

Miten lapsuus näyttäytyy esiopetussuunnitelmissa?

Diskurssianalyttinen tutkielma viiden Lappilaiskunnan
esiopetussuunnitelmista

Pro gradu tutkielma

Sanna Jäämuru

0208763

KTK / luokanopettajan koulutusohjelma

Tuija Turunen

Lapin yliopisto

Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Miten lapsuus näyttäytyy esiopetussuunnitelmissa? Diskurssianalyttinen tutkielma viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmista

Tekijä: Sanna Jäämuru

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 90, liitteet 3

Vuosi: kevät 2014

Tässä tutkimuksessa tutkitaan lapsuuden näyttäytymistä viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmissa. Tutkimusongelman muodostumista ja tutkimusaineiston valintaa ovat ohjanneet kiinnostus esi- ja alkuopetukseen sekä henkilökohtaiset kokemukset esiopetuksessa työskentelystä. Tutkimus on sidottu lapsuuden sosiologian sekä keskeisimpien opetussuunnitelmateorioiden ja esiopetussuunnitelmien viitekehykseen. Metodologisia valintoja ovat ohjanneet laadullisen tutkimuksen kenttään kuuluvan diskurssianalyysin periaatteet. Sosiaalisen konstruktionismin ohjaamana, analyysissä tulkinnallisuuteen pyrkien, mutta tulkinnassa kriittisyyttä unohtamatta, on tutkittu sitä, miten lapsuudelle tuotetaan merkityksiä esiopetussuunnitelmateksteissä.

Tutkimusaineistona käytetyt esiopetussuunnitelmat ovat Lapissa sijaitsevien kuntien esiopetussuunnitelmia. Kunnat on valittu esiopetusikäisten, eli 6-vuotiaiden kuntakohtaisen keskiikäluvun (2013) mukaan, sitten että esiopetusikäisten keskiikäiluku vaihtelee välillä 23–656. Kunnat on valittu myös, Lapin kuntakarttaa apuna käyttäen, maantieteellisesti eri puolilta Lappia. Lisäksi tutkimuksessa on käytetty apuna perusteluonnoksia vuonna 2016 voimaanastuvista esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Perusteluonnokset avasivat esiopetussuunnitelmien tulevaisuuden suuntaa.

Viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmien tarkastelu lapsuuden osalta nosti esiin seuraavat vallitsevat diskurssit: oppiminen, leikki ja leikinomaisuus, lapsen kasvuille asetetut tavoitteet ja ihanteet, lapsilähtöisyys sekä osallisuus. Nämä diskurssit asettivat lapsen toisaalta aktiiviseen toisaalta passiiviseen rooliin. Lapsi on aktiivinen oppija ja leikkijä ja osallistuu itseään koskeviin asioihin. Toisaalta lapsi on yhteiskunnan ja aikuisten passiivinen odotusten kohde. Lapsuuden konstruktio on kaksijakoinen. Lapsi on esiopetussuunnitelman keskiössä edellytyksineen ja tarpeineen, muttei kuitenkaan valmis yhteiskuntaan. Lapsi kasvaa esiopetuksen muodostamassa pienoisyhteiskunnassa, jossa hän saa harjoitella taitoja ja kehittyä aikuisten ohjaamana tulevaa varten.

Avainsanat: esiopetus, opetussuunnitelma, lapsuus, diskurssianalyysi, sosiaalinen konstruktionismi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

(vain Lappia koskevat)

Sisältö

Sisältö	3
1 Johdanto.....	5
2 Esiopetussuunnitelma	7
2.1 Opetussuunnitelma	7
2.2 Esiopetus ja esiopetussuunnitelma.....	10
3 Lapsuus.....	13
3.1 Modernin lapsuuden rakentuminen	14
3.2 Lapsuuden konstruktiot	17
4 Lapsuus esiopetuksessa ja opetussuunnitelmissa	19
5 Tutkimuksen toteutus	23
5.1 Tutkimustehtävä	23
5.2 Tutkimusaineisto	24
5.3 Diskurssianalyysi.....	26
5.3.1 Kieli tutkimuskohteena	29
5.3.2 Sosiaalinen konstruktionismi ja analyysin ääripäät	30
5.3.3 Analyysin määrittäjät	31
5.4 Tutkimuseettiset näkökulmat	34
5.5 Analyysin toteuttaminen.....	37
6 Tulokset.....	42
6.1 Lapsi ja oppiminen	42
6.2 Leikki ja leikinomaisuus.....	44
6.3 Lapsen kasvulle asetetut tavoitteet ja ihanteet.....	46
6.4 Lapsilähtöisyys.....	49
6.5 Lapsen osallisuus.....	52
6.6 Lapsuus yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa	54
6.7 Kuntakohtaisia eroja	56
7 Johtopäätökset.....	59

7.1 Ihmiseksi tuleva.....	60
7.2 Elinikäisen oppimisen polulla	62
7.3 Lapsuus ideologioiden valossa	66
7.5 Lapsuuden diskurssin funktiot tulevaisuuden esiopetussuunnitelmissa	68
8 Pohdinta	72
LÄHTEET	81
Esiopetussuunnitelmat.....	81
Kirjallisuus ja muut lähteet.....	82
LIITTEET	91

1 Johdanto

Lapsen vuosisadan, eli 1900-luvun kuten Ellen Key alkavan vuosisadan nimesi, suuri lapsuutta koskeva tavoite, oli muuttaa yhteiskuntapolitiikka ja sen myötä yhteiskunnalliset instituutiot ja niiden toimijat lapsikeskeisemmiksi. Vuosisadan kuluessa lapsen fyysistä ja psyykkistä kehitystä koskeva tieto lisääntyi ja suhtautuminen lapsiin muuttui. Lapsen vuosisadan aikana lapsuudesta muovautui ihmisen elämänkulun alkuvaihe, jonka aikana lapset kasvoivat aikuisten ja eri instituutioiden suojelun alaisina kohti tulevaa aikuisuutta ja yhteiskunnan jäsenyyttä. Lapsikeskeisyyden vaatimus ja osittainen toteutuminenkin, ovat nähtävissä osana niin kutsuttujen kehittyneiden maiden sivilisaatiohistoriaa. Lapsen vuosisata muovasi sukupolvijärjestystä, eli sukupolvisuhteiden historiallisesti muodostunutta järjestystä sekä lapsuuden instituutioita. Muutokset nostavat esiin kysymyksen siitä, onko viimevuosisatainen sukupolvijärjestys toimiva enää 2000-luvulla, jossa lapsuuden konstruktioita määrittävät uudenlaiset sukupolvijärjestyksen ja sen myötä lapsuuteen liittyvien instituutioiden muutokset. (Alanen 2009, 12–16.)

