisen vaiheen etsimällä aineistostani kohdat, joissa puhuttiin lapsesta ja lapsen kohdistuvasta toiminnasta. Käytännössä tämä tarkoitti sanatasolla lapsi- ja lapset- sanojen etsimistä tekstistä. Käytin tässä vaiheessa hyödyksi värillisiä yliviivaustuseja, joilla pystyin merkitsemään nä-

kyvästi lasta koskevat kohdat. Lisäksi kävin asiakirjat vielä läpi internet selaimessa, missä pystyin Ctrl+F toiminnolla hakemaan vastaavat kohdat ja näin ollen vielä varmistamaan, että kaikki oleelliset analysoitavat aineistot tulivat huomioiduiksi. Näin sain myös karsittua aineistostani pois esimerkiksi sellaiset kohdat, jotka keskittyvät varhaiskasvatuksen hallinnollisiin tekijöihin tai asiakasmaksuihin, joilla ei itsessään ole suoraan merkitystä lapsikuvan muodostamisessa. Eskolan (2018, s. 220) mukaan tässä vaiheessa analyysia aletaankin jo muodostaa ensimmäisiä tulkintoja aineistosta.

Aineiston läpikäynnissä Ctrl+F toiminnolla saatiin näkyviin kaikki ne havaintoyksiköt sekä niiden määrät aineistoissa. Hakunimikkeinä käytettiin laps- ja last- nimikkeitä, jolloin kaikki taivutukselliset variaatiot lapseen liittyvistä sanoista saatiin korostettua. Lisäksi yksi haku tehtiin lasten nimikkeellä, jonka jälkeen laitettiin välilyönti, jolloin esimerkiksi lastenneuvola ja lastensuojelu nimikkeet saatiin karsittua pois. Kuten alla olevasta taulukosta voidaan nähdä, havaintoyksikköjä kertyi useita satoja ja niiden määrät vaihtelivat aineistojen välillä. Havaintoyksikköjen suuren määrän vuoksi oli tärkeää käydä aineisto läpi myös tulostettua materiaalia lukien, jolloin eri värisillä tusseilla saatiin yksilöityä keskeisiä kohtia aineistosta ja karsittua havaintoyksikköjen määrää entisestään.

	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003	Varhaiskasvatustuslaki 2018/540	Laki lasten päivähoitosta 36/1973
laps-	437	300	118	13
last-	307	112	52	36
lasten(välilyönti)	281	88	25	29

**Taulukko 2.** Aineistosta saatujen merkitsevien havaintoyksikköjen määrät taulukoituna.

Alasuutarin (2011) kuvaamassa toisessa pelkistämisen vaiheessa havaintoja karsitaan yhä edelleen yhdistelemällä havaintoja erilaisten yhteisten nimittäjien ja piirteiden perusteella. Tässä perusajatuksena on, että aineistossa on havaittavissa tekijöitä, jotka ovat erilaisia esimerkkejä samasta ilmiöstä (Alasuutari, 2011, s. 39–40). Aineistoani käsitellessä tämä vaihe linkittyi keskeisesti aiempaan teemoittelu vaiheeseen. Aiemmin nimetyt teemat toimivat kattermeinä, joiden alle aloin lukemisen ohessa yhdistelemään aineistossa esiintyviä havaintoja ja nimesin niille yhteiset nimittäjät.

Nämä nimittäjät muodostuivat sen perusteella, millaisena lapsi nähtiin kasvatuksen konteksteissa. Nimittäjiksi nimesin muun muassa; lapsi kasvatuksen kohteena, lapsi aktiivisena toimijana, lapsi yhteisönsä jäsenenä, lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, lapsi osallisena, lapsi suojelun kohteena, lapsi yhteiskunnassa, lapsi oppijana ja lapsen oikeus kasvaa turvassa. Havaintojen pelkistämisen avulla sekä nimittäjien määrittämisellä aineistosta saatiin nostettua keskeiset diskurssit, joiden perusteella analyysia voitiin alkaa tehdä. Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysille on luontaista, että analyysin perusteella nousseet käsitteet voivat muuttua, vaikka ne ohjaavatkin tutkimusasetelman kehittämisessä. Tutkimuksen kannalta keskeistä hänen mielestään on löytää teoreettiset ydinkategoriat, jonka avulla voidaan pelkistää sekä jäsentää kehittyvää teoriaa.

Tämän analyysin pelkistämisvaiheen jälkeen hain tusseilla tulostetusta aineistosta nostetut kohdat Ctrl+F toiminnolla sähköisistä teksteistä ja vein n Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmaan, jossa havaintojen yhdistely yhteisten otsikoiden alle on nopeampaa kuin käsin kirjoittaen. Samalla karsin aineistosta vielä sellaisia kohtia, joissa puhuttiin esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta yleisellä tasolla, joka ei tämän tutkimuksen näkökulmasta antanut juurikaan sellaista tietoa, jonka poisjättäminen vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin keskeisellä tavalla. Tässä analyysin vaiheessa tutkimuksen kannalta merkittävää aineistoa kertyi noin 60 sivua. Aineiston hallinnan vuoksi värikoodasin aineiston sen perusteella, mistä asiakirjasta teksti on peräisin, jotta aineiston hahmottaminen ei muuttunut haasteelliseksi. Tämän ensimmäisen jaottelun perusteella erilaisia lapsikuvaa kuvailevia diskursseja syntyi kolme; lapsi aikuisen toiminnan määrittämänä, lapsen oma aktiivinen toimijuus ja lapsi yhteiskunnan määrittämänä.

Tässä vaiheessa tutkimustani otin teoreettisen viitekehyksen tietoisesti avuksi ohjaamaan analyysiani, vaikka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä aiempi tieto toimii apuna analyysin teossa osittain huomaamatta. Tutkimuksessani tämä pitää paikkansa, sillä koulutukseni kautta kasvanut ymmärrys varhaiskasvatuksen asiakirjojen sisällöstä ja lapsuuden kuvailusta vaikutti analysointiin. Teorian tietoinen käyttö aineiston analysoinnissa avasi minulle kuitenkin uusia tapoja ymmärtää ja tarkastella aineistoani, mikä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on teoriaohjaavan analyysin keskeinen anti tutkimukselle. Heidän mukaansa teoriaohjaavassa analyysissä tutkija yhdistelee aineistolähtöisesti analysoitua tietoa aiempiin teorioihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Analysoidessani aineistoani teoriaohjaavasti, hyödynsin aiempaa tietoa sekä etenkin teoreettisessa viitekehyksessä kuvattuja käsitteitä ja teorioita. Aiemmissä analysoinnin vaiheissa määrittämäni teemat ja yläkäsitteet yhdistyivät tässä vaiheessa teoreettisessa viitekehyksessä kuvattuihin lapsikäsitteisiin, joissa korostuivat samat keskeiset näkökulmat; lapsi aikuisen toimijuuden määrittämänä > lapsi kasvatuksen ja suojelun kohteena, lapsi oman aktiivisen toimijuutensa määrittämänä > lapsi aktiivisena toimijana ja oppijana, lapsen osallisuus ja lapsi yhteisön jäsenenä, johon yhteiskunnallinen diskurssi yhdistyi. Tässä vaiheessa analysointiani keskeiset lapsikuvan diskurssit olivat muotoutuneet ja aloin kirjoittaa tulkintojani tutkimustulosten osioon.

## 5 Tutkimuksen tulokset

Tässä kappaleessa esitellään diskurssianalyysin keinoin saatuja tutkimustuloksia tutkimuksen aineistosta. Tulokset on jaoteltu alaotsikoihin diskurssianalyysistä nousseiden lapsikuvaa ilmentävien diskurssien perusteella. Ensin tarkastellaan asiakirjoista nousseita diskursseja, jotka kuvaavat lasta aikuisen toiminnan määrittämänä. Toisena kuvaillaan päinvastoin niitä diskursseja, joiden lähtökohtana on lapsen oma aktiivinen toimijuus ja viimeiseksi tarkastellaan diskursseja, jotka korostavat lasta yhteiskunnan määrittämänä. Tutkimuskysymyksessä esille tuotu lapsikuvan muutos näissä asiakirjoissa esitellään tutkimustulosten yhteydessä vertailemalla aineistoja keskenään.

### 5.1 Lapsi aikuisen toiminnan määrittämänä

Asiakirjojen perusteella yhdeksi keskeiseksi lapsikuvan diskurssiksi muodostui lapsen osittain passiivisena, saavana osapuolena näkevä kuvailu. Lapsen toimijuus määrittyy näissä diskursseissa keskeisesti aikuisen toiminnan kautta. Tämä lasta objektisoiva näkemys on nähtävissä myös Raution (2005) tutkimuksessa. Aineistoissa lapsi kuvataan etenkin aikuisuudesta käsin, mikä on Pulkkisen (2018) mukaan tyypillistä länsimaiselle lapsikuvulle. Lapsen toiminnan takana korostuu aikuisen tiedot, taidot ja velvollisuus toimia lasta ohjaavana ja kasvattavana olentona. Tämä kuvailu on nähtävissä sekä vuoden 2003, että 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Molemmissa asiakirjoissa kuvataan lapsen toimintaa aikuisen toimijuuden linssien lävitse.

*”Kasvattajan sitoutuminen kasvatus- ja oppimistapahtumaan näkyy herkkyytenä lapsen tunteille ja emotionaaliselle hyvinvoinnille. Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan.” (Stakes, 2003, s. 18).*

*”Huoltajilla on ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta. Varhaiskasvatus tukee ja täydentää kotien kasvatustehtävää ja vastaa omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista.” (Opetushallitus, 2018, s. 7).*

Lapsuuden kuvaaminen aikuisuudesta käsin jakautuu asiakirjoissa selkeimmin kahteen diskurssiin, jotka ilmenevät asiakirjoissa eriävillä tavoilla. Näitä diskursseja lapsikuvasta ovat lapsi kasvatuksen kohteena sekä lapsi suojelun kohteena. Seuraavissa alaluvuissa esitellään



näiden kahden diskurssin ilmenemistä tutkimuksen aineistoissa ja samalla tarkastellaan, miten asiakirjojen yhteiskunnallisen viitekehyksen muutokset näyttäytyvät aineistojen diskursseissa lapsesta ja lapsen passiivisesta olemuksesta suhteessa aikuiseen.

