

Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 18

Pirjo Rautio

LAPSIDISKURSSIT VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN  
PERUSTEISSA

Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus  
Oulu 2005

Julkaisija: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus

Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus  
Oulun toimintayksikkö  
PL 58, 90015 Oulun kaupunki  
Puh. (08) 558 44113, fax. (08) 558 44032

Oulun kaupungin painatuskeskus  
Oulu 2005

ISSN 1458-5375  
ISBN 952-5441-17-2

# SISÄLLYS

ESIPUHE.....	1
LAPSIDISKURSSIT VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA <i>Pirjo Rautio</i> .....	2
1 JOHDANTO.....	2
2 LAPSUUDEN KÄSITTEIDEN TARKASTELUA.....	4
Lapsi yhteiskunnassa.....	4
Muuttuva lapsuus.....	7
Lapsikäsitys.....	9
Yhteiskuntatieteellisiä lapsuustutkimuksia.....	10
3 VARHAISKASVATUS OSANA KASVATUSTA.....	14
Kasvatuksen määrittelyä.....	16
Kasvatus vallan näkökulmasta.....	19
Päivähoito osana varhaiskasvatusta.....	24
Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa.....	27
4 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TUTKIMUS- TEHTÄVÄT.....	30
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖ- KOHDAT.....	31
Diskurssianalyttinen tutkimus.....	31
Kriittinen ja analyttinen ote diskurssianalyysissä.....	33
Toiseus kolonialistisessa diskurssiteoriassa.....	36
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
Aineiston kuvaus.....	38
Aineiston analysointi ja tutkijan asema.....	39
7 MILLAINEN LAPSI VASUUN ON KIRJOITETTU?.....	43
Aineistolähtöisen analyysin tulokset.....	43
Teoriasidonnaisen analyysin tulokset.....	44
Luonnollinen lapsi.....	45
Päivähoidon lapsi.....	48
Homogeeninen lapsi.....	52
Yhteiskunnan lapsi.....	53
Subjektiivinen lapsi.....	59
Tulosten yhdistäminen.....	61

8	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	63
	Yhteenveto.....	63
	Johtopäätökset.....	64
	Tutkimuksen merkittävyys ja jatkotutkimusaiheita.....	67
	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	68
	Lopuksi.....	70
	LÄHTEET.....	72

## ESIPUHE

Vuosituhanen vaihteessa OECD teki kansainvälisen arvioinnin varhaiskasvatuksen toteutumisesta kahdessatoista maassa. Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä oli yhtenä arviointikohteena. Kansainvälisessä vertailussa suomalaista pienten lasten ja lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmää pidettiin korkeatasoisena palvelujen saatavuuden ja monipuolisuuden, henkilöstön koulutustason sekä vanhempien valinnan mahdollisuuksien ansiosta. Järjestelmän heikkoutena nousi esiin kattavan varhaiskasvatussuunnitelman puuttuminen.

Vuonna 2002 Valtioneuvosto teki periaatepäätöksen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Linjauksiin sisältyvän toimenpideohjelman yhtenä kohtana oli valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun ohjausvälineeksi. Päävastuun varhaiskasvatussuunnitelman valmisteluprosessin organisoimisesta on kantanut Stakes. Vuonna 2003 ilmestyi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ensimmäinen painos. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – asiakirjan pohjalta kunnat tulevat laatimaan joko yksin tai yhdessä muiden kuntien kanssa omat varhaiskasvatussuunnitelmansa. Lisäksi suositellaan yksikkö- ja lapsikohtaisten suunnitelmien käyttöönottamista. Kaiken kaikkiaan suunnittelu tulee lähivuosina painottumaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä aivan eri tavalla kuin aikaisemmin.

Pirjo Raution ”Lapsidiskurssit Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa” on tiettävästi ensimmäinen tutkimus, jossa systemaattisesti analysoidaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaa. Tutkimuksen kohteena on asiakirjassa rakentuva lapsikuva erityisesti toiseuden näkökulmasta. Millainen lapsi on kirjoitettu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin?

Toivon julkaisun herättävän keskustelua lapsesta ja lapsuudesta sekä antavan virikkeitä kunnissa parhaillaan käynnissä olevaan varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön. Kiitos kirjoittajalle tärkeästä ja ajankohtaisesta puheenvuorosta!

Oulussa 23.8.2005

Anna-Maija Puroila

# LAPSIDISKURSSIT VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

*Pirjo Rautio*

- 1 Johdanto
- 2 Lapsuuden käsitteiden tarkastelua
- 3 Varhaiskasvatus osana kasvatusta
- 4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät
- 5 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat
- 6 Tutkimuksen toteutus
- 7 Millainen lapsi Vasuun on kirjoitettu?
- 8 Yhteenveto ja johtopäätökset

## 1 JOHDANTO

Olen toiminut lastentarhanopettajana göteborgilaisessa kunnallisessa päiväkodissa viisi vuotta. Kun aloitin työni syksyllä 1998 Ruotsissa, siellä oli juuri ilmestynyt uusi valtakunnallinen Läroplan för förskolan (1998), päivähoidon opetussuunnitelma, jota lähdettiin soveltamaan käytäntöön niin kunta- kuin yksikkötasolla. Jatkaessani varhaiskasvatuksen maisterinopintoja syksyllä 2003 ilmestyi Suomessa kokeiluversiona valtakunnallinen varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet”. Käytän myöhemmin asiakirjasta lyhennettä Vasu, koska se on yleisesti käytössä kasvattajien parissa. Haluan analysoida Vasua, koska minulla on kokemuksia Ruotsista, ruotsalaisen päivähoidon opetussuunnitelman käytäntöön soveltamisesta. Analysoinnin avulla haluan selkeyttää ja havainnollistaa Vasussa ilmenevää lapsikuvaa. Vasun alustavan analysoinnin aikana minua alkoi kiinnostaa lapsikuvan tutkiminen erityisesti toiseuden näkökulmasta.

Aihe on mielenkiintoinen ennen kaikkea sen ajankohtaisuuden vuoksi. Kun analysoin tekstiä, keskityin tarkastelemaan nimenomaan Vasuun kirjoitettua kuvaa lapsesta. Yhteiskunnassa vallitsee tietty tapa ymmärtää lapsi. Lapsikäsitys on sidoksissa

muun muassa aikaan, paikkaan ja ihmisiin. Mitä Vasu kertoo aikamme lapsikäsituksesta? Onko se aikamme mukainen vai pyritäänkö Vasussa luomaan uutta, erilaista kuvaa lapsesta? Millainen lapsi on kirjoitettu Vasuun?

Koko palvelusektorin lapsuudesta, varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta lähtien tulee toteuttaa ja kehittää sellaisia ihanteita, joiden mukaista yhteiskuntaa halutaan rakentaa. Näin määriteltynä varhaiskasvatuksenkin tehtävänä on myös kansalaiskasvatus, yhteisöllisyyden huomioon ottaminen ja hyvään yhteiskuntaan pyrkiminen. (Luukkainen 2003, 13.) Miten tämä näkyy Vasuun kirjoitetussa lapsikuvassa? Tutkimuksessani on yhteiskuntatieteellinen ote siitä syystä, että Vasu on valtakunnallinen kuvaus lapsesta maassamme ja varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä voidaan nähdä yhteiskunnallinen vaikuttaminen.

Tarkastelen Vasussa ilmenevää lapsuutta toiseuttavan kolonialistisen diskurssiteorian avulla. Diskurssianalyttiselle lähestymistavalle tyypillisesti tarkoitukseni ei ole pyrkiä yleistyksiin tai selittäviin teorioihin. Olen valinnut tällaisen tavan tarkastella lasta, koska tarkoitukseni on Jokista ja Juhilaa (1999, 85) lainaten ”uuden keskustelun herättäminen, ei pyrkimys sen lopettamiseen tarjoamalla kaiken kattavia valmiita selityksiä.” Me aikuiset käytämme valtaa lasten kasvatuksessa. Lapsi on toinen, erilainen kuin aikuinen, kehittyvä lajissaan. Missä menee oikean ja väärän vallankäytön raja? Miten valtasuhde näkyy lapsilähtöisyydessä?

Onko päivähoiton henkilöstöllä lapsesta valmiiksi piirretty muotti, johon jokaista yksilöä yritetään väkisin muovata? Mitä on yksilöllisyys ja lapsilähtöisyys päivähoitossa? Kuinka kasvatamme lapsista yhteiskuntakelpoisia? Uskallammeko nähdä kasvatuksen vuorovaikutuksellisen prosessin, jossa myös itse lapsella on subjektiivinen vaikuttajan rooli? Uusikylä kirjoittaa Suorannan (2002, 9) kirjan esipuheessa, kuinka traagista ja epäinhimillistä on se, että yhä useampi ihminen joutuu kokemaan, ettei kelpaa. Ihmisiä on alettu yhä tietoisemmin jaotella hyödyllisiin ja hyödyttömiin, valioyksilöihin ja geenivirheellisiin, tehokkaisiin ja tehottomiin. Suoranta (2002) puhuu aidosta ”valittuna olemisen kokemuksesta”, mikä merkitsee sitä, että jokainen saisi tuntea olevansa rakastettu ja kunnioitettu omana arvokkaana itsenään.

## 2 LAPSUUDEN KÄSITTEIDEN TARKASTELUA

### Lapsi yhteiskunnassa

Kun puhutaan lapsuudesta 2000-luvulla, lapsuutta koskevilla tulkinnoilla ja määrittelyillä ovat mukana käsitykset lapsuudesta biologisena, sosiaalisena, psykologisena, kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Eri aikakausina näitä ulottuvuuksia on kuitenkin painotettu ja määritelty eri tavalla. (Puhakka 2003, 48.)

Kulttuurissamme lapsuus tunnetaan yksilöllisenä kehitysvaiheena sekä asteittaisena siirtymisenä aikuisuuteen. Se on myös historiallinen ilmiö. Lapsuuden pituus, yhteiskunnallinen paikka sekä lapsuuteen liitetyt merkitykset vaihtelevat kulttuureittain. Yhteiskunnassa lapsuudella on vakituinen paikkansa, kuitenkin sen yksittäiset jäsenet vaihtuvat. Lapsuuden yhteiskunnallinen perusta kehystää erilaisten ja erilaisissa oloissa elävien lasten kokemisen maailmoja ja toiminnan mahdollisuuksia. (Alanen & Bardy 1990, 9.) Yhteiskunnassamme lapsuus sisältää paljon valistuksen ja kasvatuksen ihanteita (Nätkin 2003, 27).

Se, millä tavalla lapsuus on eri aikakausina konstruoitu, on ollut näkyvässä pienten lasten kasvatus-, opetus- ja hoitojärjestelmien kehityksessä. Erilaiset tulkinnat lapsuudesta ovat vaikuttaneet yhteiskunnan palvelujärjestelmien kehittämiseen. Lapsuuden tulkinnat ovat määritelleet toivottavaa lapsuuden tilaa ja sijoittaneet lapsuuden laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. (Puhakka 2003, 47.)

Tulkinnat lapsuudesta ovat tiettyyn aikakauteen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin kuuluvia. Tämän päivän lapsuuden käsityksellä on takanaan historiallinen kehityskulku. Teollistumisen myötä vasta 1900-luvulla syntyi tunnistettu, moderni lapsuus. (Puhakka 2003, 48.) Alanen (1998, 130; ks myös Genishi, Ryan, Ochsner & Yarnall 2001, 1177) tukeutuu Phillippe Arièsin 1960-luvulla esittämään teesiin lapsuuden keksimisestä, josta seurasi lapsuuden näkeminen aikaisempaa yhteiskunnallisempana. Tuolloin keskusteluissa murrettiin lapsen luontoa ja olemusta koskevat naturalistiset käsitykset, joissa lapsi nähtiin vastuuttomana, suojelun tarpeessa olevana, ensisijaisesti perheen ja kasvatusinstituutioiden määrittämänä olentona, joka omaksuu maailmaa oppimalla ja jol-



le siksi on tunnusomaista ”ei vielä” -status. Käsitteet lapsesta ja lapsuudesta alkoivat historisoitua, mikä avasi visioita myös yhteiskunnalliseen lapsuustutkimukseen. Puhakan mukaan (2003, 48) lapsuus institutionalisoitui oikeustieteellisesti, sosiaalisesti, lääketieteellisesti, psykologisesti, kasvatuksellisesti ja poliittisesti. Lapsuuden muotoutumiset seurasivat toisiaan aikajärjestyksessä seuraavasti:

- rousseaulainen,
- naturalistinen lapsi
- romanttinen lapsi
- evankelinen lapsi
- palkkatyöstä lapsuuteen
- lapsi lapsena
- koulutettu lapsi
- lapsitutkimus-lapsi
- kansakunnan lapset
- psykologinen lapsi
- psykologisessa perheessä
- hyvinvointivaltion lapsi
- nykyinen lapsuus

1700-luvulla elänyt valistusfilosofi Rousseau näki lapsen synnynnäisessä hyvänä ja lapsuuden arvokkaana sinänsä, eikä pyrkimyksenä kohti aikuisuutta. Rousseau uskoi lapsen itseohjautuvuuteen ja luonnolliseen kehittymiseen. (Hytönen 1998, 15–17.) Romanttinen lapsi -vaiheessa ihannoitiin lasta ja usko lapsen kykyihin ja haluun oppia vietiin äärimmäisyyksiin, lapsi nähtiin puhtaana ja pyhänä (Hytönen 1998, 46–50; Ojakangas 2001, 94). Kristillinen kasvatustieteellinen näkökulma lapsen alun perin pahana ja syntisenä olentona (Ojakangas 2001, 93).

Jo koulutettu lapsi -vaiheessa alettiin korostaa sitä, että investoitaessa lapsiin sijoitetaan tulevaisuuteen. Massakoulutuksen kehittymisen myötä syntyi lapsitutkimus-lapsi. Tällöin lapsuus luokiteltiin tieteellisen asiantuntijuuden avulla esimerkiksi sosiologien, psykologien, lääkäreiden ja kasvatustieteilijöiden toimesta. (Puhakka 2003, 48.) Lapsuus biologisena ilmiönä on suhteellisen muuttumaton, se on ihmisen elämänkaareissa ensimmäisenä ja silloin kehitys toteutuu joko nopeammin tai hitaammin, kuitenkin siinä toistuvat samat vaiheet. Pedagogiikka on kauan ollut kiinnostunut lapsuudesta: aikuiset ovat halunneet sosiaalistaa lapset luomiinsa uomiin. Lääketiede on pitkään tutkinut lapsuutta. Samoin psykologisesta näkökulmasta lapsuus on saanut uusia merkityksiä. Nämä lapsitieteelliset saavutukset ovat avanneet näke-

myksiä lapsen kehityksestä ja tarpeista sekä syventäneet ymmärrystä lapsen ja aikuisen eroavuuksista. (Alanen & Bardy 1990, 9.)

Lapsuudesta muodostuneet käsitykset ovat aikuiskeskeisiä ja lasten tapaa toimia jäsenetään aikuislähtöisesti. Lapsuus nähdään yksilöllisenä siirtymävaiheena, suojelun tarpeessa olevana kehityskautena, jolloin ”ei vielä” -aikuisuudesta pyritään aikuisuuteen. Lapset ovat saavia osapuolia ja epäkypsiä. Keskeiset kansalaisoikeudet heiltä on evätty suojelun nimissä. (Alanen & Bardy 1990, 90.) Kansakunnan lapset -vaiheessa lapset tulivat lailla suojaetuiksi ja he saivat oikeuksia. Tällöin lapsuus ja aikuisuus erotettiin toisistaan. Psykologinen lapsi psykologisessa perheessä syntyi psykologian, psykoanalyysin ja psykiatrian vaikutuksesta. Lapsuutta kuvattiin emootioiden, mielikuvituksen, unien, vaistojen ja tottumusten käsittein. (Puhakka 2003, 48–49.)

Hyvinvointivaltion lapsi sisälsi kaksi identiteettiä: hänet nähtiin perheenjäsenenä ja julkinen vastuu lapsesta alkoi kasvaa kehittyvän lainsäädännön myötä. Identiteetit olivat riippuvaisia lapsuuden psykologisoinnista. (Puhakka 2003, 49.) Myös Strandell (1995, 7-8) puhuu lapsuuden historian olevan eriytymistä, erityisten lapsireviirien ja -instituutioiden luomista, joihin lapset on vähitellen siirretty. Tutkija jatkaa tämän päivän lapsuuden olevan institutionalisoitunut ja ikävakioitu. Päiväkoti on osa prosessia, jonka seurauksena lapset suljetaan oikeaan yhteiskuntaan osallistumisen ulkopuolelle. Taipumus jättää lapset yhteiskunnan ulkopuolelle on sitä suurempi, mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Aikamme lapsikeskustelua luonnehtii kaksijakoisuus: toisaalta lapsia suljetaan yhteiskunnan ulkopuolelle, toisaalta he saavat osakseen erityiskohtelua huolenpidon ja suojelun muodossa.

Yhteiskunnallisesti nykylapsuus on sijoitettu perheeseen, kouluun ja päivähoitoon. Kehityksen juuret ulottuvat lapsuuden kulttuuriseen keksimiseen yhdessä modernin työnjaon, valtion ja perheen kesken. Näin työnjaon seuraukset ja vaatimukset ovat kehystäneet lapsuuden paikantamista yhdessä lapsuutta koskevien mentaalisten, ideologisten ja tieteellisten käsitysten kanssa. Keskeinen yhteiskunnallinen kehityssuunta on lapsuuden institutionalisoituminen. Koulunkäynti on pidentynyt sekä päivähoitoon tuleminen on varhentunut ja laajentunut. Tämä johtuu yhteiskunnallisen työjaon seurauksista, vaikka perustelukriteeriksi otettaisiin-

kin lasten kasvatuksen näkökulma. Niin tosiasiallisesti kuin ideologisestikin alaikäisten riippuvuus aikuisväestöstä on syventynyt ja pidentynyt, koska lapset saavat osuutensa yhteiskunnan voimavaroista perheen, koulun, päivähoidon ja lapsipalveluiden kautta, eivätkä lapset esiinny omana väestöryhmänään. (Alanen & Bardy 1990, 88–89.)

Toisaalta lasten paikkojen vakiintumisesta sosiaalisessa järjestelmässä on seurannut lapsuuden normalisoituminen: lapsuus on erityinen sosiaalinen kokemus, joka on yhteinen koko lapsiväestölle. Lapset aletaan syntyperistään huolimatta nähdä yhteiskunnallisena luokkana, jolla on yhdenvertainen asema esimerkiksi lain edessä. Yhdenvertaistuminen eri lapsiryhmien välillä tuo esiin myös lasten yksilöitymisen, jolloin heidän oikeuksistaan tulee yksilön oikeuksia. Lapsuuden eriytymisen seurauksena lapsuus on myös ammatillistunut. Tämä on olennainen piirre lasten ja aikuisten välisissä yhteiskunnallisissa suhteissa. Lapsuuden asiantuntijat, kasvattajat, hoitajat ovat lapsiin työsuhteessa. Näin lapsuudesta on muotoutunut aikuisten ammatti. Aikanaan lapset olivat aikuisten apulaisia. Aikuisia on lasten instituutioissa, mutta lapsia ei ole aikuisten instituutioissa. Toisaalta myös lapsena oleminen voi käydä ammatista, jonka pätevyysvaatimukset ovat huimat. Hyvän kasvun ja kehityksen normistot kasvavat ja erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevia lapsia on enemmän kuin koskaan. (Alanen & Bardy 1990, 89–90.)

## **Muuttuva lapsuus**

Koska lasta ei ole pidetty yhteiskunnallisena toimijana, on lapsuus ollut aika tutkimatonta aluetta (Välimäki 1998, 19). Strandellin (1995, 10) mukaan lapsuus muuttuu tutkimuskenttänä jatkuvasti. Kun tutkimuksia hallinneen kehitysnäkökulman rinnalle on tullut toisenlaisia näkökulmia, ovat näkemykset lapsen kehityksestä ja lapsuuden luonteesta saaneet ja saavat uusia puolia. Lasta on alettu havainnoida yhä enemmän sosiaalisena ja siten ajan mukaan muuttuvana konstruktiona. Näkemys lapsuudesta luonnollisena ja lineaarisena kehityksenä sekä aikuisuuteen valmistautumisena on vähenemässä. Lapset ymmärretään pysyväksi väestöryhmäksi ja lapsuus yhteiskuntarakenteen elimelliseksi osaksi.

Alanen (1998, 130) kuvaa uuden lapsuuden sosiologian muotoutumista lainaamalla Thornea (1993), jonka mukaan lapsuus ei ole valmistautumista yhteiskunnassa elämiseen, vaan lapsuus on elämä. Uusi lapsuuden sosiologia pyrkii selvittämään lapsuuden erityislaatuista osallisuutta yhteiskuntaelämässä. Kun lapsuus nähdään yhteiskunnallisena ja näin myös historiallisena ilmiönä, se sisältää ajatuksen, ettei lapsuus olekaan niin universaalinen ja luonnollinen ilmiö kuin se voidaan käsittää biologian ja ehkä psykologiankin näkökulmasta. Yhteiskuntatieteessä lapsuus ei ole jokin annettu tosiasia tai olosuhde, jota eri aikoina erilaiset taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tapahtumat ovat ainoastaan tulkinneet ja muovanneet.

Lapsen tarpeiden ajateltiin ennen olevan sisäsyntyisiä ja ainakin periaatteessa objektiivisesti määriteltävissä. Nykyään ymmärretään, että myös tarpeet ovat sosiaalisia konstruktioita ja kulttuuristen arvojen suodattamia. Myös näkemys lapsesta toimijana on muuttunut. Aikaisemmin korostettiin huolenpitoa ja suojelua sekä aikuisen armoilla elävää näkemystä lapsesta. Sen rinnalle on nousemassa näkemys lapsesta aktiivisena, luovana, sosiaalisena, osaavana ja tuottavana. (Strandell 1995, 10.) Lapsen pyrkimyksenä elämässään ei ole tulla pärjääväksi aikuiseksi, vaan hän pyrkii pärjäämään lapsena (Harris 2000, 252). Lapsuus näyttäisi muuttuvan 1970-luvulta 2000-luvulle siten, että leikkivän, haaveilevan ja suojeltavan lapsen sijasta nykyään puhutaan rajattoman oppimishaluisesta, omatoimisesta ja kompetentista lapsesta (Onnismaa 2001, 363).

Moderni lapsuus suomalaisen tutkimuksen mukaan on muuttuva, kasvattajien luoma konstruktio (Nätkin 2003, 28). Yhden lapsuuden sijaan on rakentunut kuva monenlaisista lapsuuksista. Lapsuutta on tehty ja tehdään jatkuvasti. Tämä tapahtuu lapsuutta muovaamalla ja muuttamalla. Aikaisempia lapsuusrakennelmia puretaan, toisinaan lapsuuskonstruktioita tai niiden osia taas palautetaan käytäntöön. Sosiaali- ja kulttuuriantropologia esittää lapsen sosiaalisena toimijana, joka ei vain elä, kasva ja kehity muiden hänelle valmistamissa sosiaalisissa maailmoissa, vaan aktiivisesti konstruoi omaa elämäänsä ja elinympäristöään. Tällöin lapsi myös rakentaa ympäristössään olevien elämää ja sitä yhteiskuntaa, jossa hän elää. Lapsi näkyy aktiivisena sosiaalisena toimi-

jana, jonka tekemiset ja niiden yhteisvaikutukset eivät rajoitu vain hänelle varattuihin pedagogisoihin elämänpiireihin, vaan koskettavat kaikkia alueita talouteen, politiikkaan ja kulttuuriin saakka. (Alanen 1998, 130–131.)