Lapsuuden konstruktion muutokset ovat nähtävissä vuorovaikutteisina useaan suuntaan. Yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset ja haasteet heijastuvat niihin instituutioihin, joissa lapsi viettää aikaansa, kuten päiväkoteihin ja kouluihin. Toisaalta nämä instituutiot luovat omalta osaltaan uudenlaista lapsuutta. Lapsuus on noussut keskeiseksi kasvatuksen ja yhteiskunnan tieteellisillä areenoilla. Muun muassa Hujala (2007, 56–57) mainitsee lapsuuden muutosten kuuluvan varhaiskasvatustieteen keskeisimpiin kysymyksiin. Instituutioiden muutokset tuottavat muospainetta luonnollisesti myös niiden toimintaa sääteleviin suunnitelmiin. Lapsuus on muodostunut opetussuunnitelmien haasteeksi.

Opetussuunnitelma on kulttuurin ja yhteiskunnan ilmentymä, joka pitää sisällään ideologisen skenaarion koulutuksella tuotetusta tulevaisuudesta. Sillä on aina myös historiallinen ulottuvuutensa, sillä se sisältää sen, mitä vanhemmat sukupolvet haluavat

nuoremmilleen opettaa (Pinar 2012; 188, Rinne 1987, 95; Suortti 1987, 35.) Yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitseva käsitys lapsesta ja lapsuudesta on kätkeyty myös opetussuunnitelmiin. Se ilmenee muun muassa suunnitelmaan kirjatuissa tavoitteissa, oppisisällöissä ja aikuisten toiminnassa. (Taylor ja Richards 1985, 27–28).

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten lapsuus näyttäytyy esiopetussuunnitelmissa. Aihe on tärkeä, koska kussakin ajassa näkyvä lapsuus ohjaa suunnitelmien tekoa ja niiden pohjalta toteutettua esiopetusta. Makrotason, eli yhteiskunnan tason käsitykset heijastuvat myös mikrotasolle, esiopetussuunnitelmiin ja arjen esiopetustoimintaan. Lapsen kasvatukseen erikoistuneissa ammateissa toimivien aikuisten tulisi tiedostaa se käsitys lapsesta ja lapsuudesta, jonka pohjalta suunnittelu- ja kasvatustyötäään toteuttavat. Diskurssianalyttisen tutkimuksen hengessä kysyn, millainen on esiopetussuunnitelmissa konstruoitu lapsuus, millaisia subjektipositioita lapselle esiopetussuunnitelmissa tuotetaan ja millaisia funktioita lapsuuden diskurssi tuottaa tulevaisuuden esiopetussuunnitelmille. Tutkin siis lapsuuden osia sekä osien rakenteita ja rakentumista.

Aloitan tutkimusraporttini käsittelemällä esiopetussuunnitelmaa ensin yleisesti opetussuunnitelmateorian näkökulmasta kaventaen suomalaiseen esiopetuksen järjestämiseen ja sitä määrittäviin asiakirjoihin. Tätä seuraa luku lapsuudesta lapsuuden sosiologian näkökulmasta. Tutkimukseni neljännessä luvussa valotan lapsen ja lapsuuden historiaa esiopetuksessa ja esiopetussuunnitelmissa. Tutkimukseni toteutusta käsittelevä osio koostuu tutkimusongelmasta ja tutkimustehtävästä, metodologisen lähestymistavasta, tutkimusaineistosta sekä tutkimuksen toteutuksen vaiheista. Kokoan tutkimukseni tulokset omaan lukuunsa, jonka jälkeen liitän ne johtopäätöksiä käsittelevässä osiossa teoreettiseen viitekehykseeni. Lopuksi pohdin tutkimukseni onnistuneisuutta, eettisyyttä ja luotettavuutta ja suuntaan katseen tulevaan hahmottelemalla niitä funktioita, joita lapsuuteen liittyvät diskurssit luovat uusille, vuonna 2016 voimaan astuville *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteille*.

2 Esiopetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on ideologioiden skenaario koulutuksella tuotetusta tulevaisuudesta, toisaalta yhteiskunnallisen todellisuuden heijastuma. Se on ”useiden kasvatukseen oleellisesti vaikuttavien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden kiteytymä, elementti, jossa nuo tekijät saavat konkreettisen ilmaisunsa koulutustodellisuudessa ja jossa ne siirtyvät opetustilanteisiin” (Rinne 1987, 95; Suortti 1987, 35) Tässä tutkimuksessa merkittäviä ovat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät diskurssien kontekstin näkökulmasta. Opetussuunnitelmien ideologiset skenaariot heijastavat lapsen kasvuksi asetettuja tavoitteita ja ihanteita ja toisaalta kuvastavat vahvasti sitä kontekstia, jossa opetussuunnitelmia tuotetaan.

2.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman on perinteisesti määritelty noudattavan joko lehrplan tai curriculum ajattelua. Lehrplan, eli lukusuunnitelma, on oppiainesta ja oppiaineita painottava opetussuunnitelma, jonka isänä pidetään saksalaista filosofia ja psykologia Herbartia. Lehrplanissa painottuu hallinnollisuus. Lapseen, ei oppiainejakoon, painottuvaa opetussuunnitelmaa nimitetään käsitteellä curriculum. Curriculum on didaktisesti painottunut suunnitelma, joka sisältää myös toiminnan kuvausta ja oppikokemusten suunnittelua. Curriculumin taustafilosofian takana on yhdysvaltalainen kasvatustieteologia Dewey. (Malinen 1985, 17–19.)