### 5.1.1 Lapsi suojelun kohteena

Lapsen näkeminen suojelun kohteena korostuu etenkin ajallisesti vanhempien asiakirjojen, 1973 päivähoitolain ja 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden, diskursseissa. Tämän diskurssin keskeisenä yhteiskunnallisena taustana voidaan pitää esimerkiksi Alilan ja kollegoiden (2014) selvityksessä esille tuomaa varhaiskasvatuksen historiaa lastensuojelullisen ohjausjärjestelmän osana. Vaikka lapsen tarve suojelulle on vahvemmassa asemassa vanhemmissa asiakirjoissa, ei lapsen suojelun ja turvallisuuden merkitystä ole täysin häivytetty uudemmista asiakirjoista. Heinosen ja kollegoiden (2016, s. 174) mukaan suomalaisessa lapsi- ja perhepolitiikassa korostetaan tavoitteellista lasten turvallisen kasvuympäristön luomista. Tämä näyttäytyy aineistossa keskeisesti lapsen suojelua korostavana diskurssina, jossa pääpaino on etenkin lapsen varhaiskasvatusympäristön laadussa, sen ennalta-arvioidussa toiminnassa sekä turvallisuudessa niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin ulottuvuudella.

*”Varhaiskasvatusympäristön on oltava kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen lapsen ikä, kehitys ja muut edellytykset huomioon ottaen. Lasta tulee suojata väkivallalta, kiusaamiselta ja muulta häirinnältä.” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 10§).*

*”Päiväkodissa tulee olla lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivat toimitilat ja toimintavälineet sekä tehtävään soveltuva ja riittävä henkilökunta.” (Laki lasten päivähoidosta, 36/1973, 4§).*

*”Perhepäiväkodin tulee terveydellisiltä ja muiltakin olosuhteiltaan olla lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopiva sekä perhepäivähoitajan kykenevä huolehtimaan lapsesta.” (Laki lasten päivähoidosta, 36/1973, 6§).*

Kuten edellä päivähoitolain (1973) otteessa korostetaan, on myös lapsia kasvattavan henkilöstön pätevyys toimia tehtävässään yksi keskeisistä tekijöistä lapsen turvallisen varhaiskasvatusympäristön taustalla. Riittävällä henkilökunnalla, henkilökunnan kelpoisuusehdoilla ja heidän suhteutetulla määrällensä lapsia kohden pyritään turvaamaan toimintaympäristö, jossa mahdolliset vaaratilanteet voidaan ehkäistä ja jokaisen lapsen tarpeisiin kyetään vastaamaan

vaaditulla tavalla. Tätä henkilökunnan riittävyyttä ja pätevyyttä tehtäviin on myös säädelty asetuksella lasten päivähoidosta (239/1973) ja valtioneuvoston asetuksella varhaiskasvatuksesta (753/2018). Lapsen suojelun kohteena näkemisen kannalta on selkeää, että niin päivähoitolaki, kuin varhaiskasvatustilaki korostavat lapsia kasvattavien henkilöiden pätevyyttä vaadittavaan tehtävään, jotta lasten tarpeet voidaan turvata. On kuitenkin huomattavaa, että varhaiskasvatustilaisissa varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen sekä opetus- ja kasvatushenkilöstön pätevyys toimia tehtävissään ovat suuremmassa asemassa. Tämän taustaselittäjäksi voidaan tulkita yleinen muuttunut ilmapiiri varhaiskasvatuksen kentällä, kuten Alilan ja kollegoiden (2014) selvityksestä on havaittavissa. Tästä esimerkkinä seuraava ote varhaiskasvatustilaisista.

*”Kunnan, kuntayhtymän ja yksityisen palveluntuottajan on huolehdittava, että varhaiskasvatuksessa on riittävä määrä tässä luvussa säädettyä eri kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä, jotta varhaiskasvatukselle säädettyt tavoitteet voidaan saavuttaa ja jotta myös vammaisten ja muiden lasten tuen tarpeisiin vastataan.” (Varhaiskasvatustilaki, 540/2018, 25§).*

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön turvallisuudesta huolehtimisen ja henkilöstön riittävyyden lisäksi keskeistä lapsen suojelun diskurssissa on etenkin se, miten aikuisten odotetaan toimivan tilanteissa, joissa lapsen nähdään tarvitsevan suojelua joltakin lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista vaarantavalta tekijältä. Lapsen nähdään tarvitsevan suojelua esimerkiksi väkivallalta, häirinnältä ja kiusaamiselta, lapsen fyysisen ympäristön riskeiltä kuten esimerkiksi liikenteeltä tai haitallisilta ihmissuhteilta. Tässä suojelun näkökulmaa korostavassa diskurssissa näkyvät keskeisesti kansainväliset lapsen oikeuksien sopimukset sekä kansalliset lainsäädännöt, jotka määrittävät etenkin länsimaista kuvaa lapsesta. Heinosen ja kollegoiden (2016) mukaan näissä lasta suojaavissa sopimuksissa on käytännössä mainittu samoja oikeuksia kuin muissakin ihmisoikeussopimuksissa. Huomionarvoista on kuitenkin lasten korostunut oikeus erityiseen suojeluun (Heinonen ym., 2016, s. 144–145). Tästä syystä on siis selkeää, että lasten suojelun kohteena oleminen on sisällytetty kaikkien asiakirjojen lapsikuvan diskurssiin.

*”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustan yleisperiaatteina ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-*

*arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjintäkielto YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen, varhaiskasvatustilain ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisesti.” (Opetushallitus, 2018, s. 20).*

*”Varhaiskasvatuksen tehtävänä on suojella ja edistää lasten oikeutta hyvään ja turvalliseen lapsuuteen. Varhaiskasvatus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä.” (Opetushallitus, 2018, s. 20).*

Kenties keskeisimpänä suojelua määrittävänä lakitekstinä korostuu Suomen perustuslaki, sekä siihen liitetyt erilaiset turvallisuuden takaavat säädökset, joilla määritetään muun muassa lapsen oikeudesta yksityisyyteen. Nämä lait ohjaavat varhaiskasvatuksen ammattilaisten työtä keskeisellä tavalla ja lapsen yksityisyydensuojan huomioiminen on merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksen arjessa. Myös yksityisyydensuoja kuuluu yleisten ihmisoikeussopimusten piiriin.

*”Lasten päivähoidon osallistuva ei saa sivulliselle ilmaista, mitä hän tässä tehtävässään on saanut tietää päivähoitopalveluja käyttäneestä henkilöstä ja hänen perheestään, mikäli jonkin erityisen seikan ilmoittaminen ei ole tarpeen lapsen edun kannalta tai jollei se, jonka hyväksi vaitiolovelvollisuus on säädetty, suostu asian ilmaisemiseen.” (Laki lasten päivähoitolaista, 36/1973, 32§).*

*”Varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon työsuojeluun ja turvallisuuteen liittyvät säännökset, henkilötietojen käsittelyä ja tietosuojaa koskevat säännökset sekä lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämistä ohjaavat lait.” (Opetushallitus, 2018, s. 17).*

On kuitenkin mielenkiintoista huomioda, kuinka uuden Varhaiskasvatustilain (2018) myötä varhaiskasvatus irtaantui täysin sosiaalihuollon alaisuudesta. Tämä näyttäytyy konkreettisesti siinä, ettei varhaiskasvatuksen asiakkuus enää ole salassa pidettävää tietoa (Opetushallitus, n.d.). Tästä irtaantumisesta huolimatta varhaiskasvatuksessa työskenteleviä velvoittaa yhä sosiaalihuoltolaki ja sen myötä lastensuojeluilmoituksen tekeminen tilanteissa, joissa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on syytä epäillä lapsen turvallisuuden vaarantuneen.

*”Varhaiskasvatuksen henkilöstöä velvoittavat myös säännökset, jotka koskevat sosiaalihuoltopalveluihin ohjaamista ja lastensuojeluilmoituksen tekemistä.” (Opetushallitus, 2018, s. 17).*

*”Tässä laissa tarkoitettuja tehtäviä hoitavalla on salassapitovelvollisuuden estämättä oikeus ilmoittaa poliisille henkeen tai terveyteen kohdistuvan uhkan arviointia ja uhkaavan teon estämistä varten välttämättömät tiedot, jos hän tehtäviä hoitaessaan on saanut tietoja olosuhteista, joiden perusteella hänellä on syytä epäillä jonkun olevan vaarassa joutua väkivallan kohteeksi.” (Varhaiskasvatustlaki, 540/2018, 41§).*

Lapsen suojelun kohteena näkemisen taustalla vaikuttavat siis useat lait ja säädökset, niin kansainväliset kuin kansalliset, jotka määrittävät sen, millaisia oikeuksia ja velvoitteita yksilöön liitetään. Keskeistä on ajatus siitä, että yksilö, tässä tapauksessa lapsi, on osa yhteiskuntaa syntymähetkestään lähtien ja näin ollen hän nauttii oikeutta saada yhteiskunnalta perusturvallisuuteen liitettäviä palveluja. Lisäksi ajatus lapsen oikeudesta omaan yksilöllisyyteensä ja näin ollen myös yksityisyydensuojaan ovat keskeisiä näkökantoja, jotka määrittävät lasta suojelun kohteena.