Lapsen hyvä on käsitteenä monimerkityksinen. Sille ei voida löytää yhtä ja luonnollista perustaa. Käsitteen rinnalla käytetään termejä lapsen hyvinvointi ja lapsen etu. Näillä voidaan tarkoittaa muun muassa jatkuvuutta, pysyvyyttä, turvallisuutta, osallisuutta ja vanhempien tai muiden aikuisten välittävää rakkautta, hoivaa, suojelua, auktoriteettia sekä esimerkkiä. Lapsen hyvä -termin sisältö on muuttunut perimän ja perinnön sijasta tarkoittamaan terveystta, ravintoa, tilaa, raitista ilmaa, virikkeitä ja hyviä tapoja. Nykyään termillä viitataan usein ihmissuhteiden laatuun eli kiintymyssuhteeseen, tasapainoiseen kehitykseen ja normaaliin elämäntapaan sekä lapsen toimijana näkemiseen ja hänen mielipiteensä kuulemisen korostamiseen. Lapsen hyvä on kehittymässä lapsen oikeuksiksi ja edellä mainittuihin asioihin sekä yksilölliseen kansalaisuuteen. Brannen (1999) käsittää lapsen hyvän myös sukupuolisidonnaisena ja etnisesti määräytyvänä terminä. (Nätkin 2003, 37–38.) Puolimatka (1999b, 13) näkee lapsen ja lapsuuden itsessään arvokkaaksi.

## **Lapsikäsitys**

Nuutinen (1994, 68) tukeutuu Wileniukseen (1975) ja Hirsjärveen (1985), jotka määrittelevät lapsikäsitteen olevan yksi kasvatuksen keskeisistä ideologisista konstruktioista, joka voi perustua sekä tieteenalojen tuottamiin uskomuksiin että yleiseen arkitietoon ja kokemusperäiseen kasvatustietoon. Käsitteet lapsesta ovat osa ihmiskäsitteitä. Lapsikäsitteissä lapsen olemusta määritellään ja luokitellaan erilaisin kriteerein suhteessa esimerkiksi ikään, kehitysnormeihin, sukupuoleen ja sosiaaliseen taustaan. Lapsikäsitteet voivat sisältää myös kannanottoja siihen, mikä lapsen olemuksessa on hyvää, mikä pahaa ja mikä mahdollista. Kasvatuksen lapsikäsitteet osoittaa kasvattajalle lapsessa olevat tai oleviksi oletetut kasvatustyön edellytykset.

Vallitseva käsite lapsista on läheisesti yhteydessä aikuisten tapaan käsitteä lapsuus. Aikuiset laativat teorioita lapsista. Teori-

oiden muotoutumiseen vaikuttavat myös aikakaudelle tyypilliset yhteiskunnalliset, taloudelliset ja poliittiset olosuhteet. (Genishi ym. 2001, 1176.) Kasvatuksessa lapsikäsitystä koskevilla valinnoilla – erityisesti kun on kyse valtaan kasvattamisesta – heijastuu tulkinta yhteiskunnan ja sen kulttuurin tilasta (Nuutinen 1994, 56). Lapsikäsitteellä voidaan siis viitata tietyn aikakauden, jonkin yhteiskunnallisen ryhmän tai yksilön muodostamiin käsityksiin lapsista ja lapsuudesta.

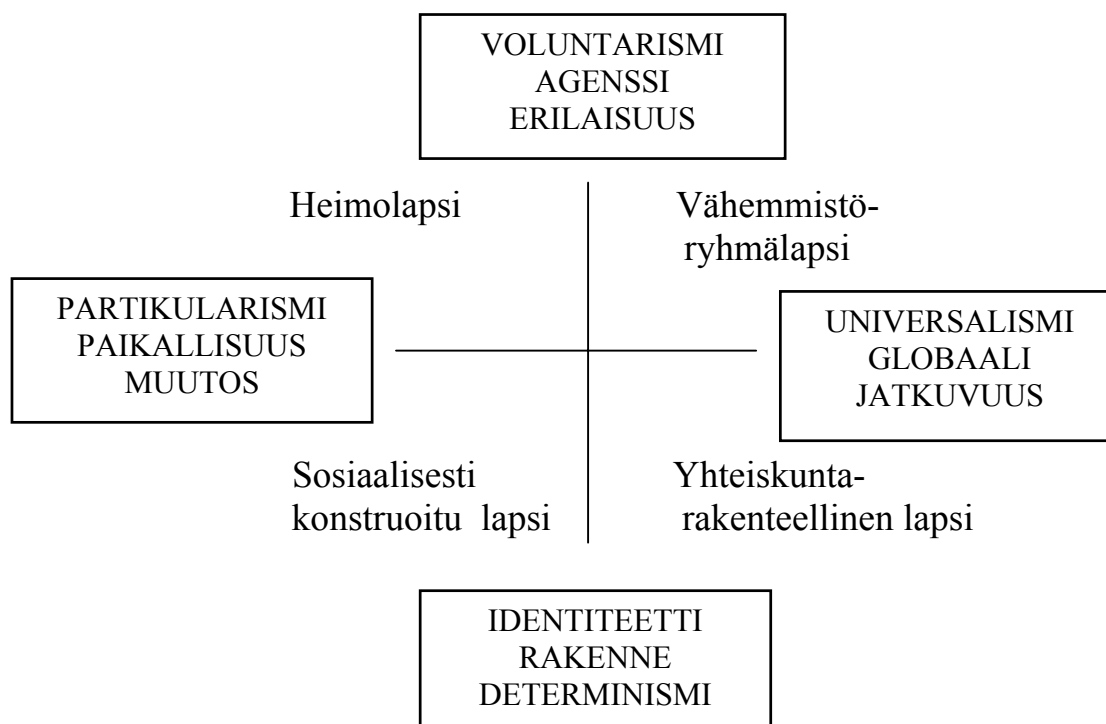
Lapsuuden yhteiskunnallisessa kuvauksessa on erotettavissa kaksi perusnäkemystä. Perinteisessä lapsuuskäsityksessä lasta tarkastellaan ennen kaikkea suhteessa aikuiseen, aikuisen huolenpidon ja hoivan kohteena objektiivisesta näkökulmasta. (Lämsä 1993, 69; Strandell 1995, 8-9.) Uudemmassa lapsikäsitteessä korostetaan lapsuuden asemaa itsenäisenä elämänvaiheena, joka on tärkeä sinänsä, eikä vain kasvamista aikuisuuteen. Subjektinäkökulmassa lapset ovat itsenäisiä subjekteja ja heillä on omat vanhemmista ja perheestä riippumattomat oikeutensa ja tarpeensa, jotka on otettava vakavasti. (Alanen & Bardy 1990, 59–60, Bartley 1998, 37–38.) Aikaamme liittyvän humanistisen lapsikäsitteen mukaan lapsia tulee kunnioittaa ja arvostaa. Tämä ei johdu siitä, että he olisivat samanlaisia kuin aikuiset, vaan siitä, että he ovat erilaisia. Lapsuudesta on kehittynyt kaikkea sitä, mitä aikuisuus ei ole, ja päinvastoin. (Strandell 1995, 8.)

### **Yhteiskuntatieteellisiä lapsuustutkimuksia**

Sosiologinen lapsuustutkimus on tuonut näkyväksi lapsuutta ja lapsia toimijoina monella tavalla (Ritala-Koskinen 2001, 44). Alanen (1998, 126–129) kritisoi sosiologian lapsitutkimusta kuitenkin aikuislähtöiseksi, jolloin lapsia koskevia asioita tutkittaessa on kysymykset asetettu aivan muille kuin lapsille itselleen. Lapsuutta ei ole totuttu näkemään erityislaatuisena, vaan lapset nähdään riippuvaisina joistakin muista, heitä vanhemmista ja suuremmista tahoista. Lapsia on tarkasteltu pelkästään seuraavana aikuissukupolvena. Toisaalta James, Jenks ja Prout (1998, 208) väittävät yhteistä lapsuustutkimuksille olevan epistemologinen käänne: nykyään halutaan tutkia todellisia lapsia, lapsena oleminen kokemuksia ja maailmaa lapsuuden asemasta käsin. Näin

huomio keskitetään lapseen ja lapsuuteen itseensä, eikä sitä tarkastella jonkun muun, esimerkiksi perheen tai koulutuksen sisällä. Näkökulma on kritiikkiä perinteistä kehityspsykologista ja sosiaalisaatioteoriaa kohtaan. Näissä näkökulmissa itse lapsi jäi sivuun ja keskityttiin lapsen kasvuun ja kehitykseen kohti aikuisuutta. Tällöin eläminen sosiaalisessa maailmassa lapsena ei ollut kiinnostuksen kohteena.

Nykyisessä sosiologian lapsuustutkimuksen kentässä on nähtävissä useita yhtäaikaista tutkimussuuntaa. Perusajatukseltaan kaikilla on yhteinen tarkoitus tuoda esiin lasten näkökulma. Eri-laiset teoreettiset ja metodologiset perusteet tuottavat eri tavalla suuntautuneita lapsitutkimuksia. James ym. (1998, 206) ovat kehittäneet nelikenttäkuvion (kuvio 1), joka pitää sisällään keskeisimmät teoreettiset lapsuustutkimuksen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen lähtökohdat. Kuvio on pelkistetty eikä puhtaita tiettyyn lohkoon kuuluvia tutkimuksia ole helppo esittää. Tutkimuk-sissa voidaan myös yhdistellä elementtejä eri tutkimussuuntauk-sista. (James ym. 1998, 206.)



**Kuvio 1. Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen teoreettinen kenttä. (James ym. 1998, 206)**

Eräs sosiaaliselle tutkimukselle tyypillinen tapa tulkita lapsuutta on ymmärtää se kaikkien yhteiskuntarakenteiden pysyvänä ja keskeisenä osana. Lapsilla nähdään olevan hyvin keskeinen paikka yhteiskunnassa. (Ritala-Koskinen 2001, 47.) Yhteiskuntarakenteellinen näkökulma näkee lapsuuden universaalina, kaikkien yhteiskuntien merkittävänä rakenneosana ja tunnistettavana identiteettinä. Tämä mahdollistaa lapsuuden vertailun eri yhteiskunnissa. Näin lapsuus nähdään paremminkin globaalina kuin paikallisena. Tarkasteltaessa lapsuuden kokemuksia universaalista näkökulmasta nähdään lapsuuden ja muiden yhteiskunnan kategorioiden välinen suhde vuorovaikutuksellisenä. (James ym. 1998, 208–210.)

Alasen ja Bardyn (1990) raportti ”Lapsuuden aika ja lapsuuden paikka” erittelee suomalaista lapsuutta tarkastelemalla lapsia väestöryhmänä, lasten perhelapsuutta, koululapsuutta, päivähoidon, lasten oikeuksia, lapsuuden taloutta, lasten arjen rakentumista ja lapsuuden politiikkaa. Raportissa on tuotu esiin uudenlaista lapsilähtöistä näkökulmaa suomalaiseen yhteiskuntaan.

Vähemmistöryhmälapsi on empiirinen ja politisoitunut versio yhteiskuntarakenteellisesta lapsesta. Lapsuus ymmärretään edelleen universaalina ryhmänä. Lapset muodostavat eristäytyneen ryhmän niin omassa yhteiskunnassa kuin globaalisti kaikissa yhteiskunnissa. Lapset nähdään vähäisemmässä osassa valtaa pitäviin aikuisiin nähden. Tämä asema ymmärretään moraalisenä, koska lapset nähdään aikuisen vallankäytön uhreina ja heiltä puuttuu suhteellinen valta aikuisiin nähden. Tavoitteena on haastaa olemassa olevia lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita, eikä niitä pyritä vahvistamaan. Näin tehdään sosiologiaa lapsille – ei lapsista. (James ym. 1998, 30–31.)

Lapset nähdään sosiaalisesti aktiivisina jäseninä ja yhteiskunnan tietoisina toimijoina ja vaikuttajina. Nyt lapsia ei ajatella sosiaalisena ryhmänä vaan lapsuustutkimuksen suuntaus, joka tarkastelee lapsuutta vähemmistöryhmänä, näkee lapsen yksilönä toiminnan suorittajana. Sosiologisen lapsuustutkimuksen kentällä on ensin tutkittu lapsuuden agenttisuutta, eli toiminnan suorittamista ja tekemistä yksilöistä käsin, eikä vielä yhteiskunnallisella tasolla. (Alanen 1992, 100–103.)



Lapsuustutkimuksen teoreettisen nelikentän vastapuolena ovat yhteiskuntarakenteellinen näkökulma ja sosiaalisesti konstruoitu lapsi. Tarkoituksena on selvittää, miten ilmiöt ovat rakentuneet painottamalla lapsuuden moninaisuutta. Tällöin halutaan kyseenalaistaa lapsuuden itsestään selvä ja luonnollinen olemassaolo. Kiinnostuksen kohteena ei ole vain tutkia eri aikaa ja kulttuuriin sijoittuvaa lapsuutta, vaan halutaan myös tutkia, miten lapsuutta tuotetaan omassa ajassamme ja kulttuurissamme. Näin ymmärrettynä universaalia lasta ei ole olemassa. Sosiaalinen konstruktivismi näkee lapsuuden paremminkin paikallisena kuin globaalina ilmiönä. Näkemys on samalla erittäin partikularistinen, jolloin osallistujien pyrkimyksenä on mahdollisimman suuri itsenäisyys. (James ym. 1998, 26–28, 212–214.)

Sosiaalisesti konstruoitu lapsuus voidaan nähdä ajan, paikan ja historian tuotteena, jolloin lapsuus voidaan määrittää esimerkiksi suhteessa tuotantoon, vanhemmuuteen tai koulutukseen. Tähän liitetään myös ajallisesti ja kulttuurisesti erilaiset näkemykset lapsuudesta. (James ym. 1998, 212–214.) Bardy (1996) on analysoinut Rousseau'n Émileä tutkimuksessaan ”Lapsuus ja aikuisuus – kohtaamispaikkana Émile”. Tutkija erittelee aikuisen ja lapsen välisiä suhteita sekä Rousseau'n vallan ja vapauden teemaa. Lisäksi tarkastelun alla on 1800-luvun kaunokirjallisuuden ja 1900-luvun lapsitutkimusten tapa kuvata lapsuutta. Toisaalta erilaiset diskursiiviset tavat konstruoivat lapsia ja lapsuutta eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä ja instituutioissa (James ym. 1998, 212–214). Onnismaan (2001, 355–365) tutkimus varhaiskasvatuksen ja -lapsuuden lainsäädäntödiskurssissa on esimerkki tällaisesta lapsuustutkimuksesta Suomessa. Aineistossa painottuvat aikuis- ja yhteiskuntakeskeiset perustelut. Lapsuus näkyy lähinnä heikon ja suojeltavan lapsen konstruktiona.

Heimolapsi on empiirinen ja poliittinen muoto sosiaalisesti konstruoidusta lapsesta samassa suhteessa kuin vähemmistöryhmälapsi on yhteiskuntarakenteellisesta lapsuudesta. Käsite pitää sisällään ajatuksen, jonka mukaan lapset elävät omissa kulttuureissaan, heimoissaan, jotka ovat aikuisten kulttuurista erillään ja aikuisille vieraita. Heimonäkökulmassa lapset nähdään myös aktiivisina sosiaalisina toimijoina ja heidän omiin näkökulmiinsa suhtaudutaan vakavasti. Näkökulma painottaa lapsen sosiaalista

toimintaa strukturoituneena, mutta aikuisille tuntemattoman systeemin sisällä olevana. Tämän vuoksi se on saavutettava tutkimuksen kautta. (James ym. 1998, 28–30, 214–216.)

Suomalaisista tutkimuksista Ritala-Koskinen (2001, 51) sijoittaa tähän näkökulmaan Strandellin (1995) tutkimuksen ”Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana” sekä päiväkotilasten leikkikulttuuriin perehtyneen Kallialan (1999) kasvatustieteellisen tutkimuksen. Samoin Lehtisen (2000) tutkimus ”Lasten kesken – lapset toimijoina päiväkodissa” edustaa heimolapsi -näkökulmaa.

### **3 VARHAISKASVATUS OSANA KASVATUSTA**

Laajassa merkityksessään varhaiskasvatus on kaikkea sitä toimintaa, jonka pyrkimyksenä on vaikuttaa kasvuolosuhteisiin ja edistää lapsen mahdollisimman suotuisaa kehitystä. Toiminnasta on erotettavissa tavoitteellisen kasvatuksen lisäksi muu sosiaalinen vuorovaikutus, jolla on kasvatuksellisia seurauksia ja kasvatuksen tukitoimet. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13; Hujala 1996, 489.)

Varhaiskasvatus kattaa ikävuodet syntymästä kahdeksan vuoden ikään (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 1; Genishi ym. 2001, 1176). Sen toteuttamisympäristöiksi nähdään sekä institutionaalinen että ei-institutionaalinen kasvatus. Instituutioita edustavat muun muassa päiväkotit ja erilaisten kerhojen ja järjestöjen antama kasvatus. Ei-institutionaalinen kasvatus koostuu perheestä ja lapsen lähiympäristöstä. Niiden vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen nähdään keskeisenä. Varhaiskasvatus on vuorovaikutuksellista luonnetta aikuisten ja lasten välillä. (Tähtinen 1992, 3–5; Karila ym. 2001, 13.) Samoin Hujala ym. (1998, 2–3) määrittelevät varhaiskasvatuksen vuorovaikutusprosessiksi, jossa lapsi omaehtoisesti, elämyksellisen ja kokemuksiä antavan toiminnan kautta kasvaa aktiivisena toimijana. Hujala ym. (1998) nostavat esiin myös vertaisryhmän merkityksen osana lapsen kasvua, koska heidän mukaansa kasvu tapahtuu paitsi omaehtoisesti myös vertaisryhmäkontaktien ja aikuisen tavoitteellisen ohjauksen avulla.

Varhaiskasvatus tarkoittaa käytännön kasvatustoiminnan lisäksi oppiainetta sekä tutkimus- ja tieteenalaa (Husa & Kinos 2001, 19; Karila ym. 2001, 16). Hujala ym. (1998, 4–5) näkevät modernin varhaiskasvatuksen kehityslinjoina varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtymisen yliopistoon ja vakinaistumisen akateemiseksi tutkimus- ja opetusalueeksi. Toisena muutosnäkökymänä on varhaiskasvatuksen ja lapsuuden alueen tutkimuksen voimakas lisääntyminen. Lisäksi muutosta on tapahtunut varhaiskasvatuksen käytännössä, niin pedagogiikan kuin päivähoiton hallinnonkin alueella. Menettelytavat ovat muuttuneet ulospäinsuuntautuneiksi ja avoimiksi. Pedagogiikassa pyritään lapsilähtöisyyteen korostamalla lapsen subjektiivutta ja yksilöllisyyttä sekä vertaisryhmää lapsen kasvuprosessissa. Pedagogien ammatillisuuden muutoksen myötä korostuu vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö päivähoiton ja kasvatuksen arkea koskevissa päätöksissä. Kaikkia edellä mainittuja kehityslinjoja on vauhdittanut varhaiskasvatuksen tieteellisen tiedon lisääntyminen. Varhaiskasvatuksen nykyisten tutkimusten taustalla on vaikuttamassa sen historiallinen konteksti (Genishi ym. 2001, 1176).

”Varhaiskasvatus pyrkii todentamaan muun kasvatustoiminnan lailla ihmisihanteita” (Tähtinen 1992, 7). Näin se on aina sidoksissa tapahtumapaikkana olevaan yhteiskuntaan ja sen arvoihin (Tähtinen 1992, 7). Karila ym. (2001, 17) täsmentävät, että kun varhaiskasvatus ymmärretään yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä, on se usealla tavalla sidoksissa taloudellisiin, poliittisiin ja ideologisiin prosesseihin sekä kulttuurisiin erityispiirteisiin.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on hakea ratkaisuja yhteisöelämän kysymyksiin sekä niihin kuuluviin toiminnallisiin, tiedollisiin ja valtasuhteisiin liittyviin asioihin. Enemmän tai vähemmän tiedostetun kulttuurin pohjana on historiallinen kehitys, joka myös näin muodostaa pedagogiikan perustan. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaamme on kuulunut yhdenmukaistava ja yksiarvoinen ihanne. Tähän on piilotettu sellaista vallankäyttöä, jonka seurauksena valtarakenteita on ylläpidetty. Alueellisen ja paikallisen päätöksenteon vahvistamiseksi keskushallintojohtoisuutta ja julkisen vallan kontrollipolitiikkaa on vähennetty 1990-luvulla. Yhteiskunnassa on yhtenäiskulttuurin rinnalla nähtävissä monenlaisia

eriytymisen alkuja. Erilaistumisen edellytyksenä on dynaaminen pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt ja toimintatavat sekä heijastavat että muuttavat yhteiskuntaa. Varhaiskasvatus on perusluonteeltaan yhteiskunnallista. (Kinos 2001, 12–13.)

## **Kasvatuksen määrittelyä**

Jotta kasvatuksen ohjaaminen olisi tarkoituksenmukaista, edellyttää se, että tiedetään, mitä kasvatuksella tarkoitetaan ja mihin sillä pyritään. Kun ymmärretään kasvatuksen tarkoitus, voidaan sen pohjalta järjestää ja ohjata kasvatuskäytäntöjä. Filosofia tukee kasvatustoiminnan ohjaamista ja toiminnassa ilmaistavien tunteiden analysoimista. Tunteiden merkitysten ymmärtämisessä sekä niiden arvioimisessa voi filosofinen käsitteistö olla avuksi. (Puolimatka 1999a, 11.)

Puolimatka (1999a, 12) johdattelee kasvatuksen filosofisiin haasteisiin esittelemällä kasvatuksen paradokseja. Lapsi on syntyessään täysin riippuvainen muista. Ihmisenä hänellä on kuitenkin oikeus vapauteen ja itsensä toteuttamiseen. Pystyäkseen toteuttamaan itseään tulee lapsen kypsyä. Tähän hän tarvitsee muiden tukea. Tutkija pohtii, miten kasvatus voi samanaikaisesti tiedostaa lapsen riippuvuuden ja tehdä oikeutta hänen vapaudelleen. Millä tavoin kasvatus voi antaa tilaa lapsen omaehtoiselle kehitykselle ja yhtä aikaa ohjata häntä olemaan tuhoamatta itseään tai muita kehityksen varhaisvaiheissa?

Puolimatka (1999a, 88) nojaa Toukosen määritelmään, jonka mukaan kasvatuksen käsite on liukuva. Eriytymättömänä se viittaa kaikkiin prosesseihin, jotka ovat tekemisissä kasvamisen ja hoitamisen kanssa. Toisaalta sanalla viitataan tietoa ja ymmärrystä edellyttävien sekä arvokkaina pidettävien tilojen kehittymiseen. Toukonen kuvaa edelleen kasvatuksen käsitettä laajaksi kutsuen sitä ryväskäsitteeksi. Hän näkee kasvatuksen käsitteen liittyvän kokonaan erottamattomalla tavalla moniin lähikäsitteisiin. Tällaisia käsitteitä ovat mm. opetus, koulutus, harjoittaminen ja sosiaalistuminen. Lisäksi kasvatuskäsitteen määrittelyä vaikeuttaa se, että se on monitahoisesti sidoksissa arvo- ja normikäsitteisiin. Kasvatuskäsitteen sisältö muotoutuu erilaisten filosofisten lähtö-

kohtien mukaan. Aiheesta käytävän keskustelun merkitys on sekä teoreettinen että käytäntöön ulottuva, sillä kasvatuksen käsitteen määrittelyllä vaikutetaan samalla kasvattajan ymmärrykseen omasta tehtävästään.

Antikainen (1993, 48) määrittelee kasvatuksen olevan riippuvainen historiallisesta ja yhteiskunnallisesta yhteydestä. Kasvatus edellyttää ja tuottaa kasvatettavissa kehitystä, joka nykyään ymmärretään elinikäiseksi. Kasvatustapahtuma on vuorovaikutuksellista ja tavoitteellista kahden ihmisen välistä toimintaa. Toisaalta myös sosiaalisilla ja kulttuurisilla instituutioilla on meihin kasvatava vaikutus. Yleiset kulttuurin ja yhteiskunnan arvot ja päämäärät muodostavat kasvatuksen tavoitteet. On kuitenkin otettava huomioon, että kasvatus on viime vuosikymmeninä tavattomasti itsenäistynyt ja ammatillistunut.