Toinen opetussuunnitelmallinen kahtiajako liittyy opetussuunnitelma ajatteluun modernista ja postmodernista näkökulmasta. Moderni painottaa sisältöjä, oppiaineita, tuloksia, järjestelmää, kokemuksia, kuvia ja luonnehdintoja. Postmodernissa ajattelussa opetussuunnitelma nähdään kehittyvänä ja kokemukset ei suunniteltuina. (Behar-Horenstein 2000, 8–9.) Autio (2006, 162) rinnastaa postmodernin kasvatustieteellisen

siivoamiseen, jatkuvaan tomuttamiseen, kun pöly ei koskaan todella lopu. Hänen mukaansa merkityksellinen koulutus vältyy raa’alta instrumentalismilta vain jatkuvan teoretisoinnin sekä älyllisen, poliittisen ja moraalisen taistelun avulla. (Autio 2006, 162.)

Opetussuunnitelma varmistaa yhteiskunnan koululle asettamia kasvatuspäämääriä ja periaatteita. Lainsäädännössä lausutut päämäärät ja kasvatusteoriat vaikuttavat välillisesti opetussuunnitelmiin. (Lahdes, 1997, 19, 65.) Rinteen (1984, 58) mukaan opetussuunnitelman voisi katsoa heijastavan koko yhteiskunnan kasvatusteorioita. Opetussuunnitelmilla ja kasvatusteorioilla on siis osoitettu olevan yhteys. Yhteiskunnan poliittiset ja ideologiset arvot vaikuttavat kasvatukseen, jolloin kasvatusta ei tapahdu tyhjiössä (Apple, 1990, 1, 10). Teoriat pitävät sisällään valtaa. Yhteisöt tuottavat totuusjärjestelmiä eli diskursseja, jotka hyväksytään tai jotka toimivat totuutena. (Foucault 1980, 131–133.) Näin ajateltuna yhteiskunnan näkemykset esimerkiksi lapsesta ja lapsuudesta heijastuvat opetussuunnitelmiin. Turunen (2008, 38–39) esittelee Daviesin (1969) hahmottelemia opetussuunnitelmaan yhteydessä olevia kasvatusteorioita. Jos vallitsevana kasvatusteoriana on konservatiivinen teologia, lapsen oppimisen on aikuisen määrittämää. Teorian ollessa revisionistinen lapsuus on valmistautumista myöhempään yhteiskunnan rooleihin. Demokraattisessa teoriassa lapsi ja aikuinen ovat tasavertaisia neuvottelijoita ja romanttisessa teoriassa lapsuus nähdään itseisarvoisena aikana. (Turunen 2008, 38–39.)

Opetussuunnitelmaan liittyy kiinteästi myös kasvatuskäsitys ja sen osatekijät; tavoitteet, tieto, opettaminen ja lapsuus. Osatekijät ovat kirjoitetussa opetussuunnitelmassa näkyvillä joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti, eli julkilausumatonta tai suoraan ilmaistua (Pienehkö sivistyssanakirja). Kasvatuskäsityksen osatekijät vaikuttavat opetussuunnitelman sisältöihin ja johtavat käytänteisiin. (Taylor & Richards 1985, 18–31.) Opetussuunnitelma on sen laatijan ja hyväksyjän ”tahto tai tarkoitus”. Toimijan tiedolla on merkitystä. Opetussuunnitelman laatijoiden asioille antamat merkitykset säätelevät opetussuunnitelman syntyprosessia ja lopputulosta. (Hirsjärvi 1987, 51)

Opetussuunnitelman voi hahmottaa olevan erilaisten tasojen rakennelma. Turunen (2008, 35) hahmottelee esiopetuksen opetussuunnitelman tasoja kuviossa, jossa opetussuunnitelma jakautuu neljään osaan; esiopetussuunnitelmaan (virallinen asiakirja), tarkoitettuun esiopetussuunnitelmaan (esiopettajan tulkinta), toteutuvaan esiopetussuunnitelmaan (opettajan toteuttaman piilo-opetussuunnitelma) sekä lapsen kokemaan esiopetussuunnitelmaan. Esiopetussuunnitelma on monitahoinen ja siihen ja sen toteutumiseen vaikuttavat monet asiat, kuten käsitys esiopetuksesta ja sen merkityksestä, toimintaympäristön kulttuuri, vallitsevat ideologiat sekä lapsen ja aikuisen situaatiot. (Turunen 2008, 34–35.) Tässä tutkimuksessa keskityn kirjoitettuun opetussuunnitelmaan, jolloin tarkoitettu, toteutuva ja lapsen kokema esiopetussuunnitelma jäävät tarkastelun ulkopuolelle.

Pinar (2012, 35) hahmottelee opetussuunnitelmateoriaa omaelämäkerrallisena totuuden kertomisena opettajien ja oppilaiden subjektiivisista, historiallisista ja yhteiskunnallisista kokemuksista. Akateemisuuden lisäksi opetussuunnitelmalla on siis myös subjektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Pinar luonnehtii opetussuunnitelmaa monimutkaiseksi keskusteluksi, jossa keskustelijat keskustelevat paitsi keskenään, myös niille, jotka eivät ole läsnä, muun muassa historiallisille henkilöille, paikoille, joissa ovat opiskelleet, poliitikoille ja itselleen olleina, tulevina ja mahdollisesti tulevina. Subjektiivisuus on kasvatuksen ja koulutuksen välttämätön osa. (Pinar 2012, 43.)

Jotta opetussuunnitelmasta ylipäättään voitaisiin puhua opetussuunnitelmana, on mukana oltava kolme determinanttia; lapsi, yhteiskunta ja oppisisällöt. Yksikään determinanteista ei voi jäädä pois. Jonkin determinantin painottuminen todistaa korkeakulttuurin painottumista tiettyyn suuntaan tai yhteiskunnan pyrkimystä siirtää painopistettä johonkin suuntaan yleissivistävän koulunsa avulla. (Rinne 1984, 49; Turunen 2008, 44.)