*”Suomen perusoikeussäännöksistä, muusta oikeussäntelystä ja asiakirjainformaatiosta voidaan johtaa lapsen oikeuksia konkretisoivat varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet. Näitä ovat lapsen oikeus: turvallisiin ihmissuhteisiin; turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen; turvattuun ja terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia monipuolisesti.” (Stakes, 2003, s. 12).*

Lapsen kuvaaminen suojelun kohteena perustuu siis ennen kaikkea siihen, miten olemme yhteiskunnassa ajan saatossa tottuneet näkemään lapset heikompina ja aikuisen turvaa tarvitsevinä olentoina. Tämä ajattelu korostuu useissa eri lakiteksteissä sekä säännöksissä ja näin ollen velvoittaa meitä yhteiskuntana turvaamaan lapsia heitä mahdollisesti vahingoittavilta tekijöiltä. Lisäksi keskeistä on opettaa lapsia toimimaan yhteiskunnassa niin, että he vähitellen osaavat pitää huolen itsestään erilaisten taitojen avulla. Tämä malli on ollut olemassa jo pitkään ja esimerkiksi Alanen ja Bardy (1991) toivat sen esille tutkimuksessaan kolme vuosikymmentä sitten. Heidän mukaansa 1980–1990-lukujen taitteessa alkoi yleistyä näkemys lapsiväestön suojelusta kokonaisuutena, mikä tarkoitti lainsäädännöllisiä toimia vähentämään

aikuisten määrittämien haittojen vaikutusta lapseen (Alanen & Bardy, 1991, s. 63). Se, onko lasten autonomia oman suojelunsa äänenä lisääntynyt, ei käy ilmi tutkimusaineistosta.

### 5.1.2 Lapsi kasvatuksen kohteena

Kenties keskeisimmin ja määrältään eniten kaikissa neljässä aineistossa esille tuleva diskurssi lapsesta keskittyy lapsen näkemiseen kasvatustoiminnan kohteena. Tämän taustalla vaikuttaa asiakirjojen tehtävä kasvatustoimintaa ohjaavina asiakirjoina. Tämä näkemys sitoo yhteen huomattavalla tavalla sen, miten yhteiskunta ja koulutusjärjestelmämme näkee kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmien kautta lapset jollain tapaa keskeneräisinä ja vajavaisina. Vaikka asiakirjojen kaikki kuvaukset lapsesta eivät ole näin yksioikoisia, on kuitenkin kasvatustoimintaa kriittisesti tarkasteltaessa todettava, että kasvatusta on perinteisesti nähty aikuisuuden ja aikuisen toiminnan kautta. Siinä korostuu näkemys siitä, kuinka aikuisen tiedot ja taidot ovat sellaisia, jotka tulee siirtää lapsille, jotta lapsista voidaan kasvattaa yhteiskuntakelpoisia yksilöitä, ja heidän toimintansa yhteiskunnassa on arvotuksellisesti tärkeää ja ennalta määrättyllä tavalla ilmenevää. Esimerkkinä näistä aikuisten määrittämistä tärkeistä kasvatustieteellisten tutkimusten kohteista toimivat nämä katkelmat molemmista Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteista.

*”Lasten jokapäiväinen elämä sisältää tilanteita ja tapahtumia, joita voidaan pohtia ja tarkastella oikean ja väärän, hyvän ja pahan, totuuden ja valheen näkökulmista. Myös oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, kunnioituksen ja vapauden kysymyksiä voidaan käsitellä luontevasti päivittäisten tapahtumien yhteydessä.”* (Stakes, 2003, s. 28–29).

*”Henkilöstö tukee lasten kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan.”* (Opetushallitus, 2018, s. 20).

Lähtökohtana lasten kasvatuksen ja opetuksen kohteena olemiselle aineistona toimivien varhaiskasvatussuunnitelmien perusteella ovat siis ennalta määritellyt arvopohjat, jotka ohjailevat aikuisten toimintaa kasvatustilanteissa. Tämän ennalta määritellyn arvopohjan ovat luoneet yhteiskunnassa arvostetussa asemassa toimivat asiantuntijat sekä sen hyväksyneet erilaisiin päättäviin elimiin kuten esimerkiksi ministeriöihin kuuluvat valtaa pitävät ihmiset. Tämän perusteella on huomioitava se, että näiden suunnitelmien heijastelema arvopohja on siis suoraan yhteydessä myös siihen, millaisia asioita yhteiskuntana arvotamme tietyssä ajassa ja pai-

kassa korkeammalle kuin toisia. Patrikaisen (1999) mukaan tietyssä ajassa vallitseva yhteiskunnallinen tilanne ja näkemykset sen tulevaisuudesta peilautuvat suoraan opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmia laadittaessa tarkastellaan hänen mukaansa sitä, millaisia kasvatuksellisia näkökulmia tulevaisuudessa tulee kyetä ottamaan huomioon. Toisin sanoen, opetussuunnitelmissa tarkastellaan sitä, millaisia ominaisuuksia lapsille tulee opettaa tässä hetkessä, jotta niistä on yhteiskunnalle hyötyä tulevaisuudessa (Patrikainen, 1999, s. 6–7). Vallalla olevat kasvatusihanteet vaikuttavat siis suoraan velvoittavalla tavalla siihen, millaisia lapsia varhaiskasvatuksessamme kasvatetaan ja muovataan.

*”Lähtökohtana on kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukselliseen, mutta myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta.” (Stakes, 2003, s. 11).*

*”Varhaiskasvatuksessa on tärkeää painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta ja ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa.” (Stakes, 2003, s. 13).*

*”Varhaiskasvatuksessa arvostetaan sivistystä, mikä ilmenee tavassa suhtautua itseensä, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein. Henkilöstö ohjaa lapsia toimimaan arvoperustan mukaisesti sekä keskustelemaan arvoista ja ihanteista.” (Opetushallitus, 2018, s. 20).*

Edellä kuvatuissa katkelmissa korostuvat erilaiset keskeiset ihmisyyden arvot, kuten sivistys ja suvaitsevaisuus. Näiden piirteiden lisäksi varhaiskasvatuksessa kasvatuksen osa-alueina korostuvat erilaiset oppimisen sisältöalueet, joita lapsille tulee varhaiskasvatuksessa opettaa. Näiden sisältöalueiden katsotaan olevan sellaisia, jotka tukevat esimerkiksi koulussa toimimista ja luovat pohjaa erilaisille taidoille ja tiedoille, joita elämässä odotetaan ihmisten oppivan.

*”Varhaiskasvatuksessa lasten erilaisten toimintojen kirjossa on tarpeen saavuttaa kehityksellinen tasapaino niin, että kasvattajalla on selvä kuva siitä, miten kunkin lapsen kasvutapahtuma etenee. Varhaiskasvatuksen sisältöjen välistä tasapainoa voidaan tarkastella eräiden inhimillisen ymmärryksen, tiedon ja kokemisen perusmuotojen avulla. Perusmuotoja on useita ja ne täydentävät toisiaan. Tämän viitekehyksen avulla pyritään turvaamaan lapselle maailmasta syntyvän kuvan monipuolisuus, eheys ja kokonaisvaltaisuus.” (Stakes, 2003, s. 26).*

*”Varhaiskasvatuksessa luodaan pohjaa lasten laaja-alaiselle osaamiselle. Laaja-alainen osaaminen muodostuu tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuudesta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja sekä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Tietojen ja taitojen käyttämiseen vaikuttavat lasten omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista.” (Opetushallitus, 2018, s. 23).*

Nämä edellä kuvatut osaamisen alueet ovat lähtökohtaisesti ylhäältä päin annettuja sekä aikuisten määrittämiä sisältöjä, joiden katsotaan tukevan lasten kasvamista osaksi yhteiskuntaa ja niiden ajatellaan tuovan lapsen elämään merkityksiä, jotka auttavat tässä maailmassa toimimisessa. Näitä oppimisen osa-alueita varhaiskasvatuksen suunnitelmissa ovat muun muassa kieleen, ilmaisuun, ympäristöön, liikkumiseen, katsomukseen, historiaan sekä yhteiskuntaan, estetiikkaan ja eettisyyteen liitetyt sisältöalueet (Opetushallitus, 2018; Stakes, 2003). On kuitenkin huomattava, että vaikka lähtökohtaisesti nämä oppimisen alueet ovat aikuisten määrittämiä, on painoarvoa siirretty varhaiskasvatuksen murroksen myötä hiljalleen myös lasten itselleen määrittämien tärkeiden oppimisalueiden suuntaan. Tämä muutos näyttäytyy myös tutkimuksen aineistoissa ja seuraavassa alaluvussa tarkastellaan sitä, miten lapsikuvan diskurssia luodaan lapsen oman toimijuuden määrittämisen kautta.

## **5.2 Lapsi oman aktiivisen toimijuutensa määrittämänä**

Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala (2007) esittelevät teoksessaan Bronfenbrennerin (1979) ekologista teoriaa, jonka mukaan lapsen välittömän toimintaympäristön läheisyydessä ilmenevät aikuisiin liittyvät toimintaympäristöt vaikuttavat siihen, millaisia kokemuksia lapsi saa itseltään ja toimijuudestaan. Aikuisten päätökset yhteiskunnassa vaikuttavat siis ekologisen teorian mukaan suoraan siihen, millaiseksi lapsen asema määrittyy. On myös huomioitavaa, että Bronfenbrennerin teoriassa lapsi kykenee myös omalla toiminnallaan vaikuttamaan toimintaympäristöönsä (Hujala ym., 2007, s. 25). Tähän teoriaan pohjaten on tärkeää ottaa kasvatuksen kentällä huomioon myös se, mitä aikuiset tekevät ja päättävät suhteessa lapsiin, ja millaisia mahdollisuuksia lapsille annetaan vaikuttaa omaan elämäänsä.

Yhä enenevässä määrin lapsen oman toimijuuden korostaminen on lisääntynyt varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentällä sekä varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavien asiakirjojen arvoperustassa. Hujalan ja kollegoiden (2007) mukaan lapsilähtöisyyden termi nousee konstruk-

tivistisesta oppimisen pedagogiikasta, jossa korostuu näkemys lapsesta aktiivisena ja oman elämänsä toimijana. Kyseinen näkemys on vallinnut Fröbelin lastentarhojen ajoista saakka, mutta se jäi kuitenkin 1970-luvulla behavioristisen oppimiskäsityksen jalkoihin. Uudelleen lapsilähtöisyys on alkanut painottua myöhemmin, ja käsitteenä se on kohdannut vaihtelevia ilmaisutapoja, joista niin sanottu romanttinen lapsikeskeisyys on häivyttänyt aikuisen roolin käytännössä täysin. Konstruktivistinen käsitys taas pohjautuu ajatukseen siitä, että lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan kasvatustoimintaa, jossa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet tulevat huomioiduksi (Hujala ym., 2007, s. 55–56). Tämä käsitteen tulkinnan vaihtelevuus on lähtökohdaisesti vaikuttanut myös siihen, miten varhaiskasvatuksen lapsikuvan diskurssi on varhaiskasvatuksen muutoksen myötä alkanut rakentua. Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan lapselle tyypillisin tapa oppia on kaikki se toiminta, mitä lapsen päivässä tulee vastaan. Lapsi ei erottele erilaisia toimia, vaan ne muotoutuvat kokonaisuudeksi, lapsen elämäksi. Heidän mukaansa aikuisen kontolle jää arvioida sitä, millainen toiminta opettaa lapselle sellaisia taitoja, joita lapsi tulevaisuudessa tarvitsee (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 54–56). Näiden näkökulmien myötä Varhaiskasvatuksen asiakirjoihin on kirjattu, miten aikuisten tulee ottaa huomioon lasten tarve vaikuttaa omaan elämäänsä sekä tulla kuulluksi, josta esimerkkinä seuraavat katkelmat aineistoista.