Puolimatka (1999a, 89–91) kirjoittaa, että Franken mukaan kasvatuksen määritelmät voidaan esittää peruskaavalla: ”kasvatuksessa henkilö X pyrkii edistämään tietyn valmiuden V kehittymistä henkilössä Y menetelmällä M”. Kaavalle voidaan antaa kolme erilaista sisältöä joko normatiivisen määritelmän tai kuvailevien määritelmien avulla. Normatiivinen määritelmä ilmaisee, millaista kasvatuksen pitäisi olla. Tällöin kasvatus nähdään toimintana, jonka päämääränä on edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä kasvatettavissa. Kasvatusmenetelmät ovat yleispätevillä arvoperusteilla hyväksytyjä. Normatiivisen määritelmän edellytyksenä on, että on olemassa objektiivisesti arvokkaita asioita, joiden arvo on riippumaton yhteiskunnan tai yksilön arvostuksesta.

Kuvailevissa määritelmissä pyritään kuvailemaan kasvatusta sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee joko yhteiskunnan tai yksilön näkökulmasta. Kasvatuksen tarkoituksena on edistää joidenkin hyvinä pidettyjen valmiuksien kehitystä. Kuvailevissa määritelmissä ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, mikä on hyvää, vaan pyrkimyksenä on kuvata tietyn yhteiskunnan, kulttuurin tai yksilön hyvinä pitämiä seikkoja. Yhteiskuntakeskeisesti kasvatus on yhteiskunnan arvostamien valmiuksien siirtämistä kasvatettiin sellaisten menetelmien avulla, jotka yhteiskunta hyväksyy. Yksilökeskeisesti katsottuna kasvatus nähdään toimintana, jota

kasvatettavan henkilökohtaiset arvot ja normit ohjaavat. (Puolimatka 1999a, 89–90.)

Kasvatuksen päämäärän yksiselitteinen määrittäminen on ongelmallista siitä syystä, ettei yksilöiden ole tarkoitus kehittyä samanlaisiksi, vaan jokainen suuntautuu omien taipumustensa ja kiinnostustensa mukaan. Yhteiskunnasta riippuen elämän arvot asetetaan erilaiseen järjestykseen. Tämä johtaa siihen, ettei yleistä kasvatuskäsitystä voi olla olemassa, koska eri henkilöillä on eroava käsitys kasvatuksen tavoitteista. Kasvatuksen tavoitteet ilmaisevat sen, mitä elämässä pidetään arvokkaana. Näin kasvatuksen tarkoituksena on ohjata kasvatettavat arvokkaisiin toimintoihin, jotka edistävät heidän kehitysmahdollisuuksiaan. (Puolimatka 1999b, 21, 25.)

Kasvatuksessa kasvattaja joutuu pohtimaan toimintatapojensa mielekkyyttä ja sellaisten asioiden arvoa, joita hän kasvatuksessa edistää (Puolimatka 1999b, 28). Värrin (2000, 29) näkemyksen mukaan kasvatussuhteessa on nykyään noudatettava hyvän elämän ideaalia. Kasvatettavalle arvokkaan välittäminen on kasvatusta. Vain sellaiset kasvatusmenetelmät ovat mahdollisia, jotka sallivat kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Kasvattaja toimii pääsääntöisesti kasvatettavan maailmansuhteen tulkkina, kasvun auttajana, joka ottaa kasvatuksessaan huomioon kasvatettavan näkökulman. Kasvatussuhteen tulee olla dialoginen sekä noudattaa hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalia.

Kasvatustavoitteet ja kasvatusmenetelmät eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. Toiminta, joka on arvotonta, ei ole kasvatuksellista. Tällainen toiminta ei ole perusteltavissa sillä, että se tuottaa arvokkaita tuloksia. Jos näin toimitaan, käsitellään kasvavaa välineenä ja henkilön tämänhetkinen elämä uhrataan tulevaisuuden hyväksi. Kasvatustavoitteen ei tule rakentua pelkän yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden varaan. On perustelematonta muokata kasvavan elämää kohti sellaisia yhteiskunnallisia päämääriä, jotka ovat ensisijaisesti muiden kuin hänen oman elämänsä arvoa. (Puolimatka 1999b, 25–26.)

Suoranta (2002, 22) puhuu kasvatuksesta maailmassa olemisen perustavana ominaisuutena. Ilman kasvatusta ihminen ei ihmisty eikä sivisty. Kasvatus on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa. Kasvattajat ovat – tiedostaen tai tiedostamattaan - kulttuurin

synnyttäjiä, uusintajia sekä joskus uudistajiakin. He ottavat osaa tietojen, arvojen ja sosiaalisten käytäntöjen kulttuuriseen tuottamiseen ja järjestämiseen. Kasvatus ei pelkästään tuota tietoa ja tietoisuutta, vaan myös ajasta ja paikasta johtuvaa poliittista tietoisuutta ja ideologiaa.

### **Kasvatus vallan näkökulmasta**

Kasvatusta vallan näkökulmasta voidaan tarkastella monella eri tavalla. Yleisesti varhaiskasvatustutkimus kritisoi valtaa kasvatuksessa. Toisaalta kasvatus voidaan nähdä myös valtaneutraalisti. Tässä tutkimuksessa lähtökohtauetuksena on se, että vallankäyttö kasvatuksessa myönnetään.

Kasvatus edellyttää kasvattajan ja kasvatettavan välisen epätasapainoisen suhteen, sillä tasavertaisten välillä ei voi olla kasvatusta. Näin kasvatus nähdään alemman ja ylemmän hierarkkiseksi suhteeksi, jonka päämääränä on alemman ylentämistä, avuttoman nostamista avuliaisuuteen ja saattamista tasavertaisuuteen ylemmän kanssa. Kaiken kasvatuksen perustana on kokemus ja auktoriteetti. Auktoriteetti ymmärretään valtana, mutta kaikki valta ei ole pakottamista. Pakottamisesta seuraa vihaa. Auktoriteettina oleminen merkitsee toista varten olemista, ”toisesta välittämistä ja välittämistä toiselle”. Kasvattajalla tulee olla tuntumaa kasvatettavan ainutlaatuisuuteen, joka saavutetaan lähinnä kokemuksen kautta. Kasvatuksen ymmärretään olevan rakastamista, jolloin kasvatus, kuten rakastaminenkin, nähdään aina persoonallisena ja inhimillisenä toimintana. Kasvatettava on aina inhimillinen olento ja kasvattaja oma persoona. (Ojakangas 2001, 51–76, 107.)

Nuutinen (1994, 54, 192) tutkii väitöskirjassaan ”Lapsesta subjektiksi” vallan ja kasvatuksen välistä suhdetta käyttäen hyväksi politologista, sosiologista ja pedagogista kirjallisuutta. Analyysi osoittaa, että avarasti tulkittuna kaikki tutkimuksen kohteena olleet teoreetikot hyväksyvät vallan kasvatuksen välineeksi. Valta ympäröi kasvatusta ja kietoutuu sen sisään. Kasvatus nähdään toisaalta vallanalaiseksi, mutta siinä myös käytetään ja tuotetaan valtaa. Samoin teoksissa esitetyt lapsikäsitukset ovat valtapitoisia eroten toisistaan sen mukaan korostetaanko lapsen kyvykkyyttä,

alistumistaipumusta vai pyrkimystä valtaan, itsenäisyyteen tai yhteiskunnalliseen osallistumiseen.

Valtaan kasvattamista jäsennetään kolmen tyypin avulla, jolloin ne nimetään eettiseksi, kansalaiskasvatukseksi ja sosiaaliseksi kasvatukseksi. Eettisessä kasvatuksessa pyrkimyksenä on toisaalta itsekontrolli, joka perustuu objektiiviseen moraaliin ja toisaalta eettinen reflektio. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on osallistuminen ja hyvä kansalaisuus. Kasvatuksessa pyritään myös itsenäisyyteen kasvatuksen ihanteiden alaisuudessa. Sosiaalinen kasvatus tähtää sosiaaliseen taitavuuteen. Valta ei sellaisenaan ole positiivista ja negatiivista. Kasvatuksessa ei vallasta voida kokonaan vapautua, koska kasvatus on aina laajempi kuin kasvavan ja kasvattajan välinen kysymys. Kasvatus ei myöskään yksinään määrää yhteiskunnan rakenteellisia prosesseja. (Nuutinen 1994, 194–198.)

Puolimatka (1999b, 233–234) lainaa Bochenskia (1974) selittäessään auktoriteetin tarkoittavan suhdetta, joka muodostuu auktoriteetin haltijan, sille alistetun henkilön ja asiaankuuluvan asian välille. Bochenski väittää, että jokainen on auktoriteetti kaikille muille vähintään yhdellä alueella, mutta kukaan ei ole auktoriteetti kenellekään kaikilla alueilla. Hän valaisee sanomaansa esimerkillä, jossa lapsi valittaa vatsakipua. Koska hän tuntee tiedon alueen parhaiten, on hän auktoriteetti kaikille kivun olemassaolosta tai sen olemattomuudesta. Esimerkki osoittaa, ettei ole olemassa absoluuttista inhimillistä auktoriteettia ja että on virheellistä kieltää auktoriteettien olemassaolo.

Auktoriteettia voidaan käyttää väärin kahdella tavalla. Ensimmäkin henkilö voi käyttää auktoriteettiaan hänelle ulottumattomalla alueella. Toisaalta henkilö voi kohdistaa auktoriteettinsa sellaisiin ihmisiin, joille hän ei ole auktoriteetin asemassa. Jotta helpommin tiedettäisiin auktoriteetin alue, on erotettava auktoriteetin eri lajit, joista selvin ero on ohjaavan auktoriteetin ja asiantuntija-auktoriteetin välillä. Ohjaava auktoriteetti ohjaa käyttäytymistä, jolloin on erotettavissa yhteisymmärrykseen pohjautuva ja rangaistuksiin/palkkioihin perustuva muoto. Asiantuntija-auktoriteetti tarkoittaa tiedollista pätevyyttä. Näin tiedollinen auktoriteetti rajoittuu tietylle tiedon alueelle henkilön pätevyyden



mukaan. (Puolimatka 1999b, 234–235; Steutel & Spiecker 2000, 325–329.)

Nuutinen (1994, 50–51) lainaa Airaksisen selitystä, jonka mukaan auktoriteetissa alistettu toimija tottelee alistavaa toimijaa. Auktoriteetin eri lajeja ovat Airaksisen mukaan tuloksellinen, spesialisti- eli teoreettinen ja normatiivinen auktoriteetti. Tuloksellisen auktoriteetin asemaan voi toimija joutua tietämättään tai tahtomattaan toisen osapuolen valitessa hänet esikuvakseen. Spesialistiauktoriteetti luo yleistä professionaalista valtaa jollekin ammattikunnalle spesialistin tieteellisen tiedon perusteella. Spesialistiauktoriteetti vastaa Puolimatkan (1999b, 234–235) käyttämää asiantuntija-auktoriteetti nimitystä. Normatiivisen auktoriteetin määräykset muodostavat yleisen käytännöllisen normin pitäen sisällään muun muassa moraalisen, poliittisen, uskonnollisen ja laillisen auktoriteetin. Puolimatkan (1999b, 234–235) ohjaava auktoriteetti sisältää samoja ominaisuuksia kuin Airaksisen nimeämä normatiivinen auktoriteetti.

Puolimatka (1999b, 242–243) väittää, että kasvatustutkimusten mielekäs toiminta edellyttää sekä ohjaavaa että tiedollista auktoriteettia. Hän perustelee kasvatuksellisen auktoriteetin tarpeen kolmella tavalla: 1) Lapsella on ohimenevä kypsymättömyys ja kyvyttömyys huolehtia itsestään, 2) yhteiskunnassa olevaa valtaa on hajautettava ja 3) yleinen yhteistyö tarvitsee sitä. Ensimmäinen perustelu on jaettavissa moneen argumenttiin. Lapsen terve kehitys on kehityspsykologisen tiedon mukaan riippuvainen aikuisesta, joka auttaa lasta jäsentämään kokemuksiaan. Ohjauksen puuttuessa lapsi voi ajautua toimintoihin, jotka ovat vahingollisia hänelle itselleen tai ympäristölle. Lapsella on oikeus vapaaseen tulevaisuuteen. Tätä vapautta tulee kuitenkin rajoittaa, ettei lapsi tietämättään tuhoa tulevia valinnanmahdollisuuksiaan. Kasvatuksen avulla lapsi herätetään toimimaan itsenäisesti. Kasvatuksella valmistetaan lasta kohtaamaan elämän välttämättömyydet aikaisempien sukupolvien saavutuksia hyödyntäen.

Valtaa tulisi kasvatuksessa käyttää avoimesti, sillä muuten sitä käytetään peiteltysti, jolloin vallankäytöstä tulee manipuloivampaa (Nuutinen 1994, 198; Puolimatka 1999b, 226). Avoin ohjaaminen estää auktoriteetin väärinkäyttöä. Lapsen ohjaaminen ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei hänen näkemyksiään otettaisi

huomioon. Ohjaustilanteessakin lapsi voi olla aktiivinen osapuoli. Avoimen ohjaamisen kautta lapsi voidaan tehdä tietoiseksi oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan sekä kehittää hänen valmiuksiaan puolustautua auktoriteetin väärinkäyttöä vastaan. Edistettäessä lapsen kehitystä siten, että hän tulee riippumattomaksi kasvattajan auktoriteetista, käytetään auktoriteettia oikein kasvatuksessa. (Puolimatkan 1999b, 226, 256–257.)

Puolimatka (1999b, 226–229) tukeutuu Whiteheadin (1967) kolmijakoiseen malliin selvittäessään vapauden ja ohjauksen vuorottelua. Kasvatuksessa tulisi rytmittää vapauden ja ohjauksen suhde niin, että lapselle sallittaisiin vapautta ja häntä ohjattaisiin tarpeen mukaan. Lapsen älyllinen kehitys ohjautuu kiinnostuksen, yksityiskohtaisen hallinnan ja yleistämisen kautta. Lapsen kiinnostuksen vaiheessa korostuu hänen omaehtoinen vapautensa kokea ja toimia itse. Hän tarvitsee kuitenkin sellaista ohjausta, jonka avulla tuetaan lapsen kiinnostuksen säilymistä ja syvenemistä. Hänen pohdiskeluistaan ollaan kiinnostuneita ja häntä autetaan löytämään vastauksia kysymyksiinsä. Lapsi on pitkän sivilisaation perillinen. Hänen kiinnostustaan vahvistetaan myös antamalla yksinkertaisia ideoita ja tärkeitä tosiasioita. Olisi järjetöntä antaa hänen itse etsiä kaikki vastaukset kuin eläisimme yhä jääkaudella.

Kasvatuksellisen ohjauksen rooli nousee hallitsevammaksi, kun lapsessa kiinnostuksen vaiheen jälkeen syntyy halu oppia asia perusteellisesti. Taitava ohjaaja kiinnittää huomioita siihen, että ohjattavien kiinnostus asiaan säilyy ja kehittyy, sillä ilman kiinnostusta he eivät omaksu tarvittavaa tietoa ja taitoa. Ohjauksen ja vapauden vaihtelu on aina yksilöllistä. Yleinen periaate kuitenkin on, että vapauden tulisi korostua oppimisen ja kiinnostuksen alkuvaiheissa, ohjattu oppiminen keskivaiheissa ja vapaus jälleen loppuvaiheissa, jolloin lapsi pystyy itse tekemään tutkimusta ja soveltamaan hankkimiaan tietoja ja taitoja etsiessään uusia oivalluksia. Vapauden merkitys kasvatuksessa on herättää ja vahvistaa kasvavan aloitekykyä ja tuottaa aktiivista viisautta. (Puolimatka 1999b, 229–230.)

Puolimatka (1999b, 231–232) painottaa, että keskeistä Whiteheadin mallissa on se, että luova voima nousee yksilön sisältä. Kasvattaja voi ohjauksellaan joko tukea tai tukahduttaa lapsen

kiinnostuksen voiman. Halun oppia voi tuhota sekä ohjauksen puute että liian yksityiskohtainen ohjaus. Kasvatuksellisen ohjauksen päämääränä on tukea yksilöä toteuttamaan inhimilliset mahdollisuutensa ja elämään täysipainoista elämää. Vapautta korostava kasvatusta mahdollistaa koko persoonallisuuden kehittymisen.

Ojakangas (1998, 296–297) näkee auktoriteetin välittävän maailman tiedon, taidon ja tavan sen uusille asukkaille, lapsille. Lapsen on lopulta itse mitattava, hyväksyttävä ja/tai hylättävä kasvatuksessa välittyvä tapa. Kun kasvatusta näin ymmärretään itsekasvatukseksi, se ei voi loppua, vaan se jatkuu läpi elämän ollen eräänlaista olemuksesta ulos ohjaamista. Kasvatuksen tarkoituksena on ohjata kasvava mielekkääksi kokemaansa omaan tapaan (ks. Värri 2000, 29).

Ojakangas (2001, 11, 135–136) näkee kasvatusta olevan myös aikaan ja paikkaan sidoksissa (ks. Antikainen 1993, 48). Tutkija ottaa kantaa modernissa, jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa vallitsevaan kasvatusta näkökulmaan. Hänen mukaansa kasvatusta on aina pyritty lapsen ohjaamiseen ja johtamiseen aikuisten maailmaan. Kasvatusta eetos – asenteet, joilla kasvattaja suhtautuu kasvatettavaan – on vaihdellut aikakausittain. Kasvatusta asenne sata vuotta sitten oli pääpainoltaan kuri, nykyään sitä luonnehtii sana pietas. Pietas tarkoittaa nykyaikaisessa kasvatusta vanhempien lapsiaan kohtaan tuntemaa, rakastavaa ja välittävän huolen täyttämää kiintymystä. Se ymmärretään tunteen lisäksi myös auktoriteettina. Tässä Ojakankaan mukaan avautuu uusi kasvatusta mahdollisuus: elämänmuodon sukupolvelta toiselle välittämisen sijaan ”välittämisen itsensä välittäminen” – pietas. Tutkija näkeekin kodin olevan kasvatusta ensisijainen paikka.

On kuitenkin muistettava, ettei yksilön kehittyminen subjektina rajoitu pelkästään kasvatukseen, vaan kyse on kokonaisvaltaisemmasta prosessista, jota kasvatusta osaltaan on tukemassa tai vastustamassa. Kasvatusta ei yksinään hallitse kasvavien tulevaisuutta vaan vaikuttamassa ovat myös muut tulevaisuuteen suuntautuvat elämänhallinnan ja vallan prosessit kuten politiikka, mainonta ja markkinat. (Nuutinen 1994, 55.) Ihminen oppii toimimalla erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Kasvatusta maailmaa ei näin

ollen voi eristää yleisestä yhteiskunnan ja kulttuurin elämästä. Näin ollen kasvatuksen maailmaan kohdistuva kritiikki on myös yleistä kulttuurikritiikkiä. Kasvatuksen filosofeina esiintyvät nykyään opetusministerit sekä muut virkamiehet. Ollaankin vaarassa kadottaa kokonaan kasvatuksen tärkein kohde: sinän ja minän kohtaaminen kasvatusyhteydessä, joka on aina tämänhetkinen ja palauttamaton. Tämän kokemuksen hetkellisyys ja tietämättömyys on epäsopeva hallinnon tapaan nähdä, jähmettää ja kirjata asioita. (Suoranta 2002, 14–15.)

### **Päivähoito osana varhaiskasvatusta**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 9) varhaiskasvatuksen järjestäminen määritellään seuraavasti:

*”Varhaiskasvatusta järjestetään valtakunnallisten linjausten mukaisesti varhaiskasvatuspalveluissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä erilainen avoin toiminta. Varhaiskasvatuspalveluja tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat.”*

Varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa julkisten varhaiskasvatusinstituutioiden osuus on pitkään ollut maassamme suuri. Julkisesti organisoitu varhaiskasvatus on muotoutunut päivähoidon kontekstissa. Syitä kodin ulkopuoliselle päivähoidolle ovat tutkimustulosten mukaan päivähoidon yhteiskunnalliset ja pedagogiset tehtävät. (Karila ym. 2001, 14.)

Päivähoidon yhteiskunnallinen alkujuuri on palkkatyön siirtymisessä kotitalouden ulkopuolelle. Päivähoito järjesti sukupuolten ja sukupolvien välisiä suhteita ja asemaa tasoittamalla naisten mahdollisuuksia osallistua palkkatyöhön ja lisäämällä samankäisryhmien merkitystä alle kouluikäisten lasten arjessa. Puhetta päivähoidosta on johtanut kasvupoliittinen keskustelu sekä päätöksenteko. Huoli lasten kehityksestä on ollut peruste niin päivähoitoa vastaan kuin sen puolesta. Lisäksi kannanotot vastuunjaosta perheinstituution ja yhteiskunnan välillä ovat ilmentäneet ristiriitaista asemaa yksityisen ja julkisen välimaastossa. (Alanen & Bardy 1990, 51.) Lapsen pääasiallisina kasvattajina ja huoltajina

nähdään kuitenkin edelleen perhe ja vanhemmat (Välimäki 1998, 61).

Päivähoidon pedagoginen tehtävä on säilynyt samana sen alusta lähtien. Se tähtää lapsen kehityksen ja kasvatuksen edistämiseen. Yksityiskohtaiset tavoitteet ovat eri aikoina muuttuneet; työkasvatuksen jälkeen korostettiin rauhankasvatusta ja hygienian ja hyvien tapojen painotus vaihtui luovuuden arvostamiseen. (Alanen & Bardy 1990, 53.) Modernin pedagogiikan mukaan on lapsesta pitänyt tehdä sopeutuva. On uskottu, että mitä sopeutuneempia kaikki ovat olleet, sitä paremmin heidän on ajateltu kiinnittyvän biologiseen ja sosiaaliseen kokonaisuuteen, yhteiskuntaan. Tästä johtuen kasvatusta on alettu kutsua sosialisatioksi ja sitä on pidetty yhteiskunnan yhteisyyden toimintamuotona. (Ojakangas 1998, 287.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ominaispiirteenä on, että siinä yhdistyvät kokonaisuudeksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen elementit. Tätä kutsutaan educare-ajatteluksi. (Välimäki 2003, 41–42.) Siinä yhdistyvät päivähoidon kaksi yhteiskunnallista tehtävää: varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (education) ja perheille annettava sosiaalipalvelu (care giving) (Hujala 1996, 489). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 9) educare-ajattelu tuodaan selvästi esiin:

*”Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys.”*

*”Lähtökohtana on kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukseen ja laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien tuntemiseen perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta.”*

Päivähoito on nähty siinä määrin aikuisten asiana, että jopa sen asiakkaina pidetään vanhempia, vaikka lapset viettävät aikansa siellä (Alanen & Bardy 1990, 55). Lasten vanhempia kutsutaan

varhaiskasvatuksen kunnallisissa laatutavoitteissa asiakkaiksi, joiden kuuluu saada asiantuntevaa palvelua. Vanhemmat ovat subjekteja 1990-luvun virallisessa varhaiskasvatusta koskevassa kielenkäytössä. Käsite ”kotikasvatuksen tukeminen” näyttää vaihtuneen yhteistyöksi vanhempien kanssa, joka artikkelin kirjoittajan mielestä voisi sopia yhteen asiakasvanhemmuuden kanssa. Epävarmaa vanhemmuutta koskemaan lienee kehitetty ilmaisu vanhemmuuden tukeminen. (Onnismaa 2001, 363.)