2.2 Esiopetus ja esiopetussuunnitelma

Esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä, tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 628/1998). Esiopetus on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaa suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta. Se liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. (Opetusministeriö 2004, Esipuhe.)

Koulun esiopetuskokeilut alkoivat 1960-luvun lopulla. Nykymuotoisen esiopetuksen katsotaan alkaneen 1970-luvun alkuvuosina. Esiopetuskokeilujen aika päättyi ja esiopetusuudistuksen aika alkoi vuonna 2001, kun kaikkien lasten oikeus osallistua esiopetukseen turvattiin lailla, jossa kunnat veloitettiin järjestämään maksutonta esiopetusta. ”Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta” (Perusopetuslaki 1998, muutettu 23.12.1999/1288). Lainsäädännön sekä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000* avulla esiopetustoimintaa pyrittiin yhtenäistämään eri ympäristöissä, niin koulun kuin varhaiskasvatuksenkin alaisessa esiopetuksessa. (Turunen 2008, 14–15.)

Opetushallitus päättää opetuksen tavoitteista ja sisällöistä ja ne kirjataan opetussuunnitelman perusteisiin (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuslaissa säädetään myös esiopetuksesta. Esiopetuksen suunnittelua säätelevät valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010* edellytetään muun muassa, että esiopetuksessa käytetään monipuolisia lapsen kasvu- ja kehittymiselle tärkeitä työtapoja (Opetusministeriö 2004, 54). Suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisen suunnittelun painopiste on ollut kehityspsykologisessa tietämyksessä sekä keskusaiheiden mukaisessa suunnittelussa. Keskusaiheet heijastelevat alkuopetuksen oppiaineita. (Poikonen 2005, 21.)

Esiopetuksen asema on viime vuosien aikana vakiintunut osaksi lasten kasvun ja oppimisen polkua varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Esiopetuksen merkittävydestä kertoo muun muassa keskustelu sen velvoittavaksi tekemisestä. Esiopetuksen velvoittavaksi tekeminen olisi koulutuspoliittisesti merkittävä uudistus, joka takaisi perustan oppimisen yhdenvertaiselle toteutumiselle koulutusjärjestelmän ensimmäisellä tasolla. Esiopetus on kaikkien lasten perusoikeus. (Kinos & Palonen 2013, 7.) Vuonna 2013 esiopetusoppilaita oli yhteensä 59 700, joista 11 800 koulun esiopetuksessa ja 47 900 päivähoidon esiopetuksessa (Tilastokeskus). Esiopetus on lapselle vapaaehtoista. Vuonna 2004 tehdyn selvityksen mukaan suomalaisista lapsista noin 96 % osallistuu esiopetukseen ja viime vuosina 6-vuotiaiden ikäluokkaan verrattuna luku on lähennellyt jo 100 % (Kino & Palonen 2013, 15; Opetusministeriö 2004, 54).

Esiopetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita (Perusopetuslaki 1998/628). Valtakunnalliset *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* uudistuivat edellisen kerran vuonna 2010. Näiden perusteiden määräämänä esiopetuksen järjestäjät, eli kunnat olivat velvoitettuja laatimaan myös uudet kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat, joiden mukaista esiopetusta alettiin toteuttaa viimeistään 1.8.2011. Päätösvalta opetussuunnitelmien laadinnasta on siis hajautettu kunta- ja yksikkötasolle (Poikonen 2005, 20). Uudet, esiopetusta koskevat opetussuunnitelman perusteet astuvat voimaan 2016.

Kuntakohtaisessa esiopetussuunnitelmassa konkretisoituvat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja siinä otetaan huomioon lapsen kasvatusta ja opetusta koskevat päätökset sekä kunnan omaleimaisuus. Siihen voidaan mahdollisesti sisällyttää koko kunnan esiopetusta koskevat päätökset sekä ohjata yksikkökohtaisten (koulu- ja päiväkotikohtaisten) opetussuunnitelmien laatimista. (Högström & Saloranta (toim.) 2001, 15.) Kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa keskeisenä ideana on ympäristön ymmärtäminen oppimisen kohteena ja välineenä, jolloin sekä opetussuunnitelman sisältö että sen laadintaprosessi painottuvat paikallisesti (Atjonen 1993, 91).

Tutkimukseni aineisto koostuu viidestä kuntakohtaisesta esiopetussuunnitelmasta, jotka ovat astuneet voimaan viimeistään 1.8.2011. Näiden kuntakohtaisten asiakirjojen perustana toimivat *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Tutkimuksen johtopäätöksiä kokoavassa osiossa olen myös peilannut näitä kuntakohtaisia asiakirjoja vuonna 2016 voimaanastuvien valtakunnallisten *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* perusteluonnoksiin. Kokoan tutkimukseni tulokset paikallisesti painottuneista asiakirjoista ja peilaan saamiani tuloksia valtakunnalliseen tulevaisuuden esiopetukseen.

3 Lapsuus

Yksi tutkimukseni avainkäsitteistä on sosiaalinen konstruktionismi. Se heijastuu sekä lapsuuden määrittelyyn että tutkimusmetodologisiin valintoihin. Lähestyn lapsuutta sosiokulttuurisessa kontekstissa määriteltynä eli sosiaalisesti rakennettuna ilmiönä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna lapsuudelle ei ole olemassa absoluuttista tai varmaa määritelmää, vaan se on aina sidottu siihen aikaan ja paikkaan, niihin sosiokulttuurisiin konteksteihin, jossa lapsuutta määritellään. (Gittins, 1998, 2 ja 32.).