*”Lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on. -- Lapsella on oikeus leikkiä, oppia leikkien ja iloita oppimastaan sekä rakentaa käsitystä itsestään, identiteetistään ja maailmasta omien lähtökohtiensa mukaisesti. Lapsella on oikeus yhteisöllisyyteen ja ryhmään kuulumiseen.” (Opetushallitus, 2018, s. 21).*

*”Tässä laissa tarkoitetun varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§).*

*”Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa.” (Opetushallitus, 2018, s. 14).*

Tutkimusaineiston sisältöjen pohjalta lapsen omaa aktiivisuutta sekä toimijuutta korostaviksi diskursseiksi muodostuivat lapsi aktiivisena toimijana ja oppijana, yhteisön jäsenenä sekä lapsen osallisuus. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan, miten nämä diskurssit tutkimusaineistossa ilmenevät sekä millaisia näkökulmia niistä nousee. Lisäksi tarkastellaan, miten nämä lapsi-



kuvan diskurssit ovat muodostuneet ja onko niiden taustalla nähtävissä muutosta vanhemmis- ta asiakirjoista uudempiin.

### 5.2.1 Lapsi aktiivisena toimijana ja oppijana

Lapsen aktiivinen toimijuus näyttäytyy konkreettisesti etenkin sen kautta, miten lapsen ajatel- laan toimivan varhaiskasvatusympäristössään sekä, mitä hän voi vuorovaikutuksessa ympäris- tönsä kanssa oppia ja kokea. Nämä lapselle ominaiset tavat toimia, esimerkiksi leikkiminen, kielellinen ilmaisu ja tutkiminen, perustellaan yleisesti sillä, kuinka lapset toimivat näiden periaatteiden mukaisesti luonnostaan. Helenius ja Lummelahti (2018) kuvaavat teoksessaan lapsen oppimista mielekkään toiminnan kautta. Huomionarvoista on, että kaikki lapsen tavat toimia arjessaan voidaan nähdä leikiksi. Leikki näyttäytyy tärkeimpänä yksittäisenä toimena, jonka avulla lapsi määrittää ja oppii ympäristöään (Helenius & Lummelahti, 2018). Lähtökoh- taisena selityksenä tälle hyödynnetään aineistossa tietoa lapsesta ja lapsen psykologisista sekä biologisista ominaisuuksista. Etenkin vuoden 2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa perustellaan lasten oppimista lapsen luontaisten ominaisuuksien avulla. Esimerkiksi oppimis- ympäristön monipuolisuutta perustellaan lapsen tavalla oppia kokonaisvaltaisesti sekä moni- kanavaisesti.

*”Oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ympäristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta ja kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. Ympäristö tuo myös lasten ja kasvattajien yhteiseen toi- mintaan erilaisia tiedollisia, taidollisia ja kokemuksellisia aineksia.” (Stakes, 2003, s. 17).*

*”Lapsi harjoittelee ja oppii erilaisia taitoja, ja kohdatessaan uusia asioita lapsi käyttää oppimisensa apuna kaikkia aistejaan. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävät asioita ja tilanteita omiin koke- muksiinsa, tunteksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. Lapsi oppii parhaiten olles- saan aktiivinen ja kiinnostunut. Toimiessaan mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla lapsi voi kokea oppimisen ja onnistumisen iloa.” (Stakes, 2003, s. 18).*

Vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuu ympäristön mahdollisuuksien luomisessa kasvattajan tehtävä. Suunnitelman mukaan kasvattaja toiminnallaan tukee lapsen luontaisia tapoja toimia ja mahdollistaa täten lapsen kehityksen ja oppimisen niiden

kautta. Tämä voidaan tulkita lapsilähtöiseksi toiminnaksi ja lapsen aktiivista toimintaa tukevaksi ilmaisuksi, mutta lähtökohdat eivät välity yhtä selkeinä kuin vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelmasta. Lisäksi tulkinnanvaraisuutta luovat myös seuraavat tekstit:

*”Kasvattajat tiedostavat ja osaavat käyttää hyväkseen leikin kytkentöjä kaikkiin toiminnan osa-alueisiin, mutta he antavat tilaa myös lapsesta lähteille hetkellisesti rajuillekin leikki-ideoille.” (Stakes, 2003, s. 21–22).*

*”Lapset osallistuvat ympäristön ylläpitämiseen ja uudistamiseen kykyjensä mukaan.” (Stakes, 2003, s. 22).*

*”Lapsi voi myös itse osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla.” (Stakes, 2003, s. 33).*

Nämä otteet vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sanavalinnoillaan luovat kuvaa lapsesta, jonka aktiivisuutta omassa elämässään voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen toiminnassa, mutta vain silloin kun se on aikuisten katsomalla tavalla tarpeen tai kun lapsen kyvyt ja edellytykset ovat aikuisen määrittämällä tavalla tarpeeksi kehittyneet. Tällaista tulkinnallisuutta ei ole nähtävissä vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joissa lapsen aktiivista toimijuutta oikeastaan vaaditaan varhaiskasvatustoimintaa toteuttavilta ammattilaisilta. Tämä korostuu asiakirjan diskurssien sanavalinnoissa, jotka eivät jätä tilaa tulkinnallisuudelle.

*”Lapsi osallistuu yhteistyöhön tarkoituksenmukaisella, ikäänsä ja kehitysvaiheeseensa sopivalla tavalla.” (Opetushallitus, 2018, s. 55).*

*”Lapsilla tulee olla mahdollisuus kehittää taitojaan ja tehdä valintoja esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta.” (Opetushallitus, 2018, s. 21).*

Lisäksi lapsen aktiivinen rooli näkyy diskurssina lapsesta oman oppimisensa keskeisimpänä toimijana. Hujalan & kollegoiden (2007, s. 57) mukaan tämän taustalla vaikuttaa lapsilähtöisen pedagogiikan ajatus, jossa lapsen omaehtoinen sekä yksilöllinen tapa oppia huomioidaan vuorovaikutuksessa aikuisen ja vertaisryhmän kanssa. Tämän lisäksi elinikäisen oppimisen korostaminen on yksi keskeisiä varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksiä, jonka nähdään vaikuttavan niin varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuin lapsiin. Opetushallituksen (n.d.) mukaan

elinikäiseen oppimiseen sisältyy useita taidollisia, sosiaalisia ja tiedollisia taitoja, jotka tukevat yksilön mahdollisuutta toimia yhteiskunnassa mielekkäällä tavalla. Varhaiskasvatus nähdään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 19) mukaan perustana elinikäisen oppimisen taustalla, jonka keskeisiä edellytyksiä ovat aiemmat elämäkokemukset sekä niihin liittyvät vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteet. Kaikessa tässä lapsen oma toimijuus korostuu. Aineistossa lapsen aktiivista oppimista kuvataan näin.

*”Pieni lapsi on alusta lähtien kiinnostunut ympäristöstään ja rakentaa kuvaa ympäröivästä maailmasta ja paikastaan siinä.” (Stakes, 2003, s. 19).*

*”Oppimista tapahtuu muun muassa lasten havainnoissa ja tarkkaillessa ympäristöään sekä jäljitellessä muiden toimintaa. Lapset oppivat myös leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa.” (Opetushallitus, 2018, s. 22).*

Nämä diskurssit lapsesta oman oppimisensa aktiivisena toimijana kiteytyvät keskeisesti vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä. Tutkimustiedon perusteella koostettu käsitys lapsesta sekä lapselle merkityksellisistä kokemuksista on laadittu ohjaamaan varhaiskasvatuksen ammattilaisia työssään, jotta varhaiskasvatuksen toimintaympäristö tukisi lapsen luontaista tapaa oppia. Keskeisenä toimintaa ohjaavana tekijänä nähdään toiminnan linkittyminen lasten omaan maailmaan sekä heille tärkeisiin ilmiöihin. Lapsen aktiivinen toimijuus ja oppiminen kiteytyvät siis vuorovaikutukseen lapsen, aikuisen ja muun oppimisympäristön välillä, jossa lapsen yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnonkohteet otetaan huomioon.

*”Kasvattajat tutustuvat myös siihen todellisuuteen, jota lasten leikit heijastavat. Kasvattajat seuraavat esimerkiksi lasten populaarikulttuuria, johon media kuuluu nykypäivänä oleellisena osana.” (Stakes, 2003, s. 21).*

*”Varhaiskasvatuksessa oppimisen lähtökohtana ovat lasten aiemmat kokemukset, heidän mielenkiinnon kohteensa ja osaamisensa. On tärkeää, että uusilla oppittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin valmiuksiin sekä muuhun kokemusmaailmaan ja kulttuuriseen taustaan.” (Opetushallitus, 2018, s. 22).*

## 5.2.2 Lapsen osallisuus

Lapsen aktiiviseen toimijuuteen selkeästi linkittyvänä toisena diskurssina toimii lapsen osallisuus, joka Opetushallituksen ja Elina Katajan (2018) videon mukaan tarkoittaa ennen kaikkea demokratiakasvatusta sekä yhteisöllistä toimintaa korostavaa kasvatustoimintaa (Opetushallitus & Kataja, 2018). Yleisellä tasolla lapsen osallisuus ilmenee niissä valinnoissa, joita kasvatuksen arkisissa toiminnoissa tehdään sekä, miten lasten taustat näkyvät arjessa. Siinä keskeisenä perusajatuksena on hyödyntää jokaisen lapsen mielenkiinnon kohteita ja lähtökohtia tärkeänä tekijänä toiminnan suunnittelussa. Osallisuuden keskeisenä näkemyksenä toimii jokaisen lapsen mahdollisuus kuulua ryhmään ja kokea yhteisöllisyyden tunteita (Turja, 2020, s. 44).