Lapsuuden ymmärtäminen siirtymävaiheena kohti aikuisuutta on ehkä osaltaan johtanut käsitykseen, jossa lapset koetaan näkyvämmäminä jopa heidän omissa instituutioissaan (Alanen & Bardy 1990, 55). Toisaalta Strandell (1995, 7) kuvailee päiväkodin olevan nykyisessä yhteiskunnassamme niitä harvoja sosiaalisia näyttämöitä, joilla pienet lapset tapaavat toisiaan. Päiväkotia pidetään nykyisen lapsikulttuurin yhdeksi tärkeimmistä kasvualustoista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 9) korostuu vanhempien ja ammattikasvattajien kasvatuskumppanuus lapsen parhaan perustana:

*”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden.”*

Vuonna 1973 ilmestynyt ja edelleen voimassa oleva Laki lasten päivähoitosta on mittavimpia pientä lasta ja varhaiskasvatusta koskevia julkisia hankkeita (Onnismaa 2001, 355). Päivähoidon järjestäjiä velvoittaa lainsäädäntö, mutta se myös antaa mahdollisuuksia joustavuuden lisäämiseen, lapsen yksilöllisen kehittymisen tukemiseen, palvelujen vaihtoehtoihin toteuttamistapoihin ja yhteistyöhön. Päivähoidon hallinnointia koskevia säännöksiä muutettiin eduskunnan toimesta keväällä 2003. Näin ollen kunta saa päättää, minkä lautakunnan alaisuuteen lasten päivähoito, niin kotihoito kuin yksityisen hoidon, tuen hallinto kunnassa annetaan. Määräaikainen lainmuutos on voimassa 1.8.2003–

31.7.2008. Lähtökohtana lapsen hoitojärjestelmän kehittämisessä on oltava lapsen edun paras toteutuminen. (Luukkainen 2003, 13–14.)

Varhaiskasvatuksen tärkein tehtävä Luukkaisen (2003, 16) mukaan on luoda perusta elinikäiselle oppimiselle. Sen on turvattava kaikille lapsille tasavertaiset kehittymismahdollisuudet ja rakennettava pohjaa ihmisenä kehittymiselle ja tuleville opinnoille. Toiminnalla pyritään herättämään lapsissa koko elämän kattava myönteinen suhtautuminen oppimiseen. Päämääränä on perusvalmiuksien ja -taitojen kehittäminen sekä kasvattaminen osallisuuteen ja vastuuseen. Myös taide- ja taitosisällöistä on varhaiskasvatuksen toiminnan tavoitteissa pidettävä erityistä huolta.

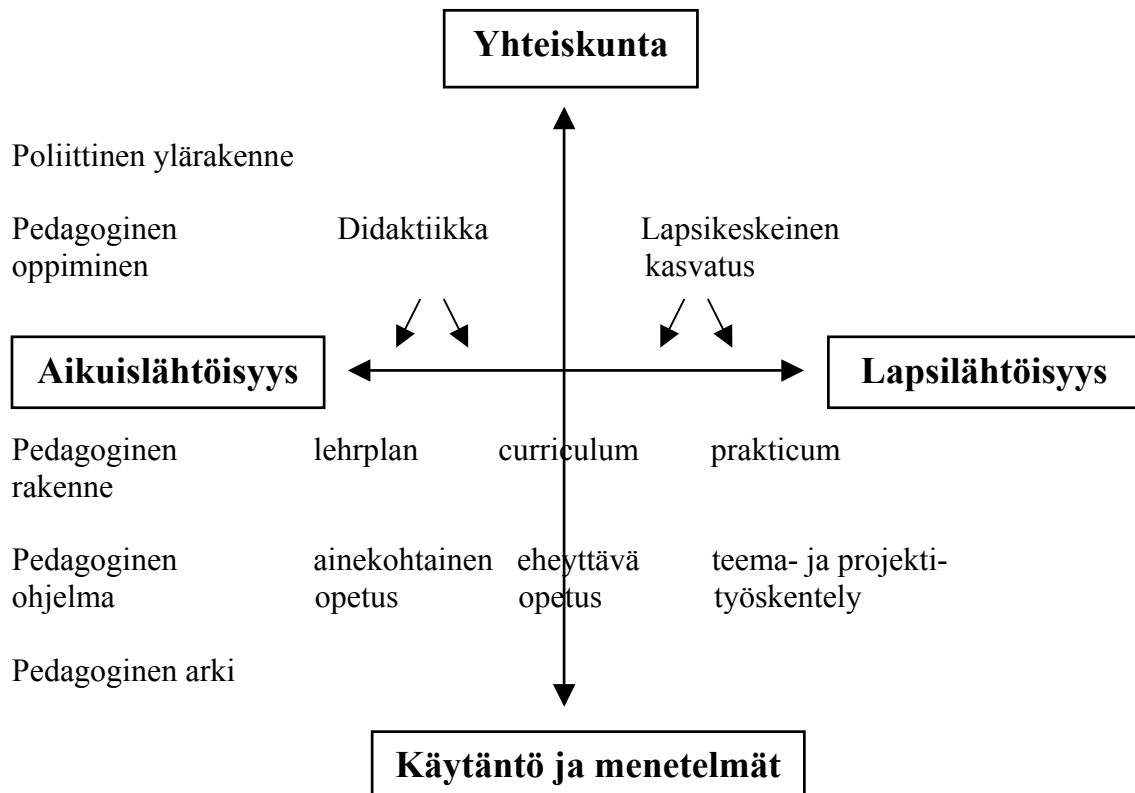
Uuden etsiminen ja itsensä kehittäminen ovat arvokkaita elämänasenteita, joiden saavuttamisen perustana ovat turvallisuus ja luottamus. Kaiken kasvatuksen, erityisesti varhaiskasvatuksen, tärkeimpiä päämääriä on lasten turvallisuuden rakentaminen. Varhaiskasvatuksella tulee myös pyrkiä kiintymykseen ja yhteisöllisyyteen, koska ne ovat lapsen kasvun ja kehityksen perusta ja edistävät hyvää lapsuutta. Varhaiskasvatuksen päämääränä on tarjota jokaiselle mahdollisuus yksilöllisen lahjakkuutensa kehittämiseen. Tasa-arvoisuudella ei tarkoiteta tasapäisyyttä tai samantasaista. Mahdollisuuksien moninaisuudella pyritään siihen, että lapsella olisi sukupuolesta, asuinpaikasta, sosiaalisesta tai taloudellisesta asemasta, kielestä, etnisestä taustasta, perherakenteesta tms. riippumatta mahdollisuus kehittyä lapseksi, jolla on terve itsetunto ja josta kasvaa eettisesti vahva, sosiaalinen, itseään kehittävä ja itsestään ja ympäristöstään huolehtiva ihminen. (Luukkainen 2003, 16.)

### **Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa**

Ojakankaan (2001, 93, 107) mukaan kaikki kasvatusteoriat voidaan luokitella niiden lapsikäisyyden mukaan. Viime kädessä luokittelu johtaa siihen, nähdäänkö lapsi hyvänä vai pahana olentona. Tutkijan mukaan olisi mielekkäämpää puhua lapsen ongelmallisesta tai ongelmattomasta luonteesta. Hän näkee kasvatuksen olevan jatkuvasti painimista sen ongelman kanssa, jonka jokainen lapsi oman ainutkertaisuutensa vuoksi aiheuttaa.

Kasvatusnäkemystä, joka ottaa huomioon lapsen mielipiteet, kutsutaan joko lapsijohtoiseksi, lapsikeskeiseksi tai lapsilähtöiseksi. Usein näitä käsitteitä käytetään rinnakkain ja limittäin. Käsitteissä on kuitenkin havaittavissa eroja. Keskeisyydellä viitataan siihen, mikä on aiheessa keskeisintä ja lähtöisyys tarkoittaa pikemminkin sitä, mistä aloitetaan ja mistä lähdetään liikkeelle. (Saikkonen & Väänänen 2000, 267.)

Kinoksen (2002, 120) kehittämässä varhaiskasvatuksen pedagogiikan jatkumomallissa (kuvio 2) on pyritty havainnollistamaan aikuislähtöisyyden, lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden suhteita. Mallissa aikuislähtöisyys ja lapsilähtöisyys ymmärretään saman akselin ääripäiksi.



**Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan jatkumomalli (Kinos 2002, 120)**

Aikuislähtöisyydessä aikuinen tietää lasta paremmin, mikä lapselle on hyväksi ja millä tavalla lapsi parhaiten kasvatetaan. Näin aikuinen saa automaattisesti valta-aseman lapseen nähden. Lapsi ymmärretään kasvattamisen ja opettamisen kohteeksi, jota ohjataan ja josta pidetään huolta. (Lehtinen 2001, 97; Kinos 2002,



124.) Tällöin aikuiset joko tiedostaen tai tiedostamattaan epäilevät eivätkä usko lapsen omiin kykyihin ja toimintaan (Lehtinen 2001, 97). Lapsuus nähdään aikuisuuden vajaatilana ja lapsen rooli passiivisena palvelun käyttäjänä (Kinos 2002, 124).

Lapsilähtöisyydessä lapsen ja aikuisen suhde on tasavertainen. Tällöin molemmilla on aloitteentekomahdollisuus ja molempia osapuolia kuunnellaan. Lapsi määritellään aktiiviseksi ja sosiaaliseksi subjektiksi, joka osallistuu ja tekee päätöksiä. Hänet nähdään kansalaisena. Kasvatuksen tavoitteiden lähtökohdat määrittävät lapsen kiinnostuksen kohteiden mukaan. (Kinos 2002, 124.) Hujala (2002, 61) tiivistää lapsilähtöisyydellä tarkoitettavan lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan perustuvaa oppimis- ja opettamisprosessia.

Lapsikeskeisyys asettuu aikuislähtöisyyden ja lapsilähtöisyyden väliin. Siinä on havaittavissa piirteitä molemmista ääripäistä. Näin lapsuus nähdään aikuisuuteen valmistautumisena, mutta lapselle annetaan myös aktiivinen ja sosiaalinen rooli. Lapsi katsotaan ohjauksen alaiseksi subjektiksi. Lapsen kiinnostuksen kohteet ovat etusijalla, mutta toteutuvat kuitenkin aikuisen määrittämissä rajoissa. (Kinos 2002, 124.) Hytönen (1998, 197–199) kritisoi lapsikeskeisyyden yksilöllisyyttä siinä mielessä, että se näyttää kasvatustilanteissa muuntuvan yksilökeskeisyydeksi. Tutkijan mukaan yksilöllisyyden lisäksi tulisi myös korostaa yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta.

Kinoksen (2002, 121) pedagogisen jatkumomallin pyrkimyksenä on varhaiskasvatuksen pedagogiikan kokonaisuuden kuvaus. Sen tehtävänä on kuvata pedagogiikkaa dynaamisena prosessina, joka vaihtelee aikuislähtöisyyden ja lapsilähtöisyyden akselilla tilanteesta riippuen. Toiseksi sillä havainnollistetaan pedagogisia käytäntöjä. Ilman niiden tietoista muuttamista ei voida saada aikaan koko pedagogiikkaa kehittäviä muutoksia. Lisäksi pedagogisen kehittelyn tulee olla yhteydessä poliittiseen ylärakenteeseen, jotta pedagogista kehittymistä tapahtuu todellisuudessa.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) yhdessä Varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten (2002) kanssa tulee ohjaamaan suomalaista varhaiskasvatuksen kehitystä. Jokainen kunta tai kuntaliitto tulee laatimaan asiakirjojen pohjalta sekä kuntien omiin toimintaperiaatteisiin perustuen päivähoitoa koskevat kunta- ja yksikötason varhaiskasvatussuunnitelmansa. Se, millainen kuva lapsesta on Vasuun kirjoitettu, tulee mitä luultavimmin heijastumaan myös kunta- ja yksikötason suunnitelmiin. Mielestäni on tärkeää pysähtyä miettimään Vasuun kirjoitettua lapsikuvaa, koska se tulee vaikuttamaan siihen, miten käytännössä kohtaamme pienet kansalaisemme.

Tutkimustehtävänäni on analysoida

- millainen lapsi on kirjoitettu Vasuun?
- millaisen pohjan Vasusta nousevat lapsidiskurssit luovat varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyydelle?

Vasu tutkimuskohteena on sen uutuuden vuoksi vielä kovin tutkimaton. Diskurssianalyttinen ote tutkimukseen tarjoaa tarkoituksenmukaisen tavan päästä käsiksi niihin tavoitteisiin, joita tutkimukselleni asetan, koska instituutioilla ja niiden sosiaalisella kontekstilla on ratkaiseva rooli diskursseja ylläpitävinä, niitä kehittävinä ja välittävinä osapuolina (Mills 1997, 11). Pyrin diskurssianalyttisestä näkökulmasta käsin hahmottamaan aineistossani esiintyvää tapaa puhua lapsesta suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä. Tutkin aineiston aluksi aineistolähtöisesti ja sen jälkeen teoriasidonnaisesti. Sovellan Hallin (1992) kolonialististen suhteiden tarkasteluun kehittämää analyttistä kehikkoa Saikkosta ja Väänästä (2000) mukaillen. Sen pohjalta analysoin Vasun lapsidiskursseja erityisesti toiseuden näkökulmasta. Tarkoitukseni on pohtia lapsen ja aikuisen asemaa Vasussa sekä sitä, miten lapsen äänet tulevat kuulluiksi ja huomioon otetuiksi Vasussa.

## 5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

### Diskurssianalyttinen tutkimus

Nykyajan yhteiskunnassa kielen merkitys on kasvanut. Kielestä on muotoutunut poliittinen tapahtumapaikka, jonka päämääränä on yhteiskunnallisten tapahtumien ja toimijoiden esiin tuominen, merkityksellistäminen tai sivuuttaminen. Näin kielen kautta voidaan tutkia myös yhteiskunnan sosiaalisia rakenteita, ilmiöitä ja suhteita. Kun halutaan tutkia kielen sosiaalisia vaikutuksia, käytetään tutkimusotteena diskurssianalyysiä. (Pietikäinen 2000, 191–193.)

Diskurssianalyysi soveltuu hyvin kasvatustieteellisiin tutkimusaiheisiin (Eskola 1991, 426; Suoranta 1991, 410–417). Eskolan (1991, 426) mukaan diskurssianalyysi ei ole uusi tutkimustekniikka, vaan se on uudehko perspektiivi. Diskurssianalyysin nähdään kehittyvän ja muuttuvan jatkuvasti. Lähestymistapana diskurssianalyysi ei ole kovin kehittynyt ja vaatiikin perinteisten tapojen rutiineihin verrattuna erilaista työskentelyä. Diskurssianalyttisellä lähestymistavalla nähdään olevan paljon käyttöä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Se sopii sekä perinteisten menetelmien joukkoon että niitä korvaavaksi muodoksi.

Myös varhaiskasvatuksessa on tehty muutamia tutkimuksia diskurssianalyttisesti. Alasuutari (2003) tarkastelee väitöskirjassaan ”Kuka lasta kasvattaa” vanhempien näkökulmasta vanhemmuutta, kasvatusta ja yhteiskunnallisia kasvattajia koskevia asioita. Tutkimuksessa käytetään diskurssianalyysiä soveltavasti. Husa (1999, 101–107) kirjoittaa lisensiaatintyönsä ”Lapsen ruumiillinen kuritus - pedagoginen ja juridinen näkökulma” koostuvan artikkeleista, joissa tarkastellaan lapsen ruumiillista kuritusta koskevan ajattelutavan muuttumista pedagogisesta ja juridisesta näkökulmasta. Metodina käytetään foucault`laista diskurssianalyysiä, jolloin artikkeleita tarkastellaan avoimesti ja kriittisesti. Onismaa (2001, 355–365) on tutkinut varhaiskasvatusta ja -lapsuutta lainsäädäntödiskurssissa.

Suoninen (1999, 18–19) selittää diskurssianalyysissä kielenkäyttöä tarkasteltavan toimintana, tekemisenä. Tällöin ihminen

nähdään aina kieltä käyttäessään osana kulttuurin virtaa, joko uudistamassa tai muuntamassa sitä. Kieltä tehdään ymmärretyksi kulttuurin tarjoamien välineiden avulla aikakaudelle tyypillisellä tavalla. Jokinen ja Juhila (1999, 54) täsmentävät diskurssianalyttistä tutkimusta kolmion avulla, jonka kärkinä ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus. Nämä nähdään toisiinsa kietoutuneina. Diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita kulttuurisista merkityksistä eli yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. Merkitykset rakentuvat, pysyvät yllä ja muuntuvat vain ihmisten keskinäisessä toiminnassa: keskusteluissa ja kirjoituksissa. Sitä, mitä ihminen sanoo, tulee tarkastella siinä kontekstissa, missä puhe on tuotettu, eikä sitä saa irrottaa yhteydestään (Eskola & Suoranta 2001, 194).

Kielenkäyttöä tarkasteltaessa voidaan korostaa myös sen funktionaalista eli kielenkäytön seurauksia tuottavaa luonnetta, jolloin diskurssianalyysin kiinnostuksen kohteena ovat kielenkäytön tilannekohtaiset seuraukset. Lisäksi diskurssianalyysissä korostetaan kielenkäytön vaihtelevuutta, jolloin samaa ilmiötä voidaan kuvata monin eri tavoin ja keskenään kilpailevien sekä ristiriitaistenkin merkitysjärjestelmien avulla. Tätä vaihtelevuutta pyritään ymmärtämään diskurssianalyysin avulla. Diskurssianalyysi tarkastelee kieltä myös yhteyksissään, kontekstissaan, tiettyyn aikaan ja paikkaan kuuluvana. (Luukka 2000, 139–141; Wood & Kroger 2000, 4–13.)

Diskurssianalyttisesti suuntautuneet tutkijat nimittävät merkityssystemejä diskursseiksi, tulkintarepertuaareiksi (ks. esim. Potter & Wetherell 1987, 146–156) tai interdiskursiivisuuden käsitteellä. Tärkeintä on se, miten käsite määritellään kussakin tutkimuksessa. (Jokinen ym. 2000, 24–28.) Tärkeää tämän tutkimuksen kannalta on selittää diskurssin käsitettä. Se soveltuu tutkimuksiin, joiden painopisteenä ovat ilmiöiden historiallisuuden tarkastelu, valtasuhteiden analysointi ja institutionaaliset sosiaaliset käytännöt (Jokinen ym. 2000, 24–27). Vasussa on asetettu tavoitteet varhaiskasvatuksen institutionaalisille käytänteille. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lapsen asemaa Vasussa tarkastelemalla lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta.

Syy diskurssikäsitteen monisärmäisyyteen voi olla se, että suuntausta on kehitetty monien eri tieteiden parissa sekä kirjalli-

suudenkin teorioiden alueella. Alueella voi esiintyä kaksi toisistaan täysin käsitteiden käytön ja merkityksen osalta poikkeavaa tutkimusta. (Suoranta 1991, 413.) Diskurssilla voidaan tarkoittaa puhe-, ajattelu- tai muita tapoja esittää jokin kohde ja tuottaa siitä merkityksellistä tietoa. Tiedolla on todellisia seurauksia ja vaikutuksia, koska se vaikuttaa sosiaalisiin käytäntöihin. Diskurssit ovat aina yhteydessä valtaan, joko sitä levittävinä tai kyseenalaistavina. Merkityksellisempää on tietää, onko jollakin diskurssilla käytännön vaikutuksia kuin onko se tosi tai epätosi. (Hall 1992, 291–295; 2002, 98–105.) Toisaalta Potter ja Wetherell (1987, 7) määrittelevät diskurssin tarkoittavan laajasti kaikenlaisia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteeksi soveltuu diskurssin määrittelemisen valikoivasti, sekä kasvatuksen puhettavat että käytännöt huomioivaksi (Suoranta 1991, 413).

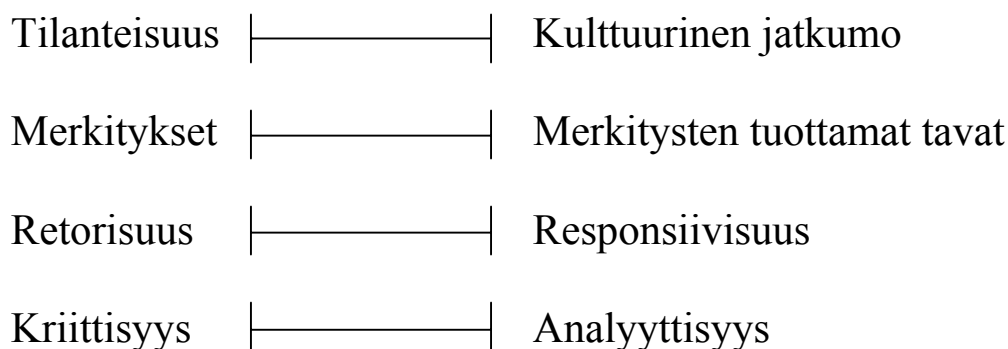
Diskurssin ja sosiaalisten rakenteiden suhde on dialoginen. Analyysissä kuvataan, miten diskurssi toimii osana sosiaalisia käytänteitä. Diskurssin muotoutumiseen vaikuttavat diskursiiviset käytänteet, jotka ovat syntyneet yhteiskunnallisissa yhteyksissä, sosiaalisissa instituutioissa. Instituutioiden ja yhteisöjen sosiaaliset rakenteet taas muovaavat diskursiivisia käytänteitä. (Burbules & Bruce 2001, 1103; Luukka 2000, 152; Pietikäinen 2000, 208–209.) Vallitseva yhteiskunnallinen keskustelu voidaan nähdä kenttänä, jossa erilaiset diskurssit kilpailevat keskenään tilasta tulla kuulluksi. Välillä jokin diskurssista on vallitsevana, mutta tulee kohta syrjäytetyksi jonkin toisen diskurssin toimesta. Tähän prosessiin liittyvät valtasuhteet ja yhteiskunnalliset rakenteet. Tällä tavalla diskurssi sekä osallistuu sillä hetkellä käynnissä oleviin muutosprosesseihin ja valtasuhteisiin että kuvaa niitä. Tämä taas osoittaa sen, että kielenkäyttö on aina historiallista, omaan ympäristöönsä sijoittuvaa toimintaa. Kielenkäyttö osana sosiaalisia käytänteitä korostaa näkemystä kielestä myös osana yhteiskuntaa. (Pietikäinen 2000, 199.)

### **Kriittinen ja analyttinen ote diskurssianalyysissä**

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen ja metodologinen viitekehys, jossa on hyvin monenlaisia yksittäisiä tutkimusmetodeja ja -

tekniikoita, jotka riippuvat tutkimuksen tavoitteista, tehtävistä ja ongelmista. Yhdistävänä tekijänä on kuitenkin kiinnostus joko kirjoitettuihin tai puhuttuihin teksteihin. (Ilmonen 2001, 100.) Monimuotoisuus diskurssin tutkimuksessa näkyy sen eri suuntausten lähtökohtien ja lähitieteiden vaihtelevuudessa liittyen filosofiaan, logistiikkaan, psykologiaan, kognitiotieteisiin, sosiologiaan, antropologiaan jne. (Luukka 2000, 134; Potter & Wetherell 1987, 6).

Erilaisia diskursiivisia analyysitapoja on monia, ja onkin kyseenalaista, voidaanko niitä edes selkeästi erottaa toisistaan (Eskola & Suoranta 2001, 196). Esittelen ne analyysitavat, joilla on merkitystä tutkimukselleni. Jokinen ja Juhila (1999, 55) havainnollistavat diskurssianalyysin sisäisiä metodisia painotuksia neljän ulottuvuusparin avulla esittelemällä diskurssianalyttisen tutkimuksen kartan (kuvio 3).



**Kuvio 3. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta (Jokinen & Juhila 1999, 55)**

Koska edellä on määritelty, että tässä tutkimuksessa diskurssi tarkoittaa kielen tarkastelua yhteiskunnallisten instituutioiden sosiologisissa käytänteissä sekä valtasuhteiden analysointia, korostuu diskurssianalyysissä etenkin kriittisyyden ja analyyttisyyden ulottuvuus. Tutkimuksessani painopiste asettuu janan kriittisyyden päähän.