Lapsuuden itseisarvoisesta asemasta ihmisen elämänkaaressa kirjoitettiin jo 1700-luvulla (Rousseau 1762, 92). Kaunokirjallisuudessa lasta ja lapsen asemaa on pohdittu siis vuosisatoja. Moderniksi katsottavassa tieteessä lapsuutta on tutkittu noin vuosisadan ajan. Lapsuutta ja lapsen asemaa on pohdittu ja lapsuuteen liittyen on syntynyt kriisejä ja erilaisia lapsuuden kadottamisen, etsimisen ja löytämisen vaiheita (Kinos & Virtanen 2001, 143). Vuonna 1900 Ellen Key lanseerasi käsitteen "lapsen vuosisata". 1900-lukua voi nimittää "lastenpelastusprojektiksi", jonka tarkoituksena oli yhteiskuntapoliittisen lapsikeskeisyyden toteutuminen. Vuosisadan merkittävästä lapsen ja lapsuuden aseman suhteen kertoo muun muassa Yhdistyneiden kansakuntien *Lapsen oikeuksien julistus* (1959) sekä valtioita sitova *Lasten oikeuksien sopimus* (1989). 1980-luvulle tultaessa lapsuudesta oli teollistuneissa, taloudellisesti kehittyneissä maissa tullut sosiaalinen ongelma. Ongelman juuret löytyivät sukupolvijärjestyksen muuttumisesta; totunnainen suhteiden malli ei enää toiminutkaan totuttuun tapaan. (Alanen 2009, 10–13.)

Sosiaalisesti ongelmallisen lapsuuden selittävänä tekijänä voidaan pitää muutosta aikuisuudessa. Vielä 1900-luvun alussa aikuisuus tarkoitti vakiintunutta ammattia tai asemaa sekä perhettä. Aikuisen elämään eivät kuuluneet muutokset, muut kuin lasten saanti. Tällaista aikuisuutta pidettiin päämääränä, johon kaikki lapsenakin tehdyt valinnat vaikuttivat. Lapsuudella oli selkeä suunta. Vuosikymmenten edetessä laajat taloudelliset ja kulttuuriset muutokset synnyttivät lapsuuden ja aikuisuuden välille "epävarmuuden ajan".

Ajan, jossa aikuisen elämä on arvaamatonta, eikä minkään vakiintuneeksi tarkoitettua voi olettaa kestävän ikuisesti. Tämä muutos vaikutti siihen, että vuosisatainen tieteellinenkin lapsuuden tarkastelu aikuisen maailmasta käsin oli muutoksen edessä. (Lee 2001, 7-8.) Lapsuuden sosiologia syntyi kritiikkinä sille, että lapsi puuttui tutkimuksesta ja vallitsevat perspektiivit ja tutkimuskäytännöt olivat aikuislähtöisiä. (Alanen 2009, 27).

Lapsuuden sosiologia korostaa muun muassa niitä piirteitä, jotka ovat lapsille yhteisiä ja erottavat heidät väestöryhmänä muista. Tarkoituksena on paikantaa lasten asema. Lapsuuden sosiologia myös liittää lapset ja lapsuuden koko yhteiskunnan tasolle. Lapsuuden syntyyn ja muuntumiseen ovat vaikuttaneet erilaiset yhteiskunnalliset toimijat monissa materiaalisissa ja ideologisissa prosesseissa. Lapsuus on yhteiskunnallinen konstruktio. (Kinos & Virtanen 2001, 141.) Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen liittyvät tässä tutkimuksessa yhteen. Painotan lapsuuden konstruoitua luonnetta ja pyrin paikantamaan lapsuuden konstruoitumisen eri muotoja. Sosiologisesti painottunut lapsuuden tarkastelu ohjasi rajaamaan tutkimukseni ulkopuolelle esimerkiksi kehityspsykologisen näkökulman lapsuuteen; en ole kiinnostunut esikouluikäisen lapsen fysiologisista tai kognitiivisista kehitystehtävistä tai kehityksen erityispiirteistä.

3.1 Modernin lapsuuden rakentuminen

Poliittisesti lapsuus on aiemmin mielletty osaksi jotain muuta politiikkaa, kuten perhe- tai koulutuspolitiikkaa. Lasten tai yksittäisen lapsen identiteetti vaihtelee riippuen poliittisesta kontekstista, toisin sanoen vaihtelevasta tiedosta liittyen esim. äitiin tai kasvatusalan ammattilaisiin. Yhä enenevässä määrin lapsuus itsessään mielletään poliittiseksi areenaksi, jolloin lasten tarpeista ja ongelmista on tullut osa lapsuuden politiikkaa. (Jenks 1996, 33; Qvortrup 1994, 8.) Alanen (2009, 12) lähestyy lapsuutta sukupolvijärjestyksen kautta. Sukupolvijärjestyksen ideassa on kyse siitä, ettei lapsuutta nähdä enää psykologis-pedagogisin silmin, vaan lapset ja lapsuus sijoitetaan yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Lapsuutta luodaan, ylläpidetään ja muutetaan näissä yhteyksissä, sosiaalisissa ja kulttuurisissa rakenteissa. (Alanen 2009, 12.)

Kulttuurissamme lapsuus hahmottuu selvimmin iän kautta. Lallukka (2003, 15–17) kuvaa lapsuusikään liittyvää tietoa sosiokulttuuriseksi ikätiedoksi. Kulttuuri on kommunikatiivisesti strukturoitu sosiaalisen tiedon muoto. Sosiaaliset toimijat ammentavat tästä sosiaalisista käytännöistä erottamattomissa olevasta tiedosta. Sosiokulttuurinen ikätieto pitää sisällään itsestään selvää tietoa, jonka avulla ihmiset orientoituvat ja toimivat sekä käsitteellistävät tietoa. Tieto on informaatiota, kokemuksia ja toimintaa. Sosiokulttuurinen ikätieto on yhteydessä toimijuuteen, jolloin se vaikuttaa toiminnan mahdollisuuksiin ja tapoihin, mutta on myös toiminnassa muokkautuvaa ja rakentuvaa. (Lallukka 2003, 15–17.)