*”Yksittäisten, konkreettisten sisältöjen valinnassa lasten omilla kiinnostuksen kohteilla, tarpeilla ja paikallisilla olosuhteilla on ratkaiseva merkitys.” (Stakes, 2003, s. 27).*

*”Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet.” (Stakes, 2003, s. 33).*

*”Lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet sekä heidän kasvuympäristöönsä liittyvät merkitykselliset asiat ovat toiminnan suunnittelun lähtökohtana.” (Opetushallitus, 2018, s. 37).*

Keskeisenä ajatuksena on siis luoda varhaiskasvatuksen toiminta sekä toimintaympäristö sen perusteella, millaisia lapsia varhaiskasvatuksessa on sekä, millaiset ovat heidän tarpeensa. Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mukaan lapsen ja ihmisen perustarve tulla kohdatuksi omana itsenään ja omista lähtökohdistaan toimii määrittäjänä osallisuudelle. Osallisuuden edellytyksenä toimii heidän mukaansa juuri yksilöllinen kohtaaminen sekä pysyvyys lapsen elämässä (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 36–38). Kohtaamisen kautta ilmi tulleet yksilölliset tarpeet ja tekijät kirjataan Opetushallituksen (n.d.) mukaan lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jonka toteutumista seurataan ja arvioidaan varhaiskasvatuksen arjessa. Lapsen omaa osallistumista tähän varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamiseen korostetaan ja se nähdään yhtenä keinona tuoda lapsi osalliseksi omaa varhaiskasvatuksen järjestämistään.

*”Lapsi voi myös itse osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla.” (Stakes, 2003, s. 33).*

*”Tässä laissa tarkoitetun varhaiskasvatuksen tavoitteena on: varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§).*

*”Lasten varhaiskasvatussuunnitelmista nousevat tavoitteet otetaan huomioon lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä oppimisympäristöjen ja toimintakulttuurin kehittämisessä.” (Opetushallitus, 2018, s. 10).*

Lapsen omilla näkemyksillä on siis keskeinen rooli varhaiskasvatuksen järjestämisessä. On kuitenkin selkeää, että aikuisen tehtäväksi jää tässä tapauksessa pohtia, miten pienen alle kouluikäisen lapsen näkemykset otetaan toiminnassa huomioon. Se, miten tämä osallisuuden alue on huomioitu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa eri aikoina, on kuitenkin jälleen erivä. Vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ilmenee tulkinnallisuutta sanavalinnoissa, joilla lasten osallistumista pyritään edistämään verrattuna siihen, miten esimerkiksi varhaiskasvatuksen toimintaympäristön suunnittelua kuvataan vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

*”Hyvin rakennettu ympäristö on viihtyisä sekä kannustaa lasta leikkimään, tutkimaan, liikkumaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseään monin eri tavoin. Lapset voivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista.” (Stakes, 2003, s. 18).*

*”Oppimisympäristöjä suunnitellaan ja rakennetaan yhdessä lasten kanssa. Niiden tulee tukea lasten luontaista uteliaisuutta ja oppimisen halua sekä ohjata leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen.” (Opetushallitus, 2018, s. 32).*

*”Lasten ideat, leikit ja heidän tekemänsä työt näkyvät oppimisympäristöissä.” (Opetushallitus, 2018, s. 32).*

Heleniuksen ja Lummelahden (2018) teoksessa keskeisenä osallisuuden merkityksenä korostuu etenkin yhteisöllisen ja jokaisen lapsen yksilöllisyyden huomioiva toimintatapa. He korostavat, että osallisuudessa huomionarvoista on se, miten erilaiset lapset voivat osallistua var-

haiskasvatusyhteisönsä toimintaan hyvin eri tavoin sekä olla kiinnostuneita eri asioista. Jokaiselle lapselle varhaiskasvatukseen osallistuminen ja saapuminen tapahtuu eri tavoin, ja tälle tulee heidän mukaansa antaa tilaa (Helenius & Lummelahti, 2018 s. 38–39). Tästä syystä vuorovaikutuksen korostuminen lapsen osallisuuden diskurssissa on keskeistä. Osallisuuden edistäminen varhaiskasvatuksessa toimii välineenä lasten keskeisten yhteiskunnallisten taitojen kehittymisen taustalla.

*”Lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa. Samalla lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä. Henkilöstö huolehtii siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat.” (Opetushallitus, 2018, s. 27).*

*”Lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy osallisuuden kautta. Osallisuutta vahvistaa lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin edistää osallisuutta.” (Opetushallitus, 2018, s. 30).*

Näiden arkisten osallisuuden ilmenemiskontekstien lisäksi lapsen osallisuus näyttäytyy laajemmalla tasolla arvovalintana sekä yhdenvertaisuutta ajavana tekijänä. Jokaisen lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen omista edellytyksistään ja lähtökohdistaan riippumatta pohjautuu etenkin laajempaan yhteiskunnalliseen arvomaailmaan sekä sopimukseen. Esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) toimii yhtenä keskeisenä asiakirjana, joka ohjaa yhteiskunnallisia arvoja sekä valintoja. Lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen, koulutukseen ja näin ollen myös yhteiskunnan toimintaan on keskeinen lapsen aktiivista toimijuutta alleviivaava diskurssi.

*”Kaikki lapset voivat osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen esimerkiksi tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta.” (Opetushallitus, 2018, s. 15).*

*”Varhaiskasvatustilain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa.” (Opetushallitus, 2018, s. 16).*

*”Vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta keskeisiä.” (Opetushallitus, 2018, s. 22).*

Sekä lapsen aktiivinen toimijuus, että osallisuus ovat keskeisiä lapsen toimintaa selittäviä diskursseja. Ne korostavat lapsuuden itseisarvoa sekä merkitystä tässä hetkessä. Lapsuus näyttäytyy näiden diskurssien myötä tärkeänä elämänvaiheena itsessään, ei vain yhtenä etappina kohti aikuisuutta, vaikka tiettyjen ennalta määrättyjen oppimisen osa-alueiden hyödyt kantavatkin elämän eri vaiheissa. Keskeistä on kuitenkin huomioida se, että vaikka raamit lapsen toiminnalle tulisivatkin aikuiselta, on lapsella mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa ja lapsen toiminnan mahdollistamista vaaditaan myös varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Viimeisenä osa-alueena kuvataan lapsi yhteisönsä jäsenenä diskurssi, jossa kiteytyvät nämä aiemmin kuvatut lapsikuvaa muodostavat diskurssit.

### 5.2.3 Lapsi yhteisön jäsenenä

Lapsen toimijuus yhteiskunnassa näyttäytyy asteittain lisääntyvänä ja merkittävänä tavoitteena lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisuudessa. Tässä diskurssissa kiteytyy myös se, miten varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä on keskeisesti kasvattaa lapset osaksi yhteisöään. Opetushallituksen (2018, s. 16) mukaan yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen on yksi varhaiskasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita. Ajatus yhteiskunnan lapsista perustuu vahvasti näkemykseen, jossa jokainen yhteiskunnan jäsen on omana itsenään tärkeä ja huolenpidon arvoinen. Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta perustuu tähän ajatukseen ja myös kasvatukseen sekä koulutukseen katsotaan kuuluvan osaksi tätä käsitettä. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa yhteisöön kasvamisen tekijöistä sanotaan näin.

*”Vasun on nostanut koko maassa varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun uudenlaiseen ja innostavaan keskusteluun pitäen keskeisenä tavoitteena lapsen hyvinvointia.” (Stakes, 2003, s. 4).*

*”Varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden.” (Opetushallitus, 2018, s. 22).*

*”Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Varhaiskasvatus järjestetään tavallisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi kuuluu lapsiryhmään ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan.” (Stakes, 2003, s. 39).*

Lasten yhteiskunnallisen aseman sekä heidän hyvinvointinsa taustalla vaikuttaa vahva ajatus yhteistyön tekemisen merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Heinosen ja kollegoiden (2016, s. 185) mukaan yhteistyön tekemisessä keskeisintä on huomioida perheen ja lapsen tarpeet, jotka yhteistyötä tehdessä nousevat ilmi. Tämän lisäksi hyvinvointiyhteiskunnan merkittävänä tekijänä korostuvat erilaiset sen jäsenille kuuluvat palvelut, joiden avulla yksilöä tuetaan erilaisissa elämäntilanteissa. Tämä ajatus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa konkreettisella tavalla monialaisen yhteistyön tekemisen lähtökohtana, sillä Heinosen ja kollegoiden (2016, s. 185) mukaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on jo lähtökohtaisesti moniammatillinen työyhteisö. Varhaiskasvatuksessa säädetään yhteistyön tekemisestä lainsäädännöllä sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Oletusarvona on, että yhteistyötä tehdään varhaiskasvatuksen arjessa, jossa lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisuus on lapsen edun mukaista ja näin ollen muodostaa mielekkään kokonaisuuden lapsen oppimispolulle. Keskeistä on myös, että lapsen kasvatukseen ja huolenpitoon osallistuvilla osapuolilla on saatavillaan tarpeeksi tietoa lapsen hyvinvoinnin tukemiseen vaadittavista tekijöistä.