Se, mihin keskusteluun tutkimuksella halutaan osallistua ja mille yleisölle se ensisijaisesti halutaan suunnata, ratkaisee, käyttääkö tutkija kriittistä vai analyyttistä diskurssianalyysia. Kriittinen näkökulma painottaa valtasuhteiden, ideologian ja diskurssin yhteenkietoutuneita suhteita. Kriittinen diskurssianalyysi viittaa

oletukseen joidenkin alistussuhteiden olemassaolosta, jolloin tutkimuksen tehtäväksi muodostuu niiden (kielteisten) käytäntöjen tarkastelu, joilla näitä suhteita ylläpidetään ja oikeutetaan. Kun kriittinen tutkimus pyrkii tuottamaan poleemista puheenvuoroa vallitsevaa sosiaalista järjestystä kohtaan, tavoittelee analyyttinen ensisijaisesti sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtaista erittelyä. Kriittisessä diskurssianalyysissä kulttuuri ymmärretään jonkinlaisena aineistoa kehystävänä laajempänä valta- ja alistussuhteisena kontekstina. Analyyttisessä tutkimuksessa taas tavoitteena on aluksi kulttuurin pois sulkeminen tai sen ymmärtäminen analyyttisenä käsitteenä. (Jokinen & Juhila 1999, 85–87.)

Analysoitaessa diskurssin sosiaalisia rakenteita ja käytänteitä on tavoitteena ottaa mukaan diskurssin tutkimukseen yhteiskunnallisesti ja poliittisesti relevantteja ajatuksia ja aiheita. Lisäksi tarkoituksena on vähitellen saada aikaan yhteiskunnassa muutos parempaan. Nämä kriittiset ja poliittiset tavoitteet erottavat kriittisen diskurssianalyysin muista diskurssianalyyseistä. Olennaista kriittisessä diskurssianalyysissä on sen tapa tarkastella diskurssia sosiaalisena ja yhteiskunnallisena käytänteenä kriittisestä näkökulmasta. (Pietikäinen 2000, 193–196.)

Kriittinen ja analyyttinen lähestymistapa eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois. Kriittisesti tutkivan tutkijan analysoidessa aineistoa hän voi pyrkiä katsomaan aineistoaan avoimesti ja antaa myös etukäteisoletusten vastaisten tulosten tulla esiin. Toisaalta analyyttisestä tutkimuksesta saattaa lopulta tulla kriittinen puheenvuoro, jos tällaisia tuloksia aineistosta saadaan. Tästä seuraa, ettei tuloksena ole ainoastaan vallitsevan sosiaalisen järjestyksen konstruoiminen vaan myös sen dekonstruoiminen eli kyseenalaistaminen ja purkaminen. Lisäksi ehkä rekonstruoiminen, jolla tarkoitetaan osallistumista sosiaalisen järjestyksen uudelleen rakentamiseen. (Jokinen & Juhila 1999, 87.) Tutkimuksessani lähestyn aineistoani kriittisesti, mutta olen kuitenkin sille avoin. Pyrin siis myös siihen, että etukäteisoletusten vastaiset tulokset nousevat esiin. Tulokseksi ei ole tarkoitus saada yhtä oikeaa tapaa kuvata lapsuutta, vaan tavoitteenani on vallitsevan lapsikäsitteiden kyseenalaistaminen ja purkaminen kriittisen diskurssianalyyttisen lähestymistavan avulla. Johtopäätöksissä pyrin lapsikäsitteiden uudelleen rakentamiseen.

## Toiseus kolonialistisessa diskurssiteoriassa

Kolonialistinen diskurssiteoria on kehittynyt brittiläisen imperialismin aikaisen kirjallisuuden kriittisen tutkimuksen välityksellä. Diskurssiteoriassa kritiikki kohdistuu erityisesti kolonialismin ja kolonialististen kirjoitusten vaikutukseen siirtomaavallan aikaisiin yhteiskuntiin. (Mills 1997, 105–126; Saikkonen & Väänänen 2000, 269.) Hall (1992, 296–306; 2002, 105–122) ja Mills (1997, 106–107) viittaavat Saidin kirjaan *Orientalism*, jossa osoitetaan, että siirtomaista kirjoitetuissa teksteissä toistuvat samat piirteet jatkuvasti. Näillä piirteillä luodaan diskursiivisia uskomuksia siirtomaita kohtaan. Teksteissä asetetaan siirtomaiden kulttuuri vastakkain länsimaisen oikean kulttuurin ja tiedon kanssa. Näille kulttuureille ei myöskään anneta itseisarvoa omilla tavoillaan toimivina kulttuureina. Myönteisillä ja kielteisillä mielikuvilla, jotka eivät ole todenperäisiä, tehdään niistä toisia.

Siirtomaista kirjoitetuissa teksteissä tuotetaan stereotyyppisiä tulkintoja maiden ja asukkaiden tavoista (Hall 1992, 308; 2002, 122; Saikkonen & Väänänen 2000, 269). Nämä mielikuvat saivat aikaan vakavia seurauksia vaikuttamalla siirtomaiden asukkaiden oikeuksiin (ihmisoikeudet) ja elämään (orjuus). Siirtomaista tulumaita, jotka tarvitsivat sivistyneitä länsimaita. Siirtomaiden kulttuureja nimitettiin primitiivisiksi sekä käytettiin termejä kehitysmää ja ei-teollinen. Toisaalta kuvaukset olivat romantisoituja kuten luonnollinen, aito ja kehittyvä. Länsimaisten arvottava tapa esti siirtomaiden kuvailemisen niiden omista kulttuureista syntyvillä termeillä. (Mills 1997, 105–123; Saikkonen & Väänänen 2000, 269.)

Kun siirtomaista sanotaan, etteivät ne ole länsimaiden kanssa samassa ajassa, vaan historiallisesti länsimaiden jo ohittamassa kehitysvaiheessa, toteutetaan toiseutta näkemällä siirtomaat jälkeenjääneiksi. Tämä asetelma luo etäisyyttä, jossa yläpuolella reaaliajassa elävän nähdään olevan lähempänä totuutta. Kolonialistiset toiseuttavat diskurssit tukevat imperialistisia valtasuhteita. (Mills 1997, 112–114.)

Saidin tutkimusta hyödyntäen on brittiläinen kulttuuritutkija Hall (1992, 308; 2002, 122) tarkastellut kolonialistisia suhteita. Hall on Saidin tutkimuksen pohjalta määritellyt ne diskursiiviset



strategiat, joilla yhtenäinen tulkinta siirtomaasuhteista luotiin. Hallin esittämät neljä tapaa, joilla kolonialistisissa suhteissa tuotettiin toiseutta, ovat:

1. idealisaatio
2. ”toiseen” projisoidut halun ja rappion fantasiat
3. kykenemättömyys tai haluttomuus antaa eroille arvoa
4. oman kulttuurin käyttäminen kriteerinä muiden kulttuurien arvottamisessa. (ks. myös Saikkonen & Väänänen 2000, 271.)

Ahponen (1997, 63–71) määrittelee toista erilaisuuden, vierauden ja muukalaisuuden kautta, jolloin toisen kohtaaminen on erilaisuuden arvon punnitsemista. Hyödyttääkö minua toisen kohtaaminen? Se voi myös tarjota houkutuksen tuntemattomaan. Kun kohtaan toisen, joudun paljastamaan myös osan itseäni.

Tutkimuksen lähtökohtana on aikuisen ja lapsen välisten valtasuhteiden myöntäminen. Onko kuitenkaan järkevää rinnastaa lapsen ja aikuisen välistä suhdetta kolonialistisissa suhteissa tuotettuun toiseuteen? Suomessakin osa tutkijoista (Alanen 1992; 2001; Saikkonen & Väänänen 2000) on rinnastanut lapsitutkimusta niin naistutkimukseen kuin kolonialismia käsittelevään tutkimukseen käyttäen niiden käsitteitä lapsen ja aikuisen välisen valtasuhteen tulkintaan.

Lapsuustutkimuksen rinnastaminen toiseustutkimuksen alueisiin voi auttaa pääsemään eteenpäin lasten yhteiskunnallisia asemaa määrittävien sosiaalisten järjestysten konstruktoiden ja prosessien kuvaamisessa. Eri instituutiot, kuten päivähoito, perhe, media, julkisuus, työelämä, politiikka, kolmas sektori, avaavat lapsille mahdollisuuksia tai sulkevat niitä heiltä. Toiseustutkimuksen myötä voivat lapsen asemat alkaa piirtyä näkyviin. Tällöin sukupolviasemien hierarkiat menettävät itsestänselvyytensä lasten ja aikuisten välisinä luonnollisina suhteina. Niitä voidaan tutkia aivan kuin muitakin yhteiskunnallisia suhteita yhteiskunnallisesti rakennettuina ja ylläpidettyinä sukupolvien välisinä valtasuhteina, jolloin lapset ja aikuiset nähdään sukupolviryhminä, joiden väliset suhteet ovat yhteiskunnallisesti ja historiallisesti

määräytyneitä ja siksi myös muuttuvia ja muutettavissa. (Alanen 2001, 181.)

Mielestäni myös varhaiskasvatuksessa, kuten kolonialismin suhteissa, on tunnistettavissa yhtenäisiä arvoja ja stereotypioita. Arvot ja stereotypiat eivät välttämättä perustu tieteelliseen tietoon vaan käytäntöön, miten asiat on totuttu tekemään tai miten lapset on tapana ollut nähdä. Tuolloin lähtökohtana ovat itsestään selvänä pidetyt, kyseenalaistamattomat tavat ymmärtää lapsi ja lapsuus. Tarkasteltaessa Vasua toiseuden näkökulmasta saadaan etäisyyttä vallitseviin käytäntöihin. Tällöin avautuu mahdollisuus tarkastella vallan näkökulmasta niitä sosiaalisia suhteita, joissa lapset ovat osallisena. Heinämäen (2000, 101) mukaan erilaisuuteen myönteisesti suhtautuminen, näkyy perusasenteessamme. Tämä heijastuu tapaamme toimia, sanavalintoihimme, ilmeisiimme ja äänensävyihimme kohdatessamme erilaisia lapsia.

## **6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **Aineiston kuvaus**

Tutkimuskohteita voi diskurssianalyysissä olla lukuisia (Eskola & Suoranta 2001, 197). Suoranta (1991, 414) luettelee diskurssianalyysin kohteina olevien sosiaalisten tekstien voivan olla niin puhuttua kuin kirjoitettua materiaalia, esimerkiksi keskusteluja, uutisia, romaaneja ja tieteellisiä tekstejä. Aineistonani on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Se on valtakunnallinen asiakirja, jonka tarkoituksena on toimia suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjauksen välineenä. Sen pohjana ovat Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, jotka valtioneuvosto hyväksyi periaatepäätöksensä 28.2.2002. Vasun valmistuksesta ja sisällöstä on vastannut Stakesin pääjohtajan nimeämä ohjausryhmä, jonka apuna ovat toimineet työvaliokunta, Stakesin varhaiskasvatuksen asiantuntijatiimi ja muut asiasisällön mukaan kootut asiantuntijaryhmät.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa sekä luoda edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehit-

tämiselle yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Lisäksi Vasun avulla pyritään ohjaamaan sisällöllistä kehittämistä. Perusteiden tavoitteena on myös lisätä henkilökunnan ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta sekä moniammatillista yhteistyötä palveluiden kesken. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 5.)

Vasu on yhteiskunnallinen kuvaus lapsen asemasta maassamme, koska sen tekemiseen on jokaisella ihmisellä ollut mahdollisuus vaikuttaa internetin mahdollistamana Varttuan www-sivuilla käydyissä keskusteluissa jo Vasun tekovaiheessa. Aineistona käyttämäni Vasu ilmestyi kokeiluversiona syyskuussa 2003 ja sen sisältöä tullaan arvioimaan valtakunnallisesti. Teksti on pdf-muodossa jokaisen saatavissa internetissä. Tämä on helpottanut myös tämän tutkimuksen kannalta aineiston analyysimuotoon saattamista sekä eri luokittelujen tekemistä.

### **Aineiston analysointi ja tutkijan asema**

Analyysiprosessin selkeä kuvaus tarjoaa kiinnostuneille mahdollisuuden seurata tutkimusprosessin vaiheita ja tuloksiin päätymistä (Pietikäinen 2000, 212). Analyysia tehtäessä ei diskurssianalyysissä ole mitään mekaanista menettelytapaa edetä aineistosta tuloksiin. Tutkijan tulee etsiä eroja ja yhtäläisyyksiä aineistosta sekä asettaa hypoteeseja tekstin funktioista ja vaikutuksista. Tällöin pyritään tunnistamaan erilaisia repertuaareja. Diskurssianalyysissä tutkimusraportissa esitetään paljon muutakin kuin tutkimustulokset. Tavoitteena on esittää asiat niin, että lukija voi seurata tulkintaprosessia ja tehdä omat analyysinsä. (Eskola & Suoranta 2001, 197–198.)

Keskityin lukemaan Vasua läpi kokonaisuudessaan muutama kertaan. Koska tutkimukseni kohteena on Vasussa ilmenevä lapsikuva, valitsin seuraavaksi tekstistä analyysiyksiköiksi kaikki 'lapsilauseet'. Tällä tarkoitan sitä, että kokosin yhteen kaikki ne lauseet, joissa mainitaan sana 'lapsi' jossakin muodossa. Ilmauksia olivat 'lapsi' -sanan ja persoonapronominien hän ja he eri taivutusmuodot sekä sukupuolta ilmaisevat sanat. Vasusta irrotettuja 'lapsilauseita' kertyi 273 lausetta. Jokaisen lauseen perään lisäsin

Vasussa olevan sivunumeron myöhemmän tarkastelun helpottamiseksi niin lukijan kuin tekijänkin kannalta.

Juhila (1999, 201–203) ymmärtää tutkimuksen tekemisen sellaiseksi kielelliseksi toiminnaksi, jonka keskeisenä toimijana on tutkija. Toimiessaan tutkija kuuntelee aineistonsa tekstuaalisia ääniä ja keskustelee niiden kanssa. Analyysi nähdään vahvasti vuorovaikutuksellisenä. Toisaalta tutkija on dialogissa muiden tutkijoiden kanssa heidän tutkimustensa kautta. Kolmanneksi tutkija osoittaa kirjoituksensa jollekin yleisölle. Lisäksi hän on kulttuurinen toimija kuten kuka tahansa muukin, mistä seuraa, että hänellä on käytössään tietyt tulkintaresurssit. Kaikki toimivat josakin positiossa. Diskurssianalyttikko voi valita erilaisia positioita suhteessa tutkimuskohteeseen eli eri tapoja lähestyä ja analysoida tutkimusaineistoa. Tutkija voi myös eri tutkimuksissa tai saman tutkimuksen eri aikana vaihtaa positiota tutkimusongelmien ja kiinnostusten kohteiden mukaan.

Kun tutkija valitsee analyttisen position, hän yrittää pysytellä aineistoonsa nähden mahdollisimman ulkopuolisena. Tutkijalla ei ole hallussaan etukäteen tietoa, joka avaisi analysoitavan tekstin, vaan tieto on löydettävä materiaalista itsestään. Asianajajan position ottanut tutkija pyrkii tutkimuksellaan ajamaan tai edesauttamaan jotakin asiaa, hänen pyrkimyksensä on saavuttaa jokin päämäärä. Asianajaja on muutoshakuinen, jolloin hän on aina tavalla tai toisella kriittinen suhteessa tutkittavaan asiaan. Kun tutkija asettuu tulkitsijan positioon, näyttäytyvät erilaiset tekstit monenlaisten mahdollisuuksien maailmana. Tutkija nojaa analyysissään vahvasti aineistoon tulkiten sitä kuitenkin monenlaisten lähestymistapojen avulla. Tästä seuraa, ettei aineisto pelkästään puhu tutkijalle vaan valitsemiensa tulkintaresurssien kautta tutkija puhuttaa aineistoa. Aineiston tulkintaa eivät ohjaa vain tutkijan tutkimukselliset ja kulttuuriset lähestymistavat. Lisäksi ihmisillä, joille aineiston analyysiä esitetään, on myös tutkijan rooli, koska he tulkitsevat tutkimusta omien tulkintaresurssiensa läpi. (Juhila 1999, 203–214.)

Tässä tutkimuksessa tutkijan asema on vaihdellut analyysin eri vaiheissa. Aluksi tarkastelin aineistoa aineistolähtöisesti, jolloin tutkijan roolini oli analyttinen. Aineistolähtöisen analyysin avulla pyritään saamaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuk-

sesta ilman ennakko-oletuksia (Eskola & Suoranta 2001, 19). Pääajatuksena tällöin on, ettei analyysiyksiköitä ole etukäteen sovitettu (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97). Kun analysoidaan aineistoa diskursiivisesti, ei ole järkevää puristaa keskenään yhteenkuuluttomia havaintoja yhteen. Diskursiivisessa analyysissä aineiston moni-ilmeikkyyttä pidetään rikkautena ja poikkeavat tapaukset pyritään ottamaan huomioon. (Eskola 1991, 422–423; Suoranta 1991, 415.) Aineistolähtöisen analyysin pohjalta Vasussa ilmenee kolme lapsidiskurssia: 'Lapsi subjektina', 'Lapsi objektina' ja 'Lapsi kulttuurisena diskurssina'.

Aineistolähtöisen analyysin jälkeen henkilökohtainen haluni oli päästä pintaa syvemmälle ja tarkastella aineistoa kriittisesti. Koin tärkeäksi löytää erityisen näkökulman, jonka pohjalta tarkastelisin Vasussa ilmenevää lapsikuvaa. Samaan aikaan luin aiheeseeni liittyvää kirjallisuutta ja kiinnostuin Saikkosen ja Väänäsen (2000, 266–279) kirjoittamasta artikkelista ”Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta”. Tutkimuksessaan he tarkastelevat tapoja, joiden mukaan lapsi koulussa määritellään, ja sitä, millaisilla diskursiivisilla menettelytavoilla näitä määrittelyjä tuetaan. Tarkastelu tapahtuu toiseuden näkökulmasta Hallin kolonialisten suhteiden analysointiin kehittämien diskursiivisten strategioiden avulla. Saikkonen ja Väänänen rekonstruoivat lapsidiskurssiksi ”Luonnollinen lapsi”, ”Koulun lapsi”, ”Homogeeninen lapsi” ja ”Yhteiskunnan lapsi”. Diskurssissa tutkijat pohtivat sitä, miten lapsi ja lapsuus sekä lapsen ja aikuisen välinen suhde esitetään. Tuottamansa analyttisen kehikon avulla kirjoittajat valaisevat sitä, millaisen perustan tutkimuksessa esitetyt lapsidiskurssit antavat koulun lapsilähtöisyyden määrittelylle.

Halusin tutkia aineistoni uudelleen. Tarkoitukseni oli selvittää, avaisiko toiseuden näkökulma uusia, erilaisia tapoja nähdä Vasussa oleva lapsi. Tutkijan asemani vaihtui analyttisestä asiantuntijaksi ja metodini teoriasidonnaiseksi analyysiksi, koska halusin tarkastella aineistoani jo olemassa olevan kehikon avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 98-99) määrittelevät teoriasidonnaisen analyysin lähtevän analysoitavien yksiköiden valitsemisesta aineistosta. Aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysiprosessia. Analyysistä tunnustetaan aikaisemman tiedon vaikutus. Tiedon merki-

tys ei kuitenkaan ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajattelutapoja aukaiseva. Kyseessä on abduktiivinen päättely, jolloin tutkija vaihtelee ajatteluaan aineistolähtöisen ja valmiiden mallien välillä. Näitä tutkija pyrkii yhdistämään toisiinsa. Tällaisen yhdistelyn tuloksena voi kehittyä jotain aivan uuttakin.

Perinteisessä diskurssianalyysissä pyrkimyksenä on lähinnä kuvata kielenkäyttöä ja etsiä vastausta kysymykseen ”Miten?” Kriittisesti suuntautuneessa analyysissä haetaan vastauksia kysymykseen ”Miksi?” Tällöin analyysissä etsitään vastausta siihen, miten ja millä vaikutuksella merkitykset ilmaistaan tietyissä yhteisöissä ja tilanteissa ja täyttääkseen tiettyjä tarpeita. (Luukka 2000, 152–153.) Analyysin tarkoituksena on tunnistaa ja kuvailla tekstin piirteitä valitun tutkimustehtävän ja aineistosta nousevien ominaisuuksien mukaisesti. Kun näkökulma on kriittinen, ovat aineiston tarkastelun kohteena mahdolliset epätasa-arvoiset sosiaaliset suhteet. (Pietikäinen 2000, 209–212.)

Halusin analysoida Saikkosen ja Väänäsen (2000) tapaan lapsidiskursseja käyttämällä apuna Hallin (1992) kehittämiä diskurssiivisia strategioita ”toiseuden” toteutumisen tutkimuksessa. Aineistoni pohjalta ja Saikkosta ja Väänästä (2000) mukaillen nimesin seuraavat lapsidiskurssit: ’Luonnollinen lapsi’, ’Päivähoidon lapsi’, ’Homogeeninen lapsi’ ja ’Yhteiskunnan lapsi’. Havaitsin aineistoa jakaessani, että jokaisen lapsidiskurssin tarkempi tutkiminen syventäisi tutkimukseni luonnetta, koska diskurssien sisältö oli löydettävissä diskursseja selittäviä piirteitä. Kirjasin, mitä Saikkonen ja Väänänen (2000) käsittävät artikkelissaan esimerkiksi ”Luonnollinen lapsi” -diskurssilla. Tutkin oman aineistoni sisältöä suhteessa Saikkosen ja Väänäsen (2000) käsityksiin. Diskurssin sisällä olevista eroista ja yhtäläisyyksistä Saikkoseen ja Väänäseen (2000) verrattuna muodostin diskurssia kuvaavat aladiskurssit. Toimin näin jokaisen neljän diskurssin kohdalla. Tarkastelin jokaista diskurssia lapsen näkökulmasta sekä lapsen ja aikuisen välistä suhdetta. Aloitin tarkemman luokittelun lapsidiskurssi kerrallaan, mutta havaitsin pian, että työni johdonmukaisuuden kannalta oli erityisen tärkeää tarkastella yhtä diskurssia aina myös suhteessa muihin diskursseihin, jotta luokittelu muodostuisi selkeäksi.

Aineiston analyysissä on kyse keksimisen logiikasta. Ei ole olemassa valmiita malleja tai sääntöjä, jotka takaisivat totuuden löytämisen. Tutkijan itse on tuotettava analyysinsä viisaus. Tähän päästään metodien noudattamisen lisäksi tutkijan herkkyyden, oivalluksen sekä onnekkoudenkin kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 101–102.) Aloin luokitella aineistoani uudelleen neljän edellä mainitsemani lapsidiskurssin avulla toiseuden näkökulmasta. Havaitsin kuitenkin pian, että aineistostani löytyi myös erilainen, ei toiseuttava tapa puhua lapsesta. Tämä oli havaittavissa jokaisen toiseuttavan lapsidiskurssin sisällä. Sen vuoksi tutkin koko aineiston vielä uudelleen etsien ilmaisuja, joissa lapsella oli subjektin asema. Nimesin tämän viidennen diskurssin ’Subjektiiiviseksi lapsiksi’. Näin tutkijan asemani muuttui tulkitsijan rooliin, kun annoin aineiston puhua puolestaan ja loin viidennen diskurssin. Lopuksi peilasin ensimmäisen vaiheen aineistolähtöisiä lapsidiskursseja toisen vaiheen teoriasidonnaisiin lapsidiskursseihin ja yhdistämällä kahden analyysivaiheen diskurssit loin Vasun lapsidiskurssit.

## 7 MILLAINEN LAPSI VASUUN ON KIRJOITETTU?

### **Aineistolähtöisen analyysin tulokset**

Diskurssianalyysissä aineistokatkelmat ovat esimerkkejä aineistosta sinänsä ja näin myös tutkimuksen kohteena. Diskurssianalyttinen lähestymistapa on näin ollen kaksinainen: siinä korostetaan sekä tutkijan omaa panosta vahvoihin tulkintoihin että aineiston omaa ääntä. (Suoranta 1991, 415.)