Myös Bardy (1996, 209) mainitsee iän lapsuuden konkreettisimmin näkyväksi ulottuvuudeksi. Lapsuus on lapsen iässä olevan ihmisen elämä. Muita ulottuvuuksia ovat yhteiskunnan rakenteessa lapselle varattu tila, aikuismielen rakenne, sekä "aikuispolvien lapsuuksista kerrostunut kulttuurinen rakenne". Tätä ulottuvuuksien kirjoa Bardy kutsuu lapsuuden kaikkialle haaroittuvaksi paideianomaiseksi luonteeksi. (Bardy 1996, 209.) Kronologinen ikä on yksi ihmisten erilaisuuden akseli, joka määrittelee arvokkuuden ja kunnioituksen sosiaalista jakautumista. Lasten alhaista ikää voidaan pitää syynä heidän mielipiteidensä ja halujensa huomiotta jättämiselle. (Lee 2001, 1.)

Viime vuosisadan "lastenpelastusprojektin" tuloksena voidaan vähittäisesti nähdä muodostuneen modernin lapsuuden kompleksisen rakenteen, lapsuuden konstruktion. Moderni lapsuus pitää sisällään kaikki se sosiaaliset laitokset, kuten päiväkodit, ja asiantuntijaryhmät, joilla on tietoa ja osaamista lasta koskien. Modernin maailman sukupolvijärjestyksessä lapsuus on yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämään harjaantumisen vaihe. Tämä oikeuttaa sen, että aikuiset ja yhteiskunta valvovat, suojelevat ja kasvattavat lasta. Toisin sanoen, lapsuus määrittää aikuisille vastuun ja velvollisuuden suojella, valvoa ja kasvattaa. (Alanen 2009, 13–14.) Tästä velvollisuudesta johtuen esimerkiksi opettajan on oikeus käyttää valtaa ”hyvässä tarkoituksessa”, jotta lapsen ainutkertaiseksi subjektiksi ja yhteiskunnan jäseneksi kehittyminen toteutuisivat (Lahdes 1997, 15). Kyllönen (2012, 27) on tutkinut opinnäytteessään luokanopettajaopiskelijoiden

käsityksiä opettajan vallankäytöstä. Hän viittaa Gjerstadiin (2009), joka mainitsee vallan olevan erityisesti pienten lasten kohdalla lapsen edun mukaista, positiivista valtaa. (Kyllönen 2012, 27.)

Jenks (1996, 9) lähestyy kasvuun, kehitykseen ja harjaantumiseen painottuvaa lapsuuden näkökulmaa vielä hieman kärkkäämmin. Lapsuus nähdään hänen mukaansa vaiheena, rakennettuna tulemisena, jossa lapsi on 'tyhjä taulu', epätäydellinen ja yksilönä muokkautuva. Lapsuus on harvoin toiminnan suunta tai yhtenäistä sosiaalista toimintaa. Tällaisilla metaforilla lapsuus liitetään selittämättömään, mutta tiukasti vakiintuneeseen aikuisten maailmaan, joka on tunnistettava, valmis ja ennen kaikkea toivottava ja haluttava. Lapsuus on väliaikainen ilmiö, josta kasvamme ulos. (Jenks 1996, 9, 60.)

Lapsuuden moninaista luonnetta hahmottelevat myös James ja Prout (1997, 1–3). Lapsuuden luonne on ideoiden, filosofoiden, asenteiden ja käytänteiden yhdistelmä, jolloin universaalin yhtenäisen lapsuuden kuvan muodostaminen on mahdotonta. Mukana on aina yhteiskuntaluokan, sukupuolen ja etnisyyden muuttujia. Näin ollen lapsuuden instituutio on vain tulkinnallinen kehys ihmisen varhaisvuosien ymmärtämiselle. Lapsuuden sosiologiassa korostuu Jamesin ja Proutin toteamus siitä, että lapsuutta ei voi määritellä vain aikuisen näkökulmasta, vaan on otettava huomioon myös lapset oman sosiaalisen elämänsä, heitä ympäröivien ihmisten elämän ja yhteiskuntien konstruoijina. (James & Prout 1997, 1–3.)

Moderni lapsuus on tiukasti aikaan sidottua, jopa aikataulutettua. Psykoanalyttikot ja kehityspsykologit ovat aikataulutaneet lapsen kehityksen tietyinä ikäkautena suoritettaviin kehitystehtäviin ja tietylle ikäkaudelle suotuisaan käyttäytymiseen. Lapsen arki on institutionalisoitunut erilaisiin laitoksiin, kuten päiväkotiin ja kouluun, joiden arkipäiväinen toiminta on hyvinkin aikatauluihin sidottua. Lapsuus on siis aikaan sidottu, ajallinen tapahtuma. (Ennew 1994, 126.) Lapsena oleminen voi käydä jopa ammatista, kun ajatellaan kaikkien kehitystehtävien hoitamista ajallaan. Viime vuosisadan aikana lapsuudesta on tullut aikuisten palkkatyötä rakennettuna lapsuuden instituutioihin ja ammatteihin. Lapsen

arkea eri instituutioissa pohtimalla lapsuudenkin voi hahmottaa kasvamisena ammatti-ihmiseksi, aikuiseksi. (Bardy 1992, 67–69.)

3.2 Lapsuuden konstruktiot

Lapsuuden sosiologian merkittävyys perustuu siihen, että sen kaltaisessa tieteellisessä tarkastelussa lapsi saa äänen. Lapset liitetään osaksi yhteiskuntaa ja heidän konstruktionsa ympäröivästä maailmasta ja sosiaalisesta todellisuudesta nähdään merkittävinä (James & Prout 1997, 1–3). Perustavanlaatuisen kysymys lasta ja lapsuutta tarkasteltaessa liittyy lapsuusnäkemykseen. Onko lapsuus ihmiseksi tulemisen (human becoming) vai ihmisenä olemisen (human being) aikaa, eli nähdäänkö lapsuus väliaikaisena ilmiönä kohti tavoiteltua aikuisuutta (Jenks 1996) vai itseisarvoisena ja tärkeänä vaiheena ihmisen elämänkaareissa (Turunen 2008, 54). Vielä 1980- ja 1990-luvuilla lapsuus oli pääsääntöisesti epätäydellisyyden ja aikuisuuteen valmistautumisen aikaa. Tieteellisesti tarkasteltuna lapsi oli ikään kuin odotushuoneessa, ilman käsitteitä ja metodeita yhteiskunnallista paikantamista varten. 2000-luvulle tultaessa näkökulma alkoi muuttua kohti human being- ajattelua (Alanen & Bardy 1990, 11, Turunen 2008, 54).