*”Lapsen etua palvelevat yhteistyökäytännöt ja periaatteet tulee olla sovittuina lastensuojelun, perhetyön, perheneuvolan, kotipalvelun ja muiden sosiaalitoimen palvelujen kanssa niitä tilanteita varten, joissa neuvotellaan yksittäisen lapsen asioista tai edellytetään viranomaisten puuttumista.” (Stakes, 2003, s. 10).*

*”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen voivat osallistua lapsen kehitystä ja oppimista tukevat muut viranomaiset, asiantuntijat ja muut tarvittavat tahot. Jos tuen tarpeen arviointi edellyttää sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten asiantuntemusta, on näiden osallistuttava arvioinnin tekemiseen varhaiskasvatuksen järjestäjän pyynnöstä.” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 23§).*



*”Varhaiskasvatuksen järjestäjällä ja tuottajalla on salassapitosäännösten estämättä oikeus saada maksutta lapsen varhaiskasvatuksen järjestämiseksi ja tuottamiseksi välttämättömät tiedot lapsen huoltajilta, opetustoimen viranomaisilta, sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisilta, muilta varhaiskasvatus-, sosiaali- ja terveydenhuoltopalvelujen tuottajilta sekä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilöiltä.” (Varhaiskasvatustlaki, 540/2018, 41§).*

Moniammatillisen yhteistyön lisäksi lapsen yhteisön jäseneksi kasvamisen tukemisessa on keskeistä yhteistyö lapsen huoltajien kanssa, kuten Heinosen ja kollegoiden (2016) teoksesta käy ilmi. Perusajatuksena varhaiskasvatuksessa on näkemys lapsen huoltajista lapsensa parhaina asiantuntijoina. Tämän lisäksi lapsen omilla näkemyksillä on keskeinen asema siinä, miten lapsen kasvatuksessa edetään sekä millaisia tekijöitä lapsen kasvatuksen kokonaisuudessa otetaan huomioon. Keskeistä on luoda lapsen ympäristöstä yhteistyön avulla lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva. Lisäksi oleellista on yhdistää lapsen kasvuympäristöistä mielekäs kokonaisuus, mikä osaltaan tukee lapsen kiinnittymistä kasvuympäristöönsä.

*”Lasten perheidentiteettiä ja perhesuhteita tuetaan siten, että jokainen lapsi voi kokea oman perheensä arvokkaaksi.” (Opetushallitus, 2018, s. 21).*

*”Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa.” (Opetushallitus, 2018, s. 14).*

*”Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa ja vierailut esimerkiksi kirjastoon, museoon, kulttuuriperintökohteisiin, teatteriin ja huoltajien työpaikoille rikastavat lasten oppimisympäristöjä.” (Opetushallitus, 2018, s. 33).*

Näissä edellä kuvatuissa diskursseissa esiteltyt keinot tukea lapsen kasvua osaksi yhteisöön sekä yhteiskuntaa pyrkivät siis keskeisellä tavalla kasvattamaan yhteiskunnan toiminnan kannalta tärkeitä taitoja osaavia yksilöitä. Lasten kokemus yhteisöön kuulumisesta, omasta pysyvyydestä, yhdenvertaisuudesta ja demokratiasta toimii ponnahduslautana tulevaisuuden toimijuuteen. Tässä hetkessä opetellut taidot luovat lapsille perustan ottaa kantaa ympärillään oleviin asioihin, sekä vaikuttaa epäkohtiin ja saada aikaan muutosta ympäristössään.

*”Itsenäisyyden asteittainen lisääminen kasvatuspäämääränä tarkoittaa sitä, että lapsi edellytystensä mukaisesti kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja.” (Stakes, 2003, s. 13).*

*”Tässä laissa tarkoitetun varhaiskasvatuksen tavoitteena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa.” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 3§).*

*”Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa. Varhaiskasvatuksessa kunnioitetaan näitä demokratian toteutumisen keskeisiä periaatteita. Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen.” (Opetushallitus, 2018, s. 26).*

Nämä yhteiskunnallisessa toiminnassa merkittävät taidot perustuvat Opetushallituksen ja Katajan (2018) mukaan yleisesti hyväksytyyn kasvatustoiminnan tavoitteeseen, jonka päämääränä on luoda innovatiivisia, omilla aivoillaan ajattelevia, aktiivisia ja vaikuttavia kansalaisia sekä sosiaalisesti taitavia yksilöitä. Näitä taitoja kehitetään Nussbaumin (2010) mukaan juuri varhaiskasvatuksenkin kehittymiseen vaikuttaneiden Rousseauin, Pestalozzin, Fröbelin ja Montessorin kasvatusteorioilla. Opettamalla lapset kysymään sekä osallistumaan aktiivisesti oppimisprosesseihin kasvatetaan demokraattisen yhteiskunnan tuottavia ja menestyviä jäseniä (Nussbaum, 2010, s. 32). On siis selvää, että varhaiskasvatuksen asiakirjojen lapsikuva on yhteydessä tähän Nussbaumin (2010) kuvaamaan demokraattisen yhteiskunnan kasvatuskäsitukseen ja diskurssit lapsesta perustuvat samoihin aatteellisiin käsitteisiin.

## 6 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa tarkastelin varhaiskasvatusta velvoittavien asiakirjojen ja sitä ohjaavien lakitekstien luomaa lapsikuvaa sekä sitä, millaisia muutoksia lapsikuvassa on tapahtunut varhaiskasvatuksen kenttää määrittävän murroksen ajanjakson aikana 2000–2020-lukujen välillä. Tämän tutkimusasetelman pohjalta käyn tässä lopetusluvussa läpi tiivistetysti keskeiset tutkimustulokset sekä niiden peilautumisen varhaiskasvatuksen tutkimuskirjallisuuteen. Aluksi kuvaan tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen lopuksi pohdin tutkimuksen tuloksia ja niiden merkitystä varhaiskasvatuksen kentälle sekä tarkastelen mahdollisia ehdotuksia jatkotutkimukselle.

### 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan Kiviniemen (2018) mukaan hieman eri tavalla tutkimusaineuksen erilaisuuden vuoksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden taustalla vaikuttaa hänen mukaansa aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun hallinta ja tiedostaminen. Hän huomauttaa, että itse tutkijaa voidaan myös pitää aineistonkeruun välineenä, joten luonnollista on, että myös tutkijan näkemykset ja tulkinnat muuttuvan prosessin aikana. Tästä syystä aineistonkeruun aikana tapahtuva vaihtelua ei pidetä hänen mukaansa puutteena, vaan tutkimusprosessiin liittyvänä elementtinä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin tärkeää kyetä tuomaan esille nämä erilaiset prosessin aikana tapahtuneet muutokset tulkinnassa ja tutkimuksen kehityksessä (Kiviniemi, 2018, s. 83–86).

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan siis lisätä tuomalla esiin tutkimuksen taustalla ollut prosessi. Kiviniemen (2018) mukaan yksi tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta lisäävä tekijä on hyvin ja perusteellisesti tehty raportointi. On siis ensi arvoisen tärkeää, että tutkija säilyttää tulkinnoissaan johdonmukaisuuden läpi tutkimuksen sekä ymmärtää ne taustatekijät, jotka vaikuttavat tulkintaan (Kiviniemi, 2018, s. 83–86). Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olenkin tuonut tutkimusprosessini esille tarkasti ja vaihe vaiheelta, jotta tutkimuksen toistettavuus olisi mahdollisimman toteutettavissa, mikä näin ollen vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia (Hirsjärvi ym., 2009, s. 231–232). On kuitenkin huomioitava, ettei Vilkan (2021) mukaan laadullisen tutkimuksen täydellinen toistettavuus ole täysin mahdollista, sillä tutkijoiden tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä eroavat toisistaan.

Tutkimuksessani aineistona toimivat varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, joiden luonne on yhteiskunnallisesti merkittävä ja ne tulkitaan itsessään luotettaviksi, sillä ennen julkaisuaan ne ovat käyneet läpi pitkän prosessin eri asiantuntijoiden ja päättäjien käsittelyssä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) mukaan valmiita aineistoja hyödynnettäessä on tärkeää punnita niiden luotettavuutta tarkoin. Valmiissa aineistossa tutkimuksen kannalta keskeinen lähestymistapa on esimerkiksi niiden kuvailu ja vertailu (Hirsjärvi ym., 2009, s. 189). Lisäksi aineistoni luotettavuudessa on tärkeää huomioida omat ennakkokäsitykseni asiakirjoista ja niiden sisällöstä. Pohjolan (2007, s. 23) mukaan tutkijan tulee ottaa huomioon omat taustansa sekä niiden ja omien asenteiden vaikutukset tutkimuksen lopputuloksen kannalta.

Varhaiskasvatuksen opiskelijana olen lukenut etenkin vuoden 2018 Varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet useaan otteeseen, joten minulla oli jo ennen tutkimusta käsitys niiden sisällöstä. Toisaalta taas vuoden 1973 Laki lasten päivähoidosta ja vuoden 2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet olivat minulta ennalta tuntemattomia, joten tulkintani niiden sisällöstä tapahtui tutkimuksen aikana ensimmäisen kerran. Ennakkolettamukseni vuoden 1973 ja 2003 aineistoista oli kuitenkin olemassa ja ensitulkintani pohjautui selkeästi siihen ajatukseen, että aineistoissa olisi löydettävissä jo tänä päivänä vanhentuneita sisältöjä. Tämä vaikutti myös lähtökohtaisesti ajatukseeni siitä, että lapsikuvassa on tapahtunut muutoksia asiakirjojen välillä. Tästä syystä otin tämän ennakkooajatukseksi tarkasti huomioon analysoidessani aineistoani, mutten antanut sen kuitenkaan liikaa rajoittaa tulkintaani, sillä Jokisen ja kollegoiden (2016) mukaan diskurssianalyysissä omien tulkintojen keskusteluttaminen aineiston kanssa on keskeisessä osassa.