Aineistolähtöisen analyysin tuloksena Vasusta löytyi kolme päädiskurssia lapsesta: ’Lapsi subjektina’, ’Lapsi objektina’ sekä ’Lapsi kulttuurisena diskurssina’. Nimensä mukaisesti lapsi on ensimmäisen päädiskurssin kaikissa lauseissa subjektin asemassa.

*”Lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle (s.13).”*

Lapsi objektina -diskurssissa lapsikäsitys määrittyy jonkin toisen, lapsen ulkopuolisen toimijan tai vaikuttavan tekijän kautta.

*”Kasvattaja kannustaa lasta omatoimisuuteen niin, että lapsi kokee iloa osaamisestaan, mutta saa myös tarpeen mukaisen avun (s. 15).”*

Lapsi kulttuurisena diskurssina pitää sisällään ne aineiston siteeraukset, jotka muodostavat kuvaa länsimaisesta lapsesta tarpeeseen yleisellä, hyvin muodollisella tasolla.

*”Aikuis- ja vertaissuhteissa lapset oppivat kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja ja kommunikaatiomalleja (s. 17).”*

Analysoidessani lapsilauseita havaitsin tehtävän mahdottomuuden. Vasu on asiakirjatekstiä, jonka jo yhdestä lauseesta löytyi monta eri merkitystä.

*”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (s. 9).”*

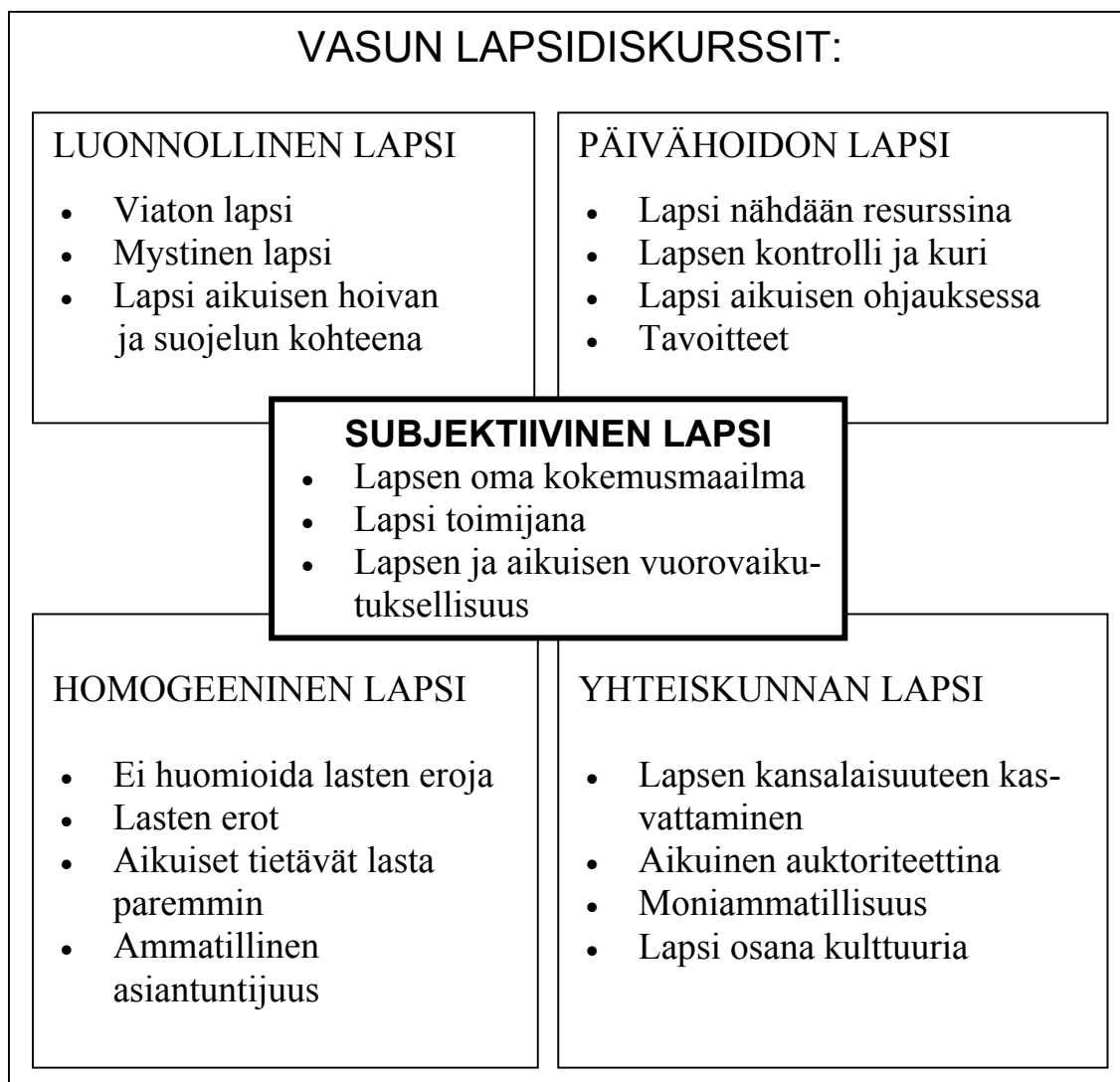
Etsiessäni vastausta kysymykseen millainen lapsi Vasuun on kirjoitettu valitsemastani esimerkistä voi päätellä Vasun lapsen määrittävän koskemaan pieniä lapsia, joilla on erilaisia elämänpiirejä. Lapsi nähdään osana kasvatuksellista vuorovaikutusta. Toisaalta lapsi tarvitsee tukea, koska hänen kasvuaan, kehitystään ja oppimistaan on edistettävä.

### **Teoriasidonnaisen analyysin tulokset**

Aineiston jaottelu Hallin (1992) toiseuttavan kehikon avulla Saikosta ja Väänästä (2000) mukailten on pohjana neljän Vasun lapsidiskurssin syntymiseen. Toiseuttavia lapsidiskursseja tutkiessani havaitsin kuitenkin lapsen subjektiivisen äänen kuuluvan jokaisen toiseuttavan lapsidiskurssin sisällä. Tämän seurauksena syntyi Vasun viides tapa puhua lapsesta 'Subjektiivisena lapsena'. Tar-



kastelin jokaista diskurssia lapsen näkökulmasta sekä lapsen ja aikuisen välistä suhdetta.



**Kuvio 4. Vasun toiseuttavien lapsidiskurssien sisältä nousee subjektiivinen lapsidiskurssi.**

### **Luonnollinen lapsi**

'Luonnollinen lapsi' -diskurssissa korostuvat erilaiset tavat kuvata lapsessa ja lapsuudessa oleva luonto. Aivan kuten eri kulttuurien ihmisiä, myös lapsia kuvaillaan painottamalla heidän luonnollisuuttaan. Kolonialistisen tavan mukaan lapsuus halutaan nähdä "kultaisena maailmana". Lapsen elämä on yksinkertaista ja viatonta. (Saikkonen & Väänänen 2000, 271.)

Viatonta lasta kuvataan sellaisilla adjektiiveilla kuin viaton, luova, aito, spontaani. Vasusta voi erottaa myös idealistisen tavan puhua lapsesta. Vasussa kuvastuu luontainen lapsi seuraavanlaisissa lauseissa:

*”Lapsella on luontainen taipumus sanoilla leikittelyyn (s. 17).”*

*”Tutkiva ihmettely on lapselle syntymästä saakka luontaista (s. 22).”*

*”Hän (lapsi) nauttii yhdessäolosta lasten ja kasvattajien yhteisössä, sekä kokee iloa ja toimimisen vapautta kii-reettömässä ja turvallisessa ilmapiirissä (s. 13).”*

Kasvatuksessa epäonnistutaan, jos kehitetään pelkkiä älyllisiä taitoja. Kun tarkastellaan historiaa, voidaan havaita, että taiteen kukoistus on ensimmäinen askel kohti sivistystä. Taiteelliset ja esteettiset elämykset ovat voimavaroja, jotka innoittavat ihmistä ponnistelemaan muillakin henkisen kehityksen alueilla. (Puolimatka 1999b, 232–233.) Vasussa korostetaan, että on tärkeää luoda edellytykset, jotka mahdollistavat lapsen monipuolisen luovan toiminnan.

*”Lapsella tulee olla mahdollisuus toimia monipuolisesti taiteen eri alueilla, ja hänen tulee saada esimerkiksi maalata, piirtää, soittaa, laulaa, rakentaa, näytellä, tanssia, nikkaroida, askarrella, ommella, kuunnella tai keksiä satuja ja runoja (s. 22).”*

Mystinen lapsi kuvaa sitä, miten lapsuus on aikuiselle tuttua. Kaikkihan ovat kerran olleet lapsia. Lapsuus näyttäytyy kuitenkin aikuiselle salaperäisenä ja vieraana, koska aikuinen tuntee menettäneensä lapsuuden kasvunsa myötä. Erilaisena lapsesta tulee toinen. Lapsen rooli on kaikkea sitä, mitä aikuisen ei ole sekä päinvastoin. (Saikkonen & Väänänen 2000, 271–272.) Vasun mukaan kasvattajien tulee toimia lasten kanssa sekä havainnoida lapsia, jotta he pääsisivät sisälle lasten maailmaan. Vasussa korostetaan

kuitenkin myös lapsen itseisarvoista luonnetta ja yksilöllisyyttä tuen ja ohjauksen tarpeessa.

*”Kun kasvattajat toimivat ja keskustelevat yhdessä lasten kanssa sekä havainnoivat lasten toimintaa, heille avautuu kanava lasten ajatteluun ja maailmaan (s. 18).”*

*”Yksittäisten, konkreettisten sisältöjen valinnassa lasten omilla kiinnostuksen kohteilla, tarpeilla ... on ratkaiseva merkitys (s. 25).”*

Lapsi aikuisen hoivan ja suojelun kohteena tarkastelee aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. Saikkonen ja Väänänen (2000, 272) näkevät, että lapsen luonnollisuuden ja aitouden pohjalta määrittyy lapsen ja aikuisen välinen suhde. Aikuisella on holhoava suhde lapseen, koska lapsi tarvitsee aikuisen suojelua, jotta luonnon järjestys turvattaisiin. Tästä johtuen on huomio ollut luonnollisten kehitys- ja kasvutekijöiden ennakoinnissa ja seuraamisessa (Lyytinen & Lyytinen 2003, 88). Lapsen viattomuus koetetaan turvata käärimällä suojeleva verho lapsen ympärille. Näin estetään ulkoisen maailman ja turmeltuneen yhteiskunnan vahingolliset vaikutukset. (Hytönen 1998, 111.) Vasussa aikuisten hoiva ja suojelu lapsia kohtaan tulee esiin siten, että lapsuutta ja lapsen terveyttä sekä hänen suhteitaan ympäristöön vaalitaan.

*”Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisen huolenpitoa (s. 14).”*

*”Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan (s. 13).”*

’Luonnollinen lapsi’ -diskurssi ilmenee sellaisessa pedagogisessa lapsikeskeisyydessä, joka ihannoii lapsuutta. Tällöin luonnollista lapsikäsitystä ei ole tarvinnut kyseenalaistaa (Saikkonen & Väänänen 2000, 272). Rousseauin ja muiden lapsikeskeisten romantikkojen kirjoituksista muotoiltiin näkemys, jossa korostettiin kasvatuksen lähtökohtana olevan lapsen oman luonnon. Tällöin

kasvatus nähtiin paremminkin kehityksen tukemisena kuin ohjaavana toimintana. Lapsikeskeisen pedagogiikan toimivuutta yritettiin osoittaa vakuuttamalla eikä niinkään kasvatusta tutkimalla. Romanttisessa suuntauksessa keskeistä käsitettä ”luonnonmukaisuutta” ei myöskään kyseenalaistettu. Näkemys, jonka mukaan luonnonmukaisuus oikeastaan on ihmisen konstruoima, sosiaalinen ajatusrakennelma, jätettiin käsittelemättä. (Hytönen 1998, 111.) Vasun ’Luonnollinen lapsi’ -diskurssissa lapsuutta toisaalta ihannoidaan ja sille annetaan itseisarvo. Subjektius Vasussa näkyy siten, että lapsen omilla kiinnostuksen kohteilla ja tarpeilla on ratkaiseva merkitys. Toisaalta lapsuus nähdään erilaisena, toisena kuin aikuisuus, jolloin lapsi tarvitsee aikuisen hoivaa ja suojelua. Diskurssissa määritellään lapsilähtöisyys, mutta lapsen kompetenssi kuitenkin kielletään.

### **Päivähoidon lapsi**

’Päivähoidon lapsi’ -diskurssi muodostuu Hallin kehittämän tavan mukaan tuottaa toiseutta siirtomaasuhteissa kohdistamalla toiseen halun ja rappion mielikuvia. Lapsen toiseutta edistetään osoitettaessa lapsen toisaalta toiveita, mutta toisaalta myös rappioon liittyviä fantasioita. (ks. Saikkonen & Väänänen 2000, 272–273.)

Lapsi nähdään resurssina, jolloin häneen kohdistetaan halun mielikuvia. Tällöin lapsen kanssa pyritään tiiviiseen läheisyyteen. (Saikkonen & Väänänen 2000, 272.) Näin lapselle annetaan Vasussa myös subjektin asema. Lapset voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen toimintaan sekä kehittää henkilökohtaisia taitojaan. Vasu luo mahdollisuuksia lapsen resurssien käyttöön siten, että kasvattajan tulee uskoa lapsen taitoihin. Kun tarkastellaan varhaiskasvatusympäristöä, tulee sen Vasun mukaan mahdollistaa lapsen resurssien käyttö, jolloin myös ympäristö toimii pedagogisena.

*”Lapset voivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista (s. 16).”*

*”Kasvattajat mahdollistavat lapsille monipuolisia, lasten omaa mielenkiintoa ylläpitäviä kokemuksia ja antavat aikaa tutkimiselle ja ihmettelylle (s. 23).”*

*”Hyvä varhaiskasvatusympäristö vahvistaa lapsen luonnollista liikkumisen halua, herättää lapsessa halun oppia uusia asioita ja innostaa kehittämään omia taitojaan (s. 21).”*

Toisaalta kontrollin ja kurin kautta lapseen luodaan etäisyyttä ja kohdistetaan rappion mielikuvia (Saikkonen & Väänänen 2000, 272–273). Kontrollia ja kuria pidetään Vasussa yllä muun muassa havainnoimalla ja arvioimalla lasta. Myös kasvattajayhteisö on arvioinnin kohteena kontrollin takaamiseksi. Aikuiset kontrolloivat lasta asettamalla tavoitteita lapsen kasvulle sekä arvioimalla niitä säännöllisesti. Toisaalta myös lapsi on varhaiskasvatuksessa toiminnan kontrolloijana ja arvioijana.

*”Muutostarpeita arviotaessa kasvattajayhteisö tarkastelee toimintaansa ja mahdollisuuksiaan ohjata lasta (s. 34).”*

*”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle yhteistyössä vanhempien kanssa ja suunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisesti (s. 30).”*

*”Vanhempien ja lasten suorittama toiminnan arviointi on osa varhaiskasvatuksen jatkuvaa kehittämistä (s. 27).”*

Lapsi aikuisen ohjauksessa kuvaa tämän diskurssin lapsen ja aikuisen välistä suhdetta. Aikuinen nähdään lapsen ohjaajana, tutorina (Saikkonen & Väänänen 2000, 273). Kasvatus on vapauden ja ohjauksen vuorottelua. Kasvatuksellisen ohjauksen merkitys kasvaa, kun lapsi kiinnostuttuaan jostakin asiasta tai ilmiöstä haluaa oppia sen perusteellisesti. Toisaalta kasvattaja voi antaa yksinkertaisia ideoita ja faktoja jo lapsen kiinnostuksen vaiheessa. (Puolimatka 1999b, 226–229.) Vasun mukaan lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta muun muassa kokonaisvaltaisessa kehityksessä, kielen omaksumisessa, motorisessa oppimisessa, leikissä, lapsen oman toiminnan ohjauksessa ja ryhmätoiminnassa. Kasvattajalta ohjaus vaatii huolellista lapsen havainnointia ja erilaisten opetus-työtyylien rinnakkaista hyödyntämistä. Kasvatuksellisen ohjauksen

tulee näkyä sekä suunnittelussa että käytännön toiminnassa ja fyysisessä ympäristössä.

*”Kasvattaja ohjaa lapsen havaintoja, opettaa toimintatapoja sekä kuvailee ja selittää tapahtumia (s. 18).”*

*”Kasvattaja ohjaa lasta teknisessä osaamisessa ja myös harjoittelussa, jossa keskitytään lapsen itsensä asettamiin arvokkaisiin tavoitteisiin (s. 22).”*

*”Lapsi tarvitsee lisäksi ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön (s. 38).”*

Päivähoidon tavoitteita hahmottavat kriittiset kysymykset, kuten millaisia tavoitteita varhaiskasvatuksen toiminnalle on asetettu, miten näitä tavoitteita kohti pyritään sekä millaisessa toimintaympäristössä lapsen kasvua ja kehitystä pystytään ohjaamaan haluttuun suuntaan. (ks. Saikkonen & Väänänen 2000, 273.) Olen ryhmitellyt tavoitteet lapsen näkökulmasta: millaisia tehtäviä kasvattajalta edellytetään, miten tavoitteet ilmenevät kontekstissaan sekä millaiset tavoitteet varhaiskasvatusta säätelevät. Yhdessä kaikki tavoitteet ilmentävät lapsen asemaa päivähoiton instituutiossa, minkä vuoksi liitän tavoitteet 'Päivähoidon lapsi' -diskurssiin.

Varhaiskasvatuksen tavoitteet määrittelevät päivähoiton institutionaalista toimintaa. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan varhaislapsuuden kasvatuskäytäntöjä, joiden toiminta perustuu tieteelliseen tietoon. Vasussa määritellään varhaiskasvatuksen järjestäminen sekä sen tavoitteet ja periaatteet.

*”Lähtökohtana on kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukseen ja laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien tuntemiseen perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (s. 9).”*

Vasu asettaa tavoitteita myös kasvattajan ammatilliseen toimintaan. Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta. Kasvattajan am-

matillisen tietoisuuden tulee ulottua lapsen kehityksen ja oppimisen teorioista yksilön huomioimiseen, perhelähtöisyyteen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön.

*”Henkilöstöllä on ensisijainen vastuu sisällyttää alusta alkaen perhekohtaisesti kasvatuskumppanuus luontevaksi osaksi lapsen varhaiskasvatusta (s. 29).”*

Kontekstuaalisuus tarkoittaa lapsen kasvun, oppimisen ja toiminnan liittämistä lapsen toimintaympäristöön ja arkeen (Hujala 2002, 46). Vasussa näkyy kontekstuaalisen kasvun piirteitä, jolloin lapsi on kontekstuaalisuudelle tyypillisesti subjektin asemassa.

*”Eri orientaatioiden aiheet, ilmiöt ja sisällöt liitetään lasten lähiympäristöön, arkeen ja konkreettisiin kokemuksiin niin, että lapset voivat tehdä asioista havaintoja ja muodostaa omia käsityksiään (s. 24).”*

Vasussa ilmenevät varhaiskasvatuksen tavoitteet lapsen kannalta nostavat lapsen myös subjektiksi. Varhaiskasvatuksessa halutaan turvata lapsen mahdollisimman tasapainoinen kasvu.

*”Varhaiskasvatuksella edistetään lasten kotouttamista (s. 39).”*

*”Tavoitteena on ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasautumista ja pitkittymistä (s. 33).”*

’Päivähoidon lapsi’ -diskurssissa lapsiin kohdistetuista toiveista ja tavoitteista muodostuu jonkinlainen tavoitteellinen ohjelma, projekti. Siinä määritellään tavat toimia lasten kanssa sekä oikeudet kontrolloida toimintaa. Tällöin myös lapsilähtöisyydestä tulee varhaiskasvatuksen lapsiprojekti. Lapsessa uskotaan olevan resursseja, jotka palvelevat aikuisten ja varhaiskasvatuksen asettamien tavoitteiden toteutumista. Näin lapsesta tulee toinen aikuisten rinnalla. Toisaalta ’Päivähoidon lapsi’ -diskurssissa lapsella on subjektiivinen asema, koska kontekstuaalisen näkemyksen

mukaan lapsi on osa lähiympäristöään, johon hän myös vaikuttaa. Samoin päivähoiton tavoitteet lapsen näkökulmasta antavat lapselle subjektin aseman. Hän voi myös osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan arvioimiseen.

## Homogeeninen lapsi

'Homogeeninen lapsi' -diskurssissa jätetään lasten keskinäiset erot huomiotta. Hall (1992, 308; 2002, 122) näkee asian kyvyttömyytenä ja haluttomuutena arvostaa erilaisuutta. Saikkonen ja Väänänen (2000, 273–274) jatkavat, että lapset voidaan periaatetasolla nähdä yksilöinä, mutta lapsiryhmässä yksilöiden väliset erot jäävät huomiotta. Tämä johtuu siitä, että ”tuleminen joksikin muuksi” on asetettu kaikkien lasten yhteiseksi kasvatustavoitteeksi.

Tässä aladiskurssissa ei huomioida lasten keskinäisiä eroja, vaan oletetaan kaikkien lasten pitävän samoista asioista, reagoivan tilanteisiin samalla tavalla ja että heitä kannustetaan toimimaan yhdenmukaisesti. Heidät nähdään enemmän massana kuin yksilöinä.

*”Lapset oppivat koko ajan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa (s. 23).”*

*”Lapset pitävät myös tarinoista (s. 17).”*

*”Vähän liikkuvien lasten kannustaminen liikkumiseen on tärkeää (s. 20).”*

Toisaalta Vasussa esiintyy myös lapsia toisistaan erottavia lauseita. Tällöin lapsi saa osaksi subjektin aseman. Esimerkeissä mainittujen erojen lisäksi Vasussa lapsia toisistaan erottavia asioita ovat kyvyt, ikä, ja erilaiset elämänpiirit.

*”Lapsi kohdataan yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti ja hän kokee olevansa tasa-arvoinen riippumatta sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään (s. 13).”*



Yleisesti Vasussa puhutaan lapsesta joko yksikkö- tai monikko-muodossa tai persoonapronomeja käyttäen. Sukupuolten tasa-arvoisuus mainitaan muutamassa muussakin lauseessa, kuten esimerkiksi sivulta 13, mutta vain yhdessä lauseessa asia on ilmaistu käyttämällä sanoja 'tyttöjen ja poikien'. Vasu on kirjoitettu sukupuolineutraalisti.

*”Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvoisuus (s. 38).”*

Lapsia toisistaan erottavat lauseet Vasussa voivat olla myös segrikoivia. Eroteltaessa lapsia toisistaan heidät jaotellaan tiettyihin ryhmiin, joille järjestetään toisenlaista varhaiskasvatusta.

*”Eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan tässä sekä saamelaisia, romaneja ja viittomakielisiä että maahanmuuttajataustaisia lapsia (s. 37-38).”*

*”Saamenkielisten lasten varhaiskasvatus toteutetaan ensisijaisesti yhdessä muiden saamenkielisten lasten kanssa (s. 39).”*

Aikuiset tietävät lasta paremmin kuvaa 'Homogeeninen lapsi'-diskurssin tapaa nähdä lapsi suhteessa aikuisiin. Saikkosen ja Väänäsen (2000, 273-274) mukaan lasten keskinäistä samanlaisuutta vahvistaa se seikka, että he ovat erilaisia kuin aikuiset. Taustalla voi olla negatiivinen näkemys lapsesta. He ovat aikuisia tietämättömpiä. He ovat kyvyttömyydessään riippuvaisia aikuisista. Tietämätön lapsi oppii Vasun mukaan vähitellen enemmän.