Selkein konstruktionistinen ero lapsuuden rakentumisessa asettuu siis ihmisenä olemisen ja ihmiseksi tulemisen välille. Muita lapsuuden konstruktioita ovat esitelleet muun muassa Turunen, Uusiautti ja Määttä (2013). Artikkelissaan he hahmottelevat lapsuuden konstruktiossa tapahtunutta muutosta vuosien 1996 ja 2000 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* välillä. Vuonna 1996 lapsuus rakentui pärjävyydelle. Lapsi nähtiin autonomisena ja pystyvänä yksilönä, jolla on asiatuntemusta itseään koskevissa asioissa. Lapsuus oli romanttisen kasvatusideologian mukaisesti viattomuuden aikaa. Uudelle vuosituhannele siirryttäessä näkemys lapseen muuttui. Lapsi oli edelleen opetuksen keskiössä, mutta rooli muuttui aktiivisesta ja pärjäävästä kasvatuksen ja opetuksen kohteeksi. Lapsi määrittyi keskeneräiseksi ja kasvulle asetettiin yhteiskunnallisia päämääriä. Orientaatio siirtyi lapsuudesta itsestään tulevaisuuteen. Toisaalta asiakirjassa

rakentui kuva yksilöllisestä lapsesta, jonka tarpeet ja kiinnostuksen kohteet otettiin huomioon opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Vuosien 1996 ja 2000 välillä yksiselitteinen pärjäävän lapsen konstruktio vaihtui moni-ilmeisempään kuvaan yksilöllisestä lapsesta, joka kuitenkin tarvitsi kasvaakseen ohjausta. (Turunen ym. 2013, 5–8.)

Onko näkökulma todellisuudessa muuttunut niin, että lapsella on vapaus toimia ja ajatella itse ja hänen riippumattomuuttaan kunnioitetaan? Onko 2000-luvun lapsi jo ihminen? (Lee 2001, 5; Qvortrup 1994, 2.) Turja (2011, 42–43) kirjoittaa lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksessa ja toteaa lähes saman minkä lapsuuden sosiologit jo 20 vuotta aiemmin; ”Tämä pienen lapsen puutteellisuutta korostava näkemys lienee vahvasti sisäänrakennettu oletus myös nykyajan opetuksessa.” (Turja 2011, 42). Tätä näkemystä Turja jatkaa kappaleella joka käsittelee kasvatusajattelun muutosta. Lapsen alisteista tahtoa aikuisen tahdolle vahvistaa myös Alasuutarin (2010, 159) tutkimus, jossa tutkittiin päivähoitossa käytyä varhaiskasvatuskeskustelua päivähoiton työntekijän ja lapsen vanhemman välillä. Keskustelussa ilmeni aikuisten yhteinen ymmärrys sukupolvijärjestyksestä, jossa yhteisenä kasvatustavoitteena oli se, ettei lapsi saa tahtoaan läpi. (Alasuutari 2010, 159.) Samassa tutkimuksessa aikuisten kesken käytyjen keskustelujen pohjalta hahmottui kuva tavallisesta lapsesta, joka muun muassa hyväksyy sukupolvijärjestyksen sekä suhtautuu myönteisesti päiväkotinstituutioon ja sen aikuisiin. (Alasuutari 2010, 170.) Vuosituhannen vaihteeseen paikantuva näkökulman muutos on siis edelleen liikkeessä, ei vielä vakiintunut tapa tarkastella lapsuutta. Tieteellinen kehitys kulkee yhteiskunnallinen päätöksenteon ja lapsuuden instituutioiden käytäntöjen edellä.

4 Lapsuus esiopetuksessa ja opetussuunnitelmissa

Käsitykset lapsesta ja lapsuudesta ovat esiopetussuunnitelmissa usein implisiittisiä eli piilossa. (Taylor & Richards 1985, 28) Esiopetussuunnitelmat on laadittu koskemaan kuusivuotiaita lapsia, jolloin lapsikäisyydellä on suuri merkitys opetussuunnitelmien sisältöön. Keskeistä onkin kysyä, onko esiopetusikäinen tuleva koululainen, onko hän välitilassa päivähoiton ja koulun välillä vai eläkö hän juuri sillä hetkellä ainutlaatuisia elämänvaihetta. Äärimmillään lapsuus määrittyy joko itseisarvoiseksi elämänvaiheeksi tai välinearvoiseksi vaiheeksi ennen aikuisuutta. Tiukka rajaaminen jompaankumpaan ääripäähän on kuitenkin liian mustavalkoista. On siis syytä löytää myös välillä hahmottuvat harmaan sävyt. Opetussuunnitelma, yhteiskunnallisena ilmiönä, heijastaa yhteisön ja yhteiskunnan kuvaa lapsesta. Lapsuuskuva on sidoksissa opetussuunnitelman kirjoitusajankohtaan ja kirjoittajiin, jotka konstruoivat käsitystään lapsesta ja lapsuudesta. (Taylor & Richards 1985, 28; Turunen 2008, 52–54.)