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta lähteiden käyttö on Alasuutarin (2011) mukaan keskeistä. Hän korostaa kriittisen suhtautumisen merkitystä lähdekirjallisuutta valittaessa (Alasuutari, 2011, s. 95). Tutkimuksessani lähdekriittisyys kulki mukanani läpi tutkimusprosessin ja arvioin lähteitäni jokaisessa vaiheessa. Metsämuurosen (2009, s. 13–15) mukaan lähdekritiikissä keskeinen tekijä on ottaa huomioon tutkimusten ja kirjallisuuden uutuus eli julkaisuvuosi. Tutkimuksessani tämä osa lähdekritiikkiä sai minut arvioimaan kirjallisuuttani jatkuvasti, sillä useat lähteeni ovat 1980–1990-luvuilta. Päädyin kuitenkin käyttämään kyseisiä lähteitä, sillä lähes kaikki niistä nousivat esille uudempien teosten lähdeluetteloista. Teokset olivat myös arvostetussa asemassa olevien tunnettujen tutkijoiden kirjoittamia, joten näin ollen teokset voidaan tulkita niin sanotuiksi klassikkoteoksiksi. Tämän lisäksi osan kirjallisuuden vanhuuteen vaikutti tutkimusaiheeni kytkökset historiallisiin tapahtumiin. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen kehitys on tutkimusaiheena historiallinen, eikä muutoksia historiassa

ole ehtinyt tapahtumaan. Metsämuuronen (2009, s. 13–15) huomauttaakin, ettei vanhojen teosten tieto ole aina vanhentunutta. Lisäksi Alanen (2014) huomauttaa, että esimerkiksi lapsuudentutkimus etenkin lapsuuden sosiologian alalla vaatisi paljon lisätutkimusta ja lapsuuden uudelleenteorioimista. Esimerkiksi uuden lapsuuden sosiologian tutkimus, joka yleistyi 1980–1990-lukujen aikana, on pysähtynyt osittain aloilleen, eikä kunnollista uutta tutkimusta ole noussut esille (Alanen, 2014, s. 4). Vilkka (2021) pitääkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävänä, että tutkija kykenee perustelemaan tekemänsä valinnat ja tuomaan ne esille tekstissään.

## 6.2 Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli kuvata, millaista lapsikuvaa neljä varhaiskasvatuksen asiakirjaa tuottavat. Lisäksi vertailin asiakirjojen lapsikuvaa toisiinsa ja tarkastelin, miten lapsikuva on muuttunut 2000–2020-lukujen varhaiskasvatuksen kentän murroksessa. Keskeisenä mielenkiinnon kohteena eroavaisuuksien etsimisessä oli löytää lapsikuvasta yhteneväisyyksiä muuttuvan varhaiskasvatuksen ja koulutuksen kentällä tapahtuneisiin muutoksiin. Näitä yhtäläisyyksiä löytyi, mikä tuli esille vertaamalla aineiston lapsikuvaa kasvatusihanteita ilmentävään kasvatuksen kentän kirjallisuuteen. 2000-luvun alusta alkanut teknologisoitumisen ja nopeampi tempoisemman maailman muutos on nähtävissä siinä, millaisia arvotuksia myöhemmissä asiakirjoissa lapsen kasvamiselle ja kasvatukselle annetaan. Lisäksi varhaiskasvatukseen on keskeisesti vaikuttanut keskustelu varhaiskasvatuksen muutoksista, jota leimaa polarisoitumisen ja resurssipulan sekä uupumisen ilmiöt.

Tulosten perusteella lapsikuva muodostui kahden keskeisen diskurssin pohjalta, joista lapsi aikuisen toiminnan määrittämänä mukaili perinteisten kasvatuskäsitysten ajatuksia, kun taas lapsi oman toimintansa määrittämänä sisälsi laaja-alaisempia käsityksiä. Mielenkiintoista on, että Alasuutarin ja Karilan (2009) tutkimuksessa tarkastelluissa lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa korostui vastaavia tulkintoja lapsesta. Heidän keskeiset tulkintansa paikantuivat sekä lapsen yksilölliseen olemukseen, että aikuisen rooliin lapsuutta määrittävänä tekijänä. Heidänkin tutkimuksessaan lapsikuvaa tulkittiin lapsen passiivisen ja aktiivisen roolin kautta (Alasuutari & Karila, 2009). Aikuisen toiminnan määrittämässä lapsikuvassa korostui lapsen suojaaminen ja turvaaminen tekijöiltä, jotka tyypillisesti luonnehditaan länsimaisessa kulttuurissa lapsille haitallisiksi. Keskeisenä arvopohjana näille toimivat muun muassa kansainväliset ja kansalliset lait sekä säädökset, joilla määritetään tietyt oikeudet jokaiselle ihmi-

selle. Näissä oikeuksissa pääpaino on vahvasti yksilön hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvissä tekijöissä. On kuitenkin mielenkiintoista huomata, että sekä varhaiskasvatuslaissa (2018), että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) lapsen oikeus kasvaa turvallisessa ympäristössä huomioidaan, mutta asiakirjojen pääpaino ei ole lastensuojelullinen, kuten vanhemmissa asiakirjoissa.

Lapsen turvallisuuden suojaamisen lisäksi aikuisten toiminta lapsuuden määrittelemisessä keskittyy kasvatuksellisiin tekijöihin. Kasvatuksessa aikuislähtöisyyden painotus on nähtävissä etenkin siinä, kuinka monet kasvatuksen sisällöt ovat lähteneet liikkeelle ja osaksi varhaiskasvatuksen asiakirjoja, aikuisten määritelmien ja tietotaitojen pohjalta. Etenkin tämä painotus on nähtävissä vuoden 2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jossa oppimisen sisältöalueet ovat tarkoin määritellyt ja joiden kuvaukset korostavat aikuisen toimijuutta.

Tulosten perusteella lapsikuvan muutos onkin selkeimmin tapahtunut lapsen toimijuutta korostavassa diskurssissa. Lapsen oman aktiivisuuden sekä toimijuuden korostaminen on ottanut selkeästi vahvan jalansijan vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Vuonna 2003 lapsen oman osallistumisen ajatus on ollut tulkinnanvarainen ja korostanut lapsen mahdollisuutta ottaa kantaa häntä koskeviin asioihin, mikäli se on katsottu aikuisten toimesta olevan tarpeellista. Lisäksi lapsen kehityksen on ajateltu vaikuttavan siihen, voiko lapsi osallistua asioihin vaikuttamiseen ja millä tavoin. Lapsen osallisuus nouseekin keskeisenä terminä kuvailemaan lapsen oman toimijuuden tuottamaa lapsikuvaa, joka korostuu eritoten uudempien asiakirjojen diskursseissa.

Lasten tämänhetkisistä kasvatusihanteista nousevat käsitteet kuvailevat lasta, joka on aktiivinen ja omat lähtökohtansa pikkuhiljaa tunteva yksilö. Tulkintani mukaan on kuitenkin hyvä pysähtyä tarkastelemaan myös ympäröivää yhteiskuntaa ja sen arvostamia näkökulmia, puhuttaessa pienten lasten kasvatuksesta. Nussbaumin (2010) mukaan yhteiskuntaamme keskeisesti eteenpäin ajava voima on talouskasvu, joka määrittää sitä, millaisia taitoja ja piirteitä haluamme lasten omaavan kussakin ajassa (Nussbaum, 2010, s. 33). Tästä syystä vallitsevan lapsikuvan tarkastelu kriittisesti sekä säännöllisesti, on näkemykseni mukaan ensiarvoisen tärkeää, jotta voimme yhteiskuntana varmistaa sen, ettemme pyri tiedostamattamme kasvattamaan ja muovaamaan vain tietynlaisia lapsia, jotka hyödyttävät yhteiskuntaamme tietyinä hetkenä. Nopealla tahdilla muuttuvat opetussuunnitelmat ovat tämän hetken trendi, joten ehditäänkö niiden sisältöjen toimivuutta todellisuudessa arvioimaan tarkoituksenmukaisesti ennen uusien suunnitelmien voimaantuloa.

Lyhyellä aikavälillä tapahtuneet varhaiskasvatuksen muutokset tulevat myös selkeästi ilmi Lehtosen ja Lahtisen (2018) blogikirjoituksesta, jossa kuvataan vuodesta 2015 alkaneen 2,5 vuoden aikajänteen aikana tapahtuneita jatkuvia laki- ja varhaiskasvatussuunnitelman muutoksia. Lisäksi he pohtivat kriittisesti muutosten, kuten varhaiskasvatusmaksujen alentamisen, aiheuttamia kustannuksia varhaiskasvatuksen järjestävälle taholle eli kunnille (Lehtonen & Lahtinen, 2018). Tillin (2021) mukaan myönteisyys muutoksia kohtaan on koettu päiväkodin johtajien näkökulmasta tarpeellisena, mutta on samanaikaisesti vaatinut johtajilta kykyä luoda oman yksikkönsä toimintakulttuuriin muutospositiivinen ja keskusteleva ilmapiiri.

Monella tapaa polarisoituminen näkyy juuri tällaisissa edellä kuvatuissa tilanteissa, joissa alan ammattilaiset näkevät muutosten vievän varhaiskasvatuksen laadukkuutta eteenpäin, mutta talousasiantuntijat ja poliitikot keskittyvät tarkastelemaan varhaiskasvatuksen aiheuttamia kustannuksia. Toisaalta varhaiskasvatuksen kentän sisäisessä ilmapiirissä on ollut havaittavissa vastakkainasettelua muuttuneiden kelpoisuusehtojen ja työnkuvien vuoksi. Lainsäädännöllisesti muutokset ovat monella tapaa vaikuttaneet lähtevän tarpeesta muuttaa varhaiskasvatusta laadultaan paremmaksi lasten kannalta. Alasen (2001) mukaan suomalaisessa niin kutsutussa sukupolvikeskustelussa poliitikot ja eri alojen asiantuntijat keskustelevat lapsen kasvatuksesta, ja korostavat lapsen vajaavaltaisuutta suhteutettuna aikuisiin ja näin ollen ylläpitävät hierarkiaa lasten ja aikuisten välissä. Hänen mukaansa lasten ja nuorten kuuleminen näissä keskusteluissa on usein unohdettu, vaikka puheenvuorojen perusteluna silti käytetään lapsen etua (Alanen, 2001, s. 287). Voi kuitenkin pohtia, miten tämä aikuisten keskustelu ja varhaiskasvatuksen resurssointi ongelmat loppujen lopuksi vaikuttavat lasten etuun. Muuttuuko kuvaus lapsesta näissä keskusteluissa vain suhdeluviiksi, resurkseiksi ja numeroiksi, jos lapsia ei kuulla ja painopiste siirtyy liiaksi taloudellisiin tekijöihin?