*”Sisällöllisten orientaatioiden kautta lapsille avautuu vähitellen inhimillisen ymmärryksen, tiedon ja kokemuksen monimuotoista kirjoa ja siihen liittyviä prosesseja (s. 27).”*

Lapset tarvitsevat aikuista. Lapsen tuen tarve kuvastaa Vasun tapaa puhua lapsesta aikuisesta riippuvaisena. Strandellin (1995, 8)

mukaan lapsiin yhdistetään tarpeita, joiden täyttäminen on aikuisten tehtävä. Lapsen tarpeet, olivat ne sitten miten milloinkin määriteltä, on tavallaan nähty lähtökohtana sille, mitä aikuisten tulisi tehdä lapsen hyväksi. Saikkonen ja Väänänen (2000, 274) jatkavat, että jos lapselta puuttuu auktoriteetti, tulkitaan se lapsen turvallisuutta uhkaavaksi tekijäksi. Kun säilytetään lapsen ja aikuisen aseman rajat selkeinä, hallitaan käsitystä siitä, millaista aikuista lapset tarvitsevat.

*”Kasvatuskumppanuuden yhtenä tavoitteena on tunnistaa herkästi ja mahdollisimman varhain lapsen jollakin kasvun, kehityksen tai oppimisen alueella mahdollinen tuen tarve ja luoda yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa yhteinen toimintastrategia lapsen tukemiseksi (s. 30).”*

Vaikka lapsi tarvitseekin aikuista, nousevat Vasusta esiin myös lapsen yksilölliset tarpeet. Se edellyttää sitä, että kasvattajan tulee ottaa huomioon jokainen lapsi myös ainutkertaisena ihmisenä. Tällöinkin lapsi nähdään riippuvaisena aikuisen tuesta.

*”Pieni lapsi tarvitsee lähelleen kasvattajan, joka tuntee lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida (s. 17).”*

*”Tärkeää on myös luoda tuen suunnittelun pohjaksi kokonaiskuvaa lapsesta, hänen vahvuuksistaan ja häntä kiinnostavista ja innostavista asioista (s. 33).”*

Ammatillinen asiantuntijuus nousee esiin Vasusta. Varhaiskasvatuksen ammatillisuus näkyy siinä, miten työtä toteutetaan käytännön tasolla (Hujala ym. 1998, 113). Asiantuntijuus on tietämystä, jossa käsitteellinen tieto ja henkilön omakohtainen kokemustieto integroituvat liittäen mukaan henkilön arvotiedon, uskomukset, erilaisen näkemystiedon sekä kyseisen asiantuntijan laaja-alaisen viisauden. (Eteläpelto 1997, 86, 97–99.) Ammatillinen asiantuntijuus synnyttää erään väylän lasten ja aikuisten välille, koska silloin lapsi nähdään työn kohteena (Saikkonen & Väänänen 2000, 274). Vasussa ammatillinen asiantuntijuus korostaa toisaalta vanhempien kanssa tehtävää kiinteää yhteistyötä, mutta samalla hen-

kilöstö voi myös kannustaa vanhempia ja kertoa lapsen kasvua tukevista tavoista. Ammatillinen asiantuntemus Vasussa perustuu tieteelliseen tietoon sekä lapsiryhmän ja ympäristön tuntemukseen. Näin Vasussa näkyy myös lasten ääni, joka kasvattajan tulee huomioida.

*”Kasvattajat tuovat lapsen päivän eri vaiheisiin opetuksen ulottuvuuden (s. 14).”*

*”Kasvattajat tiedostavat ja osaavat käyttää hyväkseen leikin kytkentöjä kaikkiin toiminnan osa-alueisiin, mutta he antavat tilaa myös lapsesta lähteville hetkellisesti rajuillekin leikki-ideoille (s. 19).”*

*”Vanhempia kannustetaan ylläpitämään lapsen omaa äidinkieltä ja kerrotaan keinoista tukea kotona lapsen äidinkieltä ja siten luoda pohjaa toimivalle kaksikielisyydelle (s. 39).”*

Jos ’Homogeeninen lapsi’ -diskurssissa sille tyypilliseen tapaan nähdään kaikki lapset samanlaisina, on lapsilähtöisyys mahdotonta. Tällöin lasten ääniä ei tarvitse ottaa huomioon, koska heidän yhteinen äänensä on jo tiedossa. Vasussa ilmenee kuitenkin myös lapsia toisistaan erottavia, yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka kasvatuksessa on huomioitava. Kuitenkin koko ’Homogeeninen lapsi’ -diskurssia kuvaa näkemys lapsista samanlaisina, koska he ovat aina erilaisia, tietämättömämpiä kuin aikuiset.

## **Yhteiskunnan lapsi**

Yleiset kulttuurin ja yhteiskunnan arvot ja päämäärät muodostavat kasvatuksen tavoitteet. Kasvatus on viime vuosikymmeninä tavattomasti itsenäistynyt ja ammatillistunut. (Antikainen 1993, 48.) Kasvatuksen tehtävänä on muovata lapsi perusolemuksensa pohjalta yhteensopivaksi yhteiskunnan oletettujen vaatimusten kanssa (Nuutinen 1994, 193). ’Yhteiskunnan lapsi’ -diskurssin tausta-ajatuksena on käsitys siitä, että aikuisten normeja ja arvoja käytetään kriteereinä myös lasten toiminnan arvottamisessa ja

määrittämisessä. Aikuisen oikeus ja velvollisuus on osoittaa lapsen käyttäytymisen ja toiminnan rajat ja mahdollisuudet, koska aikuinen nähdään pätevänä toimijana. 'Yhteiskunnan lapsi' -diskurssissa lapsi nähdään osana laajempaa normalisointiprosessia. Tällöin yhteiskunnan asettamien tavoitteiden mukaisesti holtiton ja vastuuton lapsi ohjataan kontrolloikeinoilla normaaliin ja oikeaan toimintamalliin. (Saikkonen & Väänänen 2000, 274.)

Kasvatustavoitteiden edellytyksenä on käsitys siitä, millainen elämä on elämisen arvoista, koska suunta, johon lapsen kehitystä ohjataan, kertoo sen, mitä elämässä pidetään tärkeimpänä (Puolimatka 1999b, 26). Vasussa lapsen kansalaisuuteen kasvattaminen ilmenee kasvatuspäämäärinä, jotka korostavat toiset huomioon ottavia käytöstapoja. Tavoitteena on, että lapsi suhtautuu myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Näin myös lapsella on ihmisarvo ja Suomen perusoikeussäännöksissä oikeuksia.

*”Lasten jokapäiväinen elämä sisältää tilanteita ja tapahtumia, joita voidaan pohtia ja tarkastella oikean ja väärän, hyvän ja pahan, totuuden ja valheen näkökulmista (s. 26).”*

*”Itsenäisyyden asteittaisen lisäämisen päämääränä on auttaa lasta kasvamaan siten, että hän aikuisena kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään ja tekemään elämänsä koskevia päätöksiä ja valintoja (s. 11).”*

Aikuinen auktoriteettina antaa leimaa 'Yhteiskunnan lapsi' -diskurssin lapsen ja aikuisen väliselle suhteelle. Ojakankaan (2001, 51–54) mukaan kasvatuksessa kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde on epätasapainoinen, sillä tasavertaisten välillä ei voi olla kasvatusta. Näin kaiken kasvatuksen pohjana on kokemus ja auktoriteetti. Auktoriteetti on valtaa, mutta kaikki valta ei ole pakottamista. Aikuiselta edellytetään auktoriteettisen asemansa käyttämistä, jotta lasten oikeanlainen kehitys turvattaisiin (Saikkonen & Väänänen 2002, 274). Vasussa tuodaan esiin, että valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja Vasun tarkoituksena on

muodostaa kokonaisuus, joka edistää lasten hyvinvointia. Nämä asiakirjat ovat aikuisten laatimia. Vasussa aikuiset - sekä kasvattajat että vanhemmat yhdessä - tekevät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmia, joilla kontrolloidaan lapsen oikeaa kasvua. Toisaalta lapsi voi myös itse osallistua niin toiminnan suunnitteluun kuin sen arvioimiseenkin.

*”Yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kanssa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat valtakunnallisesti lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden (s. 5).”*

*”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti sekä henkilöstön kesken että vanhempien kanssa (s. 31).”*

*”Lapsi voi myös itse osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla (s. 31).”*

Yhteiskunnallisesti Vasussa painotetaan varhaiskasvatuksessa tehtävää yhteistyötä niin perheiden kuin muiden instituutioiden kanssa, jotta lapsesta kasvaisi yhteiskuntakelpoinen. Varhaiskasvatukselle kuuluu yhdessä muiden instituutioiden kanssa sekä puuttuminen ongelmiin että oikeus ja velvollisuus niiden korjaamiseen (ks. Saikkonen & Väänänen 2000, 274). Tällöin lasten ongelmat määrittyvät laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissä kuin 'Päivähoidon lapsi' -diskurssissa. Moniammatillisuuden pyrkimyksenä Vasussa on eri ammattiryhmien yhteistyö perheen ja lapsen hyväksi niin, että mahdolliset tukitoimet muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Lisäksi moniammatillisuus näkyy paitsi eri varhaiskasvatuspalvelujen, myös esiopetuksen ja perusopetuksen kanssa tehtävänä yhteistyönä, jotta lapsen kasvatuksen ja opetuksen jatkumo varmistetaan.

*”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuksen palve-*

*luissa ja moniammatillista yhteistyötä sellaisten eri palvelujen kesken, joilla tuetaan lasta ja perhettä ennen lapsen oppivelvollisuuden alkamista (s. 5).”*

*”Lapsen tarpeen mukaan varhaiskasvatukseen voi liittyä muita tukipalveluja, esimerkiksi kuntoutusohjaus, terapia ja/tai erityisopetus oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille (s. 35).”*

Lapsi nähdään osana kulttuuria ja Vasussa korostuu myös kasvatajan vastuu kulttuuriperinteen siirtämisessä lapselle. Tässä yhteydessä kulttuuri ymmärretään laajana käsitteenä, johon kuuluu historian, tieteen ja taiteen lisäksi myös kieli, liike, aika ja paikka.

*”Varhaislapsuudessa saatujen taiteellisten peruskokemusten varaan rakentuvat lapsen myöhemmät taidemieltymykset ja valinnat sekä hänen kulttuuriset arvostuksensa (s. 21).”*

*”Kasvattajat myös välittävät lapsille ympäristön avulla ja yhteisessä toiminnassa aiempien sukupolvien kokemuksia ja kulttuuriperintöä sekä eri tieteenalojen tuottamaa tietoa (s. 15).”*

Lasten kulttuurin löyhänä perustana on sitä ympäröivä aikuisten enemmistökulttuuri. Se soveltaa aikuiskulttuurissa ilmeneviä piirteitä omiin tarkoituksiinsa sisällyttäen siihen aikuiskulttuuriin kuulumattomia puolia. Lasten kulttuuri on kaikille kulttuureille tyypilliseen tapaan ryhmän luomus, yhteisissä neuvonpidoissa koeteltu. Lapset pystyvät luomaan oman kulttuurinsa ja kielensä vain yhdessä toisten lasten kanssa. Neuvonpitoihin ryhdytään jo päiväkotiryhmissä. (Harris 2000, 254.) Toisaalta Vasussa on vahvasti nähtävissä lapsen subjektiivinen asema kulttuurisena jäsenenä. Kasvattajan on sekä perehdyttävä lapsen maailmaan että tuettava lapsen kasvua oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä. Tämä tapahtuu yhteistyössä vanhempien ja eri kulttuuriyhteisöjen kanssa.

*”Kasvattajat tutustuvat myös siihen todellisuuteen, jota lasten leikit heijastavat, seuraamalla esimerkiksi lasten populaarikulttuuria (s. 19).”*

*”Yhteistyössä vanhempien ja eri kulttuuriyhteisöjen kanssa edistetään lapsen kulttuuriperinteen jatkumista ja tuetaan lapsen mahdollisuutta ilmentää omaa kulttuuritaustaansa varhaiskasvatuksessa (s. 38).”*

Yhteiskunnallinen lapsilähtöisyys on yhteydessä kansalaisuuteen kasvattamiseen. Kontrollon kautta tapahtuvassa kansalaisuuteen kasvattamisessa myös lapsilähtöisyys on kontrolloitua. Aikuinen nähdään kasvottomana auktoriteettina. Hänen oikeutensa ja velvollisuutensa on lasten ohjaaminen kuriin ja järjestykseen. Näin aikuinen saa ensimmäisen position. (Saikkonen & Väänänen 2000, 274–275.) ’Yhteiskunnan lapsi’ -diskurssissa lapsen äänistä kuullaan ne, jotka eivät ole yhteiskunnan lapsiprojektin vastaisia. Aikuisen velvollisuudeksi nähdään ohjata lasten väärät äänet takaisin oikealle polulle. Tässä diskurssissa lapsen ja lapsuuden ongelmien tunnistaminen tapahtuu yhteiskunnallisella tasolla.

### **Subjektiivinen lapsi**

’Subjektiivinen lapsi’ -diskurssissa korostetaan lapsen yksilöllistä tapaa toimia, kasvaa ja kehittyä. Hän saa kasvaa ainutlaatuisena persoonallisuutena, jonka yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Lapsi nähdään ympäristöönsä vaikuttavana aktiivisena jäsenenä, jolla on vuorovaikutussuhde niin lasten kuin aikuistenkin parissa.

Kaikilla lapsilla on oma kokemusmaailmansa. Tämä yhdistettynä biologiseen ja persoonalliseen rakenteeseen tarkoittaa sitä, että lapsen oppimisen ja opettamisen tulee perustua yksilölliseen jokaiselle lapselle ominaiseen tapaan ajatella ja toimia. (Hujala 2002, 43.) Vasun mukaan lapsen kokemusmaailma tulee varhaiskasvatuksessa ottaa huomioon niin toiminnan suunnittelussa kuin jokapäiväisissä tilanteissakin.

*”Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielen-*

*kiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet (s. 31).”*

*”Varhaiskasvatuksessa lapsen omaan kulttuuriin, elämäntapoihin ja historiaan perehdytään, niitä arvostetaan ja ne näkyvät varhaiskasvatuksen arkipäivässä (s. 38).”*

Lapsi vaikuttaa omalla toiminnallaan elinympäristöönsä ja sen ihmisiin. Näin lapsella on aktiivinen rooli sekä välittömästi että välillisesti koko yhteiskunnassa. (Hujala ym. 1998, 13–22; Hujala 2002, 44–45.) Vasussa lapsi toimijana näyttäytyy henkilönä, joka on kiinnostunut ympäristöstään ja jolla on yksilöllinen tapa oppia ja toimia. Hänellä on mahdollisuus vaikuttaa varhaiskasvatuksen arkeen. Hän jäljittelee ja luo uutta. Hän voi myös ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan. Lapsi toimijana tulee ottaa huomioon sekä toiminnan suunnittelussa että toteutuksessa.

*”Lapsi kokee, että hänen tutkiva ihmettelynsä, kysymyksensä, pohdintansa ja toimintansa on merkityksellistä (s. 22).”*

*”Lapselle ominaiset toiminnan tavat otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksen muodoissa ja ne ohjaavat kasvattajayhteisön tapaa toimia lasten kanssa (s. 18).”*

Lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa painottuu lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksellisuus. Hujala ym. (1998, 8–18) sekä Hujala edelleen myöhemmin (2002, 44–45) korostavat, että lapsi itse on vuorovaikutuksessa aktiivinen jäsen ja näin osa toimintaa. Hänen osallisuutensa yhtäaikaaisesti niin kodin kuin päivähoitonkin arkeen edellyttää eri kasvukontekstien vuorovaikutusta ja yhteistyötä kaiken kasvatustoiminnan perustana. Vasussa puhutaan kasvatuskumppanuudesta, joka tarkoittaa vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimia yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa (Välimäki 2003, 43). Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutuksellisuus ilmenee Vasussa aikuisen aitona kiinnostuksena lasta kohtaan. Lapsi nähdään subjektina, jonka kokemusten ja kiinnostuksen kohteiden tulee olla kasvatuksen lähtökohtana.



*”Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan (s. 16).”*

*”Kasvattajat kunnioittavat lapsen, lapsen vanhempien ja toistensa kokemuksia ja mielipiteitä ja työskentelevät kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti (s. 15).”*

’Subjektiiivinen lapsi’ -diskurssissa lapsilähtöisyys on kaiken toiminnan perusta. Pedagogiikassa painottuu lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan pohjautuva oppimis- ja opettamisprosessi, jonka edellytyksenä on kiinteä kasvatuksellinen kumppanuus lapsen perheen kanssa. ’Subjektiiivinen lapsi’ -diskurssi perustuu lapselle ominaiseen tapaan toimia, joissa lapsi itse on määrittelemässä toimintansa rajoja.

## **Tulosten yhdistäminen**

Lopuksi peilasin aineistolähtöisen analyysin tuloksia teoriasidonnaisen analyysin tuloksiin. Havainnollistan prosessia taulukon 1 avulla seuraavalla sivulla. ’Lapsi objektina’ esiintyi kaikissa toiseuttavissa lapsidiskursseissa saaden tarkemman kuvan riippuen tarkastelun alla olevasta toiseuttavasta näkökulmasta. Näin ollen ’Lapsi objektina’ -diskurssi tarkentui ’Luonnolliseksi lapseksi’, ’Päivähoidon lapseksi’, ’Homogeeniseksi lapseksi’ ja ’Yhteiskunnan lapseksi’. ’Lapsi kulttuurisena diskurssina’ yhdistyi osaksi ’Yhteiskunnan lapsi’ -diskurssia. ’Lapsi subjektina’ ja toiseuttavien lapsidiskurssien sisältä löytynyt ’Subjektiiivinen lapsi’ muodostui yhdeksi lapsidiskurssiksi.

**Taulukko 1. Tulosten yhdistyminen**

Aineistolähtöinen analyysi	Teoriasidonnainen analyysi	Yhdistetyt lapsidiskurssit
Lapsi objektina	Luonnollinen lapsi →	Luonnollinen lapsi
	Päivähoidon lapsi →	Päivähoidon lapsi
	Homogeeninen lapsi →	Homogeeninen lapsi
Lapsi kulttuurisena diskurssina	→ Yhteiskunnan lapsi →	Yhteiskunnan lapsi
Lapsi subjektina	→ Subjektiivinen lapsi →	Subjektiivinen lapsi

Vasusta erotettuja lapsilauseita oli yhteensä 273. Kuten edellä jo mainitsin, Vasussa oli lauseita, jotka sopivat moneen diskurssiin. Tämän vuoksi diskurssien yhteenlaskettu lausemäärä eroaa alkuperäisestä lausemäärästä. Tulosten yhdistämisen jälkeen Vasussa on havaittavissa viisi lapsidiskurssia, joiden välillä lauseet jakautuivat seuraavasti:

Luonnollinen lapsi -diskurssi	55 lausetta
Päivähoidon lapsi -diskurssi	93 lausetta
Homogeeninen lapsi -diskurssi	80 lausetta
Yhteiskunnan lapsi -diskurssi	44 lausetta
Subjektiivinen lapsi -diskurssi	105 lausetta.

Kun tarkastellaan lauseiden jakautumista eri diskursseihin, voidaan havaita, että 'Subjektiivinen lapsi' -diskurssissa on eniten lauseita. Lisäksi olen edellä jo todennut, että 'Subjektiivinen lapsi' -diskurssi sisältyy kaikkiin toiseuttaviin diskursseihin. Nämä kaksi asiaa merkitsevät tulosten kannalta sitä, että Vasussa toiseuttavan näkökulman lisäksi painottuu selvästi lapsen subjektiivinen ääni.

## 8 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### Yhteenveto

Yhteenvedoksi kootussa taulukossa 2 tarkastelen jokaista Vasun lapsidiskurssia sen suhteen, miten niissä kuullaan lapsen ääni, miten diskursseissa muotoutuu lapsen ja aikuisen välinen suhde sekä millaisia edellytyksiä kaksi edeltävää seikkaa luovat lapsilähtöisyyden toteutumiselle varhaiskasvatuksessa.

**Taulukko 2. Yhteenveto Vasun lapsidiskursseista**

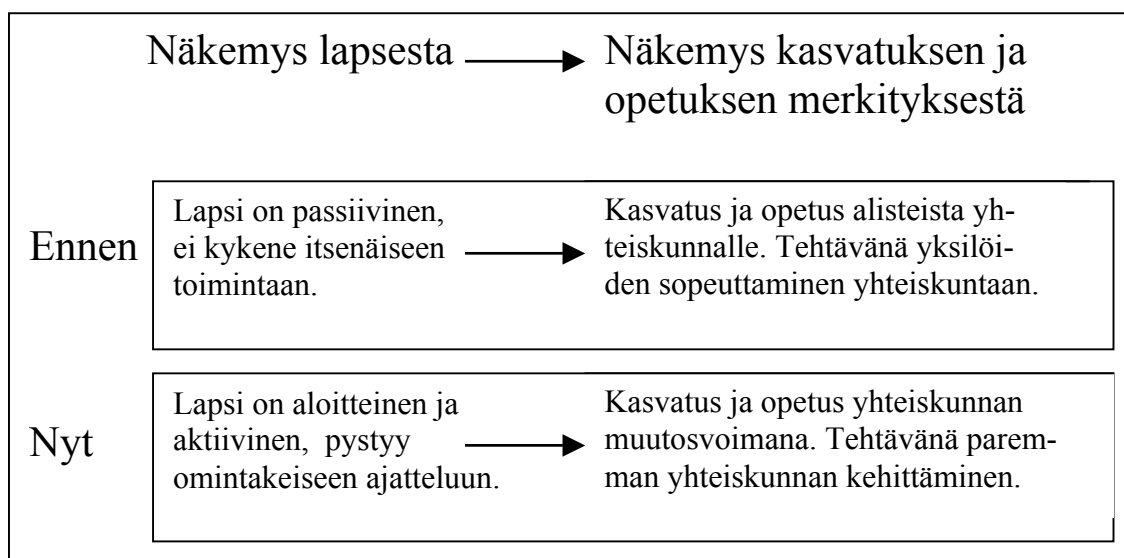
LAPSI-DISKURSSI	LAPSEN ÄÄNI	LAPSI – AIKUINEN	LAPSI-LÄHTÖISYYS
Luonnollinen lapsi	Huomioidaan luontaisia taipumuksia ja luovuutta, ei kompetenssia.	Lapsi aikuisen suojelun ja hoivan kohteena	Lapsilähtöisyys lasta ihannoivaa ”pedagogista rakkautta”
Päivähoidon lapsi	Sellaiset äänet kuullaan, jotka tukevat päivähoidon tavoitteita.	Lapsi aikuisen ohjauksessa	Lapsilähtöisyys päivähoidon ”lapsiprojektin” muotissa
Homogeeninen lapsi	Ääniä ei tarvitse ottaa huomioon, koska ’lasten yksi ääni’ on jo tiedossa, vain tukimuodot vaihtelevat.	Lapset samantlaisia, koska erilaisia kuin aikuiset, lapsi työn kohteena → ammatillinen asian-tuntijuus	Tukimuodoissa otettu huomioon yksilöllisiä tarpeita, lapsilähtöisyys ei toteudu
Yhteiskunnan lapsi	Lapsen äänestä otetaan huomioon se, joka poikkeaa yhteiskunnan sallimista rajoista.	Lapsen kasvattaminen kansalaiseksi, aikuinen auktoriteettina	Lapsilähtöisyys kontrolloitua yhteiskunnan asettamien tavoitteiden perusteella
Subjektiivinen lapsi	Lapsi toimijana vaikuttamassa ympäristössään.	Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutuksellisuus	Lapsilähtöisyys toteutuu

Toiseuttavan näkökulman tarkoituksena on ollut uusien, erilaisten katsantokantojen löytäminen. Vasun lapsidiskurssien yhteenvedossa, taulukossa 2 näkyy lapsen ja aikuisen hierarkkinen suhde, joka on yksi lasten äänten kuulemista hankaloittava tekijä. Alanen (2001, 161–164) nimeää tämän sukupolvijärjestykseksi. Sen mukaan lapsuus merkitsee yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämään oppimisen aikaa, jolloin lapset ovat muiden – vanhempien, aikuisten, yhteiskunnan – kasvatuksen, suojelun ja kontrollin kohteena. Tällöin lapsuus merkitsee näille muille velvollisuutta valvoa, suojella, hoitaa ja kasvattaa lasta.

Toiseksi diskursseja yhdistää se seikka, että niihin on sisäänrakentunut kehityspsykologinen näkemys lapsesta, mikä myös osaltaan vaikeuttaa lasten äänten kuulemista. Alasen (2001, 169) mukaan lapsi ei saavuta ”äänioikeuteen” yltävää tasoa. Jos näin on, varhaiskasvatuksen kehityspsykologinen lapsikäsitelmä pitää yllä lapsuutta luonnollistavia käytäntöjä. Tällöin myös vahvistetaan lapsuuden ja lasten tarpeiden käsittämistä samanlaisena ilmiönä sekä hyväksytään lapsen ja aikuisen välinen hierarkisuus itsestään selvänä ja luonnollisena.

## **Johtopäätökset**

Näkemys lapsesta ja lapsuudesta on muuttuva käsitys, joka on sidoksissa vallitsevaan aikaan, paikkaan ja kulttuuriin sekä siellä toimiviin ihmisiin. Muutos lasta koskevissa näkemyksissä on vaikuttanut myös opetuksen ja kasvatuksen merkityksen muuttumiseen. Hujala (2002, 50) kuvaa muutoksia kuvion 5 avulla.



**Kuvio 5. Kasvatuksen ja opetuksen merkityksen muuttuminen. (Hujala 2002, 50)**

Lapsikuvan muuttuminen on kasvatuksen muutoksen takana. Muutoksen myötä perinteinen passiivinen lapsikäsitelmä on vaihtunut käsitykseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena maailman rakentajana. Aiemmin kasvatusta ymmärrettiin alisteisena yhteiskunnan poliittisille ja sosiaalisille järjestelmille. Kasvatuksen pyrkimyksenä oli saada aikaan yhteiskuntaan sopeutuvia kansalaisia. Nykyään kasvatusta ja opetusta nähdään autonomisena, ainutlaatuisena voimana yhteiskunnan kehittämisessä. Lapseen uskotaan, ja kasvatusta pyrkimyksenä on antaa lapselle eväitä paremman ”tulevaisuuden yhteiskunnan” rakentamiseen. Varhaiskasvatuksessa uusi lapsikuva nostaa lapsen yksilönä kasvatustapahtuman subjektiksi, jolloin kasvatusta ja opetusta tarkastellaan lapsen näkökulmasta. Muutoksen myötä varhaiskasvatustieteellinen keskustelu kasvattamisesta ja opettamisesta on siirtynyt kasvuun ja oppimiseen. (Hujala 2002, 50–51.)

Vasussa havaittavissa olevat lapsidiskurssit osoittavat, että varhaiskasvatuksessa näkemys lapsesta on sekä passiivinen että aktiivinen. Toiseuttavissa lapsidiskursseissa lapsen kykyihin ei uskota, ja kasvatusta on alisteinen yhteiskunnan tarpeille. Kasvatustehtävänä on lasten sopeuttaminen ja valmentaminen yhteiskuntaan. Toisaalta ’Subjektiiivinen lapsi’ -diskurssissa lapsi nähdään aktiivisena aloitteentekijänä, joka kykenee omaehtoiseen ajatteluun. Tällöin kasvatusta ja opetusta nähdään yhteiskunnan muutos-

voimana ja kasvatustehtävänä on paremman yhteiskunnan kehittäminen. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, ettei Hujalan (2002, 50–51) kirjoittama uusi näkemys lapsesta ja kasvatuksesta ole täysin toteutunut. 'Subjektiiivinen lapsi' -diskurssi tuo kuitenkin esiin sen, että varhaiskasvatuksessa pyritään kohti uutta lapsinäkemystä.

Vasuun kirjoitetun lapsikuvan tutkiminen johtaa arvopohjan tarkasteluun. Lapsen toisena, erilaisena näkeminen saa negatiivisen sävyn, kun lapsi nähdään vähempiarvoisena aikuisen rinnalla. Tällöin lapsuutta itsessään ei arvosteta, vaan se nähdään vain siirtymävaiheena kohti aikuisuutta, jolloin ihminen lopulta on tietotaidoiltaan kokonainen, täysivaltainen ihminen. Tällöin kasvatuksen tavoitteena on paremmaksi ja osaavammaksi tuleminen. Kasvatuksella tähdätään tulevaisuuteen.

Kun lapsi nähdään toisena, erilaisena kuin aikuinen, mutta häntä arvostetaan ihmisenä, nähdään hänet ainutlaatuisena yksilönä. Tällöin jokainen hyväksyy lapsen sellaisena kuin hän on. Kasvatus lähtee perusnäkemyksestä, jonka mukaan lapseen ja hänen kykyihinsä uskotaan. Jokainen lapsi hyväksytään joukkoon. Lapsi kokee olonsa turvalliseksi. Jokaisesta lapsesta ollaan kiinnostuneita, häntä kuullaan ja kuunnellaan. Aikuiset tiedostavat jokaisen lapsen vahvuudet, joiden pohjalta tuetaan kehitettäviä alueita. Oppiminen tapahtuu lapsen kannalta mielekkäällä tavalla. Lapsella saa olla hauskaa!

Aikuinen käyttää auktoriteettiasemaansa ohjatessaan lasta. Väärän ja oikean vallankäytön raja liittyy myös arvovalintoihin. Se, näemmekö lapsen toisena ja vähempiarvoisena vai toisena ja ainutkertaisena, vaikuttaa tapaamme kohdata lapsi. Vallan ongelman läsnäolo tulee tiedostaa niin tätä tutkimusta tehtäessä kuin käytännön kasvatuksessa ja arvioinnissa. Tiedostaminen auttaa tarkastelemaan kriittisesti tilanteita, joissa aikuiset käyttävät valtaansa lasta kohtaan. Tarkastelun tuloksena aikuiselle selvinnee vallankäytön oikeutus.

Kasvatuksen tarkoitus on yksilön kehityksen suuntaaminen arvokkaiisiin mahdollisuuksiin. Kasvatus johdattaa kasvavan tietojen ja taitojen omaksumiseen. Lisäksi tavoitteena on, että kasvava pystyy ymmärtämään tietojen mielekkyyden sekä arvioimaan niitä itsenäisesti. Hyväksyttäviä kasvatuksessa ovat vain ne mene-

telmät, jotka kunnioittavat ihmisarvoa ja mahdollistavat kasvavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Kasvatuksen tulee olla moraalisesti hyväksyttyä. (Puolimatka 1999b, 33.) Näin ”kasvatuksen perustehtävä on tarjota lapselle valmiuksia hahmottaa oman elämänsä, tunteidensa ja toimintansa merkitys ja rakentaa itselleen eheä minuus arvotietoisuuden pohjalta” (Puolimatka 1999b, 125).

Lapsilähtöisyys on samoin heijastettavissa arvotietoisuuteen. Moni kasvattaja käyttää termiä lapsilähtöisyys, vaikka käytäntö todellisuudessa on kaikkea muuta. Kun lapsi nähdään arvokkaana toimijana osana ympäristöään, hänelle annetaan mahdollisuus myös vaikuttaa ympäristöään ja itseään koskeviin asioihin. Vasussa lapsi nähdään arvioimassa päivähoiton toimintaa. Nähtäväksi jää, toteutuuko tämä yksikkötasolla. Rohkenevatko aikuiset luopua valta-asemastaan lapsia kohtaan päästämällä heidät vaikuttamaan varhaiskasvatuksen kehitykseen?

Vasu antaa mahdollisuudet subjektiivisen lapsen toteutumiselle päivähoitossa. Nyt tilanne on enää kiinni meistä jokaisesta ja meidän asennoitumisestamme lapseen. Uskalletaanko lapsi nähdä aktiivisena maailman rakentajana, joka kasvatuksen ja opetuksen turvin saa eväitä paremman tulevaisuuden yhteiskunnan kehittämiseen?

### **Tutkimuksen merkittävyys ja jatkotutkimusaiheita**

Vasun merkitys varhaiskasvatukselle on kasvatustutkimusten synnyttäminen ja niiden kautta varhaiskasvatuksen kehittäminen. Vasu edellyttää monipuolista työstämistä ja arvotietoisuuden pohdiskelua. Jokaisen kasvattajan tulee tietää, mitä kasvatuksella tarkoitetaan ja mihin sillä pyritään. Se, mitä yksikkötasolla halutaan Vasussa painottaa, näkyy käytännön toiminnassa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole antaa suoria vastauksia kunta- ja yksikkötason Vasun työstämiselle. Merkittävänä tämän tutkimuksen tekee aiheen ajankohtaisuus ja se, että se auttaa pohtimaan Vasua pintaa syvemmillä avaamalla Vasuun uudenlaisia lukutapoja. Tutkimuksen merkittävyyttä lisännee se, että tutkimus on tietävästi ensimmäinen tutkimus, jossa asiakirjaa analysoidaan.

Vasussa on ainesta monenlaiseen jatkotutkimukseen. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia kasvatusteorioita suuntauksia Vasussa ilmenee, koska niiden teoreettinen pohdiskelu antaisi välineitä kasvatuskäytänteiden selvittämiseen. Vaikka 'Subjektiiivinen lapsi' nousikin kantavaksi diskurssiksi tässä tutkimuksessa, olisi hedelmällistä syventyä tutkimaan pelkästään Vasun 'Subjektiiivista lasta' suhteessa vertaisryhmiin, aikuisiin ja ympäristöön. Tämän tutkimuksen osalta lasten vertaisryhmien merkitysten tutkiminen jäi kokonaan työn ulkopuolelle. Kun Vasua on sovellettu käytäntöön niin kunta- kuin yksikkötasollakin, voitaisiin tutkia sen toteutumista käytännössä. Lisäksi voisi tutkia Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ilmeneviä lapsidiskursseja erityisesti toiseuden näkökulmasta.

### **Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua**

Riskin tutkimuksen vakuuttavuudelle aiheuttaa se, jos tulosten todetaan vain nousevan esiin aineistosta, eikä päättelypolkua tehdä näkyväksi (Juhila & Suoninen 1999, 235). Olen hahmottanut analyysiprosessia erityisesti luvussa kuusi. Analyysiprosessin selkeä kuvaus tarjoaa lukijalle mahdollisuuden seurata tutkimusprosessia, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska tällöin lukijalle tuodaan nähtäväksi tutkimuksen eteneminen. Tutkimusprosessia olen pyrkinyt selventämään myös kuvaamalla tutkijan asemaani tutkimuksen eri vaiheissa.

Siinä, kuinka luotettavia tulkintoja aineistosta voidaan tehdä, tuottavat ongelmia erilaiset kulttuuriset jäsennykset (Suoranta 1991, 415). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa myönnetään tutkijan oman tulkintarepertuaarin vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin. Kun tämä tiedostetaan jo alusta alkaen, ei tarkoituksena olekaan saada yhtä oikeaa tulosta, vaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa korostetaan nimenomaan, että tulokset ovat eräs, tutkijan taustasta riippuva tapa tulkita aineistoa. Potterin ja Wetherellin (1987, 170–172) mukaan tulkintojen paikkansapitävyyttä tarkasteltaessa kiinnitetään huomio muun muassa analyysin sisäiseen johdonmukaisuuteen, siitä syntyviin uusiin kysymyksiin sekä osuviin päätelmiin.



Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa esitetään paljon muutakin kuin tulokset. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät aineistokatkelmat. Niiden tarkoituksena ei ole pelkästään toimia suorina esimerkkeinä aineistosta, vaan ne myös mahdollistavat lukijan oman analyysiprosessin syntymisen. Suoranta (1991, 416) kirjoittaa, että tehdyt tulkinnat yritetään ulkoistaa esimerkiksi esittämällä raportissa riittävästi alkuperäisaineistoa yhdessä johtopäätösten kanssa. Eskola ja Suoranta (2001, 198) lainaavat Jokista ja Juhilaa kuvatessaan diskurssianalyttisen tutkimuksen luotettavuuden tärkeimmäksi kriteeriksi sen, että diskurssien rakentumisesta esitetyt tulkinnat ovat perusteltuja.

Kriittinen lähestymisote tuo kriittiseen diskurssianalyysiin reflektiivisen ajattelun, johon kuuluu, että tutkimustyön taustalla olevat kiinnostuksen kohteet tuodaan esiin. Tarkoituksena on, että tutkija pohtii omia taustaoletuksiaan ja tavoitteitaan sekä niitä käsitteitä, joilla tutkimus jäsentää ja kuvaa tutkimuskohdetta. Reflektiivisen ajattelun myötä tarkastellaan kriittisesti erilaisia itseltään selvinä pidettyjä teoreettisia normeja ja käsitteitä. Tavoitteena on päästä parempaan teoreettiseen itseymmärrykseen. (Pietikäinen 2000, 203.) Toin johdannossa esiin henkilökohtaisen kiinnostukseni aihetta kohtaan. Alussa ilmassa leijuneet monet kysymykset ovat tutkimuksen myötä johtaneet kasvatustyön taustalla olevaan arvopohjan tarkasteluun ja ihmiskäsityksen pohtimiseen.

Tutkimuksessa näkyy kriittinen suhtautuminen aikuisiin heidän kohdatessaan pienen lapsen. Pietikäisen (2000, 203–204) mukaan kriittinen diskurssianalyysi on kaukana neutraaleista tutkimusihanteista. Siinä ilmaistaan selvästi tutkimukselliset, poliittiset ja emansipatoriset intressit. Nämä intressit ovat herättäneet epäilyjä tieteellisen työn sitoutuneisuuden muodosta ja sen mahdollisesta vaikutuksesta tutkimustuloksiin. Vasta-argumenttina kriittinen diskurssianalyysi on ilmaissut, että arvovapaata ja neutraalia tiedettä ei ole.

Tutkijoita, joilla on diskurssianalyttinen tutkimusote, syytetään usein siitä, että he tutkivat vain puhetta. Kuitenkin valtaosa ihmisten tiedosta sosiaalisesta maailmasta välittyy nimenomaan diskursseissa: dialogeissa, mediassa, kirjoituksissa jne. (Eskola & Suoranta 2001, 198.) Eskola (1991, 424) jatkaa aikaisemmin ilmestyneessä artikkelissaan pohtimalla diskurssianalyttisten tut-

kimustulosten sovellettavuutta. Hän näkee sen olevan diskurssi-analyysin viimeinen vaihe, jossa tulokset levitetään mahdollisimman vapaasti ja jolla Eskola kantaaottavasti kirjoittaa voitavan yrittää kasvattaa ihmisten tietoisuutta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on auttaa syventämään tietoutta Vasusta.

## **Lopuksi**

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen analyysi jäi kovin niukaksi suhteessa teoriasidonnaisen analyysin tuloksiin. Saikkosen ja Väänäsen (2000) analyysikehikko, jota mukailin, antoi välineitä aineiston uudelleen tarkastelulle. Teoriasidonnaisessa analyysissä hedelmällistä oli se, ettei se pelkästään toiminut sitovana mallina, vaan se rohkaisi myös mallista poikkeavien erojen etsimiseen. Sitä kautta aineisto alkoi puhutella toisenlaisella tavalla ja aukaisi silmäni näkemään uutta. Tutkimuksessani aluksi tekemäni aineistolähtöinen analyysi auttoi teoriasidonnaisen analyysin tekemisessä, koska aineistosta oli minulla jo tietynlainen käsitys ennen valmiin mallin sovittamista aineistoon. Näin rohkenin koota myös aineistossa esiintyviä mallista eroavia tuloksia. Kaksivaiheinen prosessi sai teoriasidonnaisen analyysin tuottamaan tämän tutkimuksen kannalta rikkaimmat tulokset.

Kun työskentelin Göteborgissa ruotsalaisen varhaiskasvatussuunnitelman (Läroplan för förskolan, 1998) parissa, työyhteisömme käytti runsaasti aikaa oman arvopohjan tiedostamiseen. Samaan aikaan pohdimme sitä, millainen ihmiskuva varhaiskasvatussuunnitelmassa oli havaittavissa. Suunnitelman pohjalta työstimme omia asenteitamme ja mietimme käytännön esimerkkien avulla, mitä valintamme sanomisineen ja tekemisineen käytännössä kertovat paitsi jokaisesta henkilökohtaisesti niin myös työyhteisöstämme. Vasussa on edellytyksiä subjektiivisen lapsikuvan toteutumiselle. Tällöin kasvatus on lapsilähtöistä. Lapsi kohdataan yksilönä ryhmässä. Jokaisen ainutlaatuisuus hyväksytään ja nähdään ryhmän rikkautena. Työstettäessä kunta- ja yksikötason Vasuja on pysähdyttävä miettimään sitä, millaista lapsikuvaa suunnitelmilla viestitään. Kunnille ja yksiköille jää vastuu siitä, millaisen kannan kukin haluaa suunnitelmiinsa ottaa.

Puolimatkan (1999a, 14) mukaan lapsen kohtaaminen edellyttää kannanottoa. Kasvattaja ei voi jäädä ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Hänen on tehtävä valintoja, joiden perusteella hän sitoutuu tietynlaiseen käsitykseen ihmisestä ja maailmasta. Myös välinpitämättömyys ja tekemättä jättäminen ovat valintoja. Kriittinen filosofinen pohdinta ei rajoitu kaiken lakkaamattomaan epäilyyn, vaan pyrkimyksenä on käyttää epäilyä välineenä perustellun näkemyksen saavuttamiseksi. Jos epäilyllä ei pyritä totuuteen, se jää ulkoiseksi eikä vaadi sitoutumista. Lapsen kohtaaminen edellyttää aina sitoutumista.

## LÄHTEET

**Ahponen, P. 1997:** Kun kohtaan toisen, vieraan, muukalaisen. *Janus* 1, 63-72.

**Alanen, L. 1992:** Modern childhood? Exploring the 'child question' in sociology. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

**Alanen, L. 1998:** Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa E. Saksala (toim.) *Muutoksen sosiologia*. Helsinki: Yleisradio, 126-133.

**Alanen, L. 2001:** Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 161-186.

**Alanen, L. & Bardy, M. 1990:** Lapsuuden aika ja lapsuuden paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalilihallituksen julkaisu 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Alasuutari, M. 2003:** Kuka lasta kasvattaa?: Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.

**Alasuutari, P. 1995:** Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

**Antikainen, A. 1993:** Onko lasten ja nuorten kasvattaminen vaikeampaa kuin aikaisemmin Suomen historiassa. *Kasvatus* 1, 48–57.

**Bardy, M. 1996:** Lapsuus ja aikuisuus – kohtaamispaikkana Émile. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Bartley, K. 1998:** Barnpolitik och barnets rättigheter. Sociologiska institutionen i Göteborgs universitet no 67. Göteborg: Kompendiet.

**Burbules, NC & Bruce, B. 2001:** Theory and research on teaching as dialogue. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of Research and Teaching*. 4. painos. Washington: American Educational Research Association, 1102–1121.

**Eskola, J. 1991:** Kasvatustieteellinen ”todellisuus” ja diskursiiviset tulkinnat. *Kasvatus* 5-6, 420–427.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001:** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. paino. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Eteläpelto, A. 1997:** Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, S. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner M. & Yarnall MM. 2001:** Teaching in early childhood education: Understanding practices through research and theory. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of Research and Teaching. 4. painos. Washington: American Educational Research Association, 1175–1210.
- Hall, S. 1992:** The west and the rest: discourse and power. Teoksessa S. Hall & B. Gieben (toim.) Formations of modernity. Cambridge: Polity Press, 275–331.
- Hall, S. 2002:** Identiteetti. (suom. ja toim.) M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Harris, J. R. 2000:** Kasvatuksen myytti. 2. painos. Helsinki: Painopaikka Hakapaino.
- Heinämäki, L. 2000:** Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E. 1996:** Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. Kasvatus 27, 5, 487–496.
- Hujala, E. 2002:** Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998:** Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Husa, S. 1999:** Diskurssianalyttinen lähestymistapa dokumenttiaineistoon. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 89–114.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001:** Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Turku: Painosalama Oy.
- Hytönen, J. 1998:** Lapsikeskeinen kasvatus. 4.–5. painos. Juva: WSOY.
- Ilmonen, K. 2001:** Eräs tie diskurssianalyysiin. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Ps-kustannus, 100–115.

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998:** Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- Jokinen, A & Juhila, K. 1999:** Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2000:** Diskurssianalyysin aakkoset. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Juhila, K. 1999:** Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 201–232.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999:** Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 233–252.
- Kalliala, M. 1999:** Enkeliprinsessoja ja itsari liukumäessä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001:** Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 13–24.
- Kinos, J. 2001:** Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 1–57.
- Kinos, J. 2002:** Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33, 2, 119–132.
- Lehtinen, A-R. 2000:** Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lehtinen, A-R. 2001:** Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79–100.
- Luukka, M-R. 2000:** Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 133–160.
- Luukkainen, O. 2003:** Lasten päivähoiton järjestämisestä kunnallisessa palvelutuotannossa. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 13–23.

- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. 2003:** Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon*. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. 2. painos. Vantaa: WSOY, 87–120.
- Lämsä, A-L. 1993:** Lapsuus pedagogisessa suhteessa. Teoksessa A-L. Lämsä & L. Syrjälä (toim.) *Miten tavoittaa maailma lapsen kokemana*. Lapsitutkimusseminaarin alustuksia ja tutkimussuunnitelmia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 54/1993, 68–85.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 1998.**  
<http://www.skolverket.se/pdf/lpfo.pdf>. 24.10.2003.
- Mills, S. 1997:** *Discourse*. Lontoo: Routledge.
- Nuutinen, P. 1994:** Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18
- Nätkin, R. 2003:** Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 16–38.
- Ojakangas, M. 1998:** Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. 3. painos. Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Ojakangas, M. 2001:** *Pietas - kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Onnismaa, E-L. 2001:** Varhaiskasvatus ja -lapsuus lainsäädäntödiskurssissa. *Kasvatus* 4/2001, 355–365.
- Pietikäinen, S. 2000:** Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen- Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 191–217.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987:** *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Puhakka, J. 2003:** Kasvatus, opetus- ja hoitojärjestelmän yhteiskunnallinen muotoutuminen sekä pikkulasten koulu toimintapoliittisena ideana. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 46–57.
- Puolimatka, T. 1999a:** *Kasvatus ja filosofia*. 3. painos. Rauma: Kirjayhtymä Oy West Point.
- Puolimatka, T. 1999b:** *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Miinuuden rakentamisen filosofia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Ritala-Koskinen, A. 2001:** Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Väitöskirja. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38.
- Saikkonen, T-L. & Väänänen, S. 2000:** Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 3/2000, 266–279.
- Strandell, H. 1995:** Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Steutel, J. & Spiecker, B. 2000:** Authority in educational relationships. *Journal of Moral Education*. Vol. 29, no. 3, 2000. Amsterdam: Carfax Publishing Company, 323–337.
- Suoninen, E. 1999:** Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 17–36.
- Suoranta, J. 1991:** Piileekö kasvatus kielessä? – diskurssianalyysistä kasvatustieteellisenä lähestymistapana. *Kasvatus* 5-6, 410–419.
- Suoranta, J. 2002:** Kasvatuksellisesti näkyväksi. 4. painos. Tampere: Juvenes-Print.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003:** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tähtinen, J. 1992:** Miten kasvattaa pikkulapsia. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002.**  
Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9  
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2002/03/is1064572678303/dokumentti.pdf>. 15.10.2003.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003.**  
[http://www.stakes.fi/varttua/ajankohtaista/vasu\\_valmis2003.rtf](http://www.stakes.fi/varttua/ajankohtaista/vasu_valmis2003.rtf).  
15.10.2003.
- Välimäki, A-L. 1998:** Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. *Acta Universitatis ouluensis* E31. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Välimäki, A-L. 2003:** Linjattu ja suunniteltu varhaiskasvatus. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku*



kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 40–45.

**Värri, V-M. 2000:** Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. 3. painos. Tampere: University press.

**Wood, L & Kroger, R. 2000:** Doing discourse analysis. Methods for studying action in talk and text. Thousand Oaks: Sage Publications.