Yhteiskunnallisen keskustelun vastakkainasettelu ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten palkkakuoppa heijastelevat näkemykseni mukaan arvopohjaa, jossa naisvaltainen hoiva-alaksikin maallikoiden mielessä laskettava ala ei saa osakseen samanlaista arvostusta kuin miesvaltainen yhteiskunnallisesti tuottava ala. Varhaiskasvatus tunnutaan nähtävän kulueränä, jonka taloudellinen tuotto on marginaalista ja kulut taas suuria. Alan alhainen palkkaus koetaan merkittävänä tekijänä, joka ajaa ammattilaiset kouluttautumaan muualle. Nämä tekijät heijastelevat tulkintani mukaan heikkoa arvostusta alaa kohtaan. Onkin mielenkiintoista pohtia, arvostaako yhteiskuntamme todella lapsiamme, jos sama arvostus ei peilaudu heitä kasvattavien ammattilaisten arvostukseen. Miten nämä kaksi eroavat toisistaan, jos lapsia taas arvostetaan yhteiskunnassa?

Mielenkiintoisen lisän aineistojen diskursseille tuo pohdinta lapsikuvan yksilöllisyydestä suhteessa yhteisöllisyyteen. Ennen tutkimuksen tekoa ajattelin, että uudemmissa asiakirjoissa korostettaisiin selkeästi enemmän lapsen yksilöllisyyttä, jolloin vaarana voisi olla yhteisöllisyyden huomioinnin vähentyminen. On ollut kuitenkin yllättävää huomata, kuinka yhteisöllisyys on oikeastaan korostunut tuoreissa asiakirjoissa. Eerola-Pennanen (2013) mukaan yksilöllistymisen ilmiö on perinteisesti liitetty länsimaalaiseen kulttuuriin ja eritoten hyvinvointiyhteiskuntaan. Historiallisesti siihen ovat vaikuttaneet niin teollistuminen kuin kaupungistuminenkin. Myöhäismodernissa yksilöllistymisessä yksilön identiteetin rakentumisen katsotaan olevan yksilön tehtävä, kun taas aiemmin identiteettiä muodostettiin ympäröivän yhteisön perusteella (Eerola-Pennanen, 2013, s. 12–15).

Yksilöllisyyden korostamisessa on kuitenkin haittapuolensa. Antikaisen (1998) mukaan myöhäismodernia kasvatusta leimaa vertaisryhmien merkityksen korostuminen verrattuna teollistumisen jälkeiseen kasvatukseen. Tulevaisuuden mahdollisena sosialisointina uutena muotona hän pitää ihmisen toimintaa oman itsensä varassa, jota tasapainoilu yksilöllisyyden ja globaalin vaikutuksen välillä voi korostaa. Tämän suuntauksen vaarana hän pitää yhteisöllisyyden täyttämistä poissulkemista (Antikainen, 1998). Näkemykseni mukaan on siis lohdullista huomata, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa yksilöllisyyden korostaminen ei ole vienyt yhteisöllisyyden merkitykseltä jalan sijaa. Suurempi painoarvo annetaan lasten yhteisölliselle vertaisryhmätoiminnalle, jossa jokainen lapsi saa olla ja toimia juuri sellaisena kuin on. Heleniuksen ja Lummelahden (2018, s. 38) mukaan perheellä, varhaiskasvatuksen vertaisryhmällä ja muilla ympäröivillä yhteisöillä on keskeinen merkitys lapsen suotuisan kehityksen taustalla.

Tämän tutkimuksen perusteella ajattelen, että systemaattiselle opetussuunnitelmien arvioinnille on tarvetta, mikäli kasvatuksen trendit jatkavat samalla nopeudella muuttumista. Etenkin opetussuunnitelmista ilmenevien lapsikuvien tarkasteleminen kriittisesti auttaa kasvattajia, opettajia ja tutkijoita reagoimaan muuttuvaan maailmaan ja näin ollen varmistamaan, että lapset tulevat myös tulevaisuudessa kohdatuiksi omina itsenään. Uskon, että näin voimme turvata kasvatuksen, joka kantaa yhteiskuntaamme myös tulevaisuudessa. Jatkotutkimusta voisikin näkemykseni mukaan toteuttaa esimerkiksi kenttätutkimuksella, jossa kasvattajien toimintaa havainnoidaan suhteessa lapseen. Havainnoinnin perusteella voitaisiin tutkia, ilmeneekö varhaiskasvatuksen asiakirjojen lapsikuva tämän tutkimuksen tulosten mukaisella tavalla myös käytännön kasvatustyössä. Lisäksi aiempien varhaiskasvatuksen asiakirjojen lapsikuvaa olisi mielenkiintoista tutkia, ja koostaa suomalaisen varhaiskasvatuksen lapsikuvan kehityslinjat yhteen tutkimukseen.



## Lähteet

- Alanen, L. (2014). *Theorizing childhood*. *Childhood*. 2014, Vol. 21(1), s. 3-6.
- Alanen, L. (2001). Sukupolvijärjestys ja kasvatuslapsuus: sosiologisia avauksia lapsuuteen. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (s. 285–296). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Alanen, L. (1998). Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa Saksala, E. (toim.) *Muutoksen sosiologia*. (s. 126–133). Helsinki: Yleisradio Oy.
- Alanen, L. & Bardy, M. (1991). *Lapsuuden aika ja lasten paikka*. Helsinki: Sosiaalihuollituksen julkaisuja.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 70–88). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämissuuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistele- van työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2015). *Qualitative research in education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Braches-Chyrek, R. (2021). *The future of childhood studies*. Verlag Barbara Budrich.
- Brofelt, A., Korpela, J. & Samppala, M-L. (2020). *Humanistisen ihmiskäsityksen näkökulmia opetukseen*. HAMK Unlimited Journal 29.5.2020. Haettu osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/humanistisen-ihmiskäsityksen-nakokulmia-opetukseen/#.YbjrG9BBzIU>.
- Creswell, J. W., Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. painos). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity – Interpreting repertoires, ideological dilemmas, and subject positions. Teoksessa Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (toim.) *Discourse as data – a guide for analysis*. (s. 189–228). London: Sage Publications.

- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 17–29). Tampere: Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin – Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). *A hands-on guide to doing content analysis*. African Journal of Emergency Medicine, 7(2017), 93-99. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Eronen, M. (14.10.2021). *Helsingin päiväkotien tilanne on vielä pelastettavissa rahalla*. OAJ. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/helsingin-paivakotien-tilanne-on-viela-pelastettavissa-rahalla/>.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos) (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus -perusteita*. Helsinki: Books On Demand.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. (1982). *Ihmiskäsitys kasvatustieteessä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: Edufin.
- Husa, S. & Kinos, J. (2001). *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Turku: Painosalama Oy.
- Ilmonen, K. (2018). Muuan diskurssianalyysi: Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia*

- aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5.painos) (s. 134–148). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2017). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus.
- Kinos, J. & Palonen, T. (2012). Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. (s. 229–248) Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. (s. 73–87). Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. (2017). Varhaispedagogiikan kehitypsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 8–27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Lehti, L., Haapanen, L. & Kääntä, L. (2018). *Diskurssintutkimus – monitieteinen ja monimenetelmäinen ala*. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2018(11), 4–19.
- Lehtonen, S. & Lahtinen, J. (8.2.2018). *Varhaiskasvatukseen tehdyt muutokset haastavat kuntataloutta vuonna 2018*. Kuntaliitto. Haettu osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/blogi/2018/varhaiskasvatukseen-tehdyt-muutokset-haastavat-kuntataloutta-vuonna-2018>.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa – toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lujala, E. (1999). Historian tutkimuksesta paikallisen päivähoiton vaiheisiin. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. (s. 55–72). Jyväskylä: Atena kustannus.

- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: International Methelp Oy.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child*. London & New York: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Taloukasvua tärkeämpää – Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Tallinna: Gaudeamus.
- Opetushallitus (n.d.). *Elinikäisen oppimisen avaintaidot*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elinikaisen-oppimisen-avaintaidot>
- Opetushallitus (n.d.). *Salassapito ja tietosuoja varhaiskasvatuksessa*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/salassapito-ja-tietosuoja-varhaiskasvatuksessa>.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus & Kataja, E. (20.2.2018). *Osallisuus käsitteenä ja kasvatustilana*, Elina Kataja. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ApLl2EwEdnw>
- Opetushallitus (16.5.2017). *Lapsen oikeus hyvään varhaiskasvatukseen uudistuksen lähtökohdina*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2017/lapsen-oikeus-hyvaan-varhaiskasvatukseen-uudistuksen-lahtokohtana>.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu – Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pohjola, A. (2007). Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Viinamäki, L. & Saari, E. (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. (s. 11–31). Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood – Towards the interdisciplinary study of children*. London & New York: Routledge Falmer.
- Pulkkinen, L. (2018). *Kohti yhteistä lapsikäsitystä*. Terveys- ja hyvinvoinnin laitos.
- Pulma, P. & Turpeinen, O. (1987). *Suomen lastensuojelun historia*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.
- Rauhala, L. (2015). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautio, P. (2005). *Lapsidiskurssit varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.

- Ropo, E. (1985) Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa Tieteenfilosofinen tutkimusseura. (toim.) *Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet*. (s. 3–17). Julkaisuja 1.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (1999). (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Salo, T. (29.10.2021). *Osaavatko vain korkeakoulutetut kasvattaa lapsiamme?* Lapin Kansa. Haettu osoitteesta <https://www.lapinkansa.fi/osaavatko-vain-korkeakoulutetut-kasvattaa-lapsiamm/4069758>.
- Smith, C. & Greene, S. (2014). *Key thinkers in childhood studies*. Bristol: Policy Press.
- Stakes. (2003). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saarijärvi: Gummerus.
- Tilli, S. (5.2.2021). ”Aattelen näin, että mikään muu ei oo pysyvää kuin muutos”. *Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset päiväkodin johtajien puheissa*. Tutkittua varhaiskasvatuksesta. Haettu osoitteesta <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/02/05/aattelen-nain-etta-mikaan-muu-ei-oo-pysyvaa-kuin-muutos-varhaiskasvatuksessa-tapahtuneet-muutokset-paivakodin-johtajien-puheissa/>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2. painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5. painos) (E-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (2001). *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage Publications.
- Yhdistyneet Kansakunnat. (1989). *YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista*. Haettu osoitteesta [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)