Esiopetuskeskustelu oli kiivasta 1990-luvun lopulla, esiopetusuudistuksen kynnyksellä. Kiivas keskustelu antoi viestiä siitä, että lapsuuden merkitys ja lapsuusaika oppimisen kiihkeänä ajanjaksona alettiin tiedostaa. Varhaislapsuus, tässä tapauksessa koulua edeltävä aika, alettiin enenevässä määrin nähdä sinällään merkityksellisenä, ei pelkästään koulun valmistavana ajanjaksona. Esiopetusta alettiin pohtia lapsen, perheiden ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta, aikaisemmin vahvan hallinnollisuuden ja koulutuspoliittisuuden väistyessä. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski, Nivala 1998, 209.) Toisaalta Hujala (1998) nostaa tarkasteluun termin 'esi'. Koulun näkökulmasta 'esi' viittaa aikaan ennen koulun alkua. Piilomerkityksenä voidaan havaita varhaislapsuuden hahmottaminen esivaiheena johonkin parempaan tai merkitykselliseen. Todellinen opetus alkaa vasta koulussa. Lapsi nähdään tulevana koululaisena. (Hujala ym. 1998, 209.)

Esiopetusuudistuksen aikaiseen vilkkaaseen esiopetuskeskusteluun osallistuu myös Linnilä (2000). Hän kuvaa artikkelissaan esiopetuspuheeseen liittyviä ristiriitaisuuksia, diskurssien ristipainetta. Yhtäältä esiopetukseen on liitetty pedagoginen diskurssi, jonka vaarana on esiopetuksen liika koulumaisuus, toisaalta esiopetusta voidaan määrittää psykologisen ja humanistisen diskurssin kautta. Esiopetuspuheeseen liittyvät myös keskenään kilpailevat yhteisöllinen ja individualistinen diskurssi. Linnilän mukaan riittävän lapsilähtöinen ja lapsen kehitystasoa vastaava esiopetus edustaa niin pedagogista, psykologista kuin humanististakin diskurssia. Yhteisöllisen ja individualistisen diskurssin tulee hänen mukaansa olla opetussuunnitelman teon perusarvoja. (Linnilä 2000, 31–33.)

Turunen (2008) hahmottelee tutkimuksessaan vuosien 1996 ja 2000 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* diskursseja. Vuoden 1996 esiopetussuunnitelmassa vallitsevina diskursseina nousivat esiin postmoderni ja humanistis-konstruktivistinen diskurssi. Suunnitelmassa painotettiin tulevaisuuden valintoihin vaikuttamista sekä ihmisen ja hänen elinympäristönsä vuorovaikutussuhdetta. Asiakirjassa korostuivat kestävä kehitys, moniarvoisuus ja yksilön arvo. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000* vallitsivat tulevaisuuden ja yksilöllisyyden diskurssit. Kuusivuotias lapsi haluttiin saattaa yhteiskunnan kannalta suotuisalle kasvu- ja oppimispolulle. Lapsi nähtiin yksilöllisesti kasvavana ja kehittyvänä ihmisenä. (Turunen 2008, 119–125, 155–160.)

Turunen, Uusiautti ja Määttä (2013, 5–8) ovat hahmotelleet artikkelissaan esiopetuksen vakiintumisvaiheen, eli 1990-luvun lopun, esiopetussuunnitelmateksteissä tapahtunutta paradigman muutosta liittyen lapsuuteen. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1996* lapsuus nähtiin erityisenä aikana ja lapsen omaa valinnanvapautta ja vaikuttamismahdollisuuksia omaan esiopetukseensa korostettiin. Lapsi oli aktiivinen toimija ja opettaja tai kasvattaja toimi kasvun ja oppimisen mahdollistajana, ollen tarvittaessa paikalla. Esiopetus tapahtui lapsen ehdoilla, lapsikeskeisyydestä käsin. Tämän suuntainen näkökulma lapsuuteen pohjautuu romanttiseen kasvatusideologiaan. (Turunen ym. 2013, 6; Turunen 2008, 39, 42–43) Vuoden 2000 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* näkökulma lapseen vaihtui lapsuuteen kypsyttömyyden aikana. Lapsen

kehitys nähtiin yksilöllisenä, mikä näyttäytyi lapsille tehtävinä yksilöllisinä suunnitelmina sekä lapsen vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisena. Yhtenä kasvun suuntana nähtiin yhteiskunnan tarpeet. Aikuisen rooli vaihtui mahdollistajasta ohjaajaksi ja lapsen tukijaksi. Lapsen keskeneräisyys ja aikuisen velvollisuus tukea lapsen kasvua korostuivat. (Turunen ym. 2013, 6–8.)

Lapsuudesta on tullut itsenäinen ja yksilöllinen vaihe ihmisen elämänsäkaressa, mutta lapsen todellinen osallisuus ja mahdollisuudet vaikuttaa omaa kasvuaan koskeviin päätöksiin ovat pienentyneet vuoden 1996 romanttisesta huipustaan (vrt. esim. Turunen 2008). Turja (2011) kirjoittaa opetuskäytäntöihin sisäänrakennetusta oletuksesta pienen lapsen puutteellisuudesta. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000 ja 2010* todetaan: ”edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen.” Tämä puoltaa näkemystä siitä, että lapsi on keskeneräinen. Turja mainitsee myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) esiintyneen maininnan siitä, kuinka lapsi ”voi osallistua” lapsikohtaisen suunnitelman laadintaan ja arviointiin. *Esiopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteissa (2000)* lapsikohtaista suunnitelman laadintaa ja toteutumisen arviointia voi tehdä ”mahdollisesti myös lapsen kanssa”. Suhtautuminen lapsen osallisuuteen on siis varauksellista. (Turja 2011, 42–44.)

Lappalainen (2002) on tutkinut lapsuuden vaihtelevia tiloja, kansallisuutta, etnisyyttä ja sukupuolta esiopetuskäytännöissä. Hänen mukaansa kansallisuus ja etnisyys, sukupuoli ja luokkaan kietoutuneina, merkityksellistyvät lasten keskinäisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Näitä merkityksiä on vaikea havaita aikana, jona Lappalaisen mukaan (viitaten Wynesiin 2000) lapsuuden konstruktio perustuu viattomuuteen, naiviuteen ja haavoittuvuuteen. (Lappalainen 2002, 49–50.) Myös Oikarinen-Jabai (2010, 171) on lähestynyt kansallisuuden ja etnisyyden rajoja performatiivisen etnografian keinoin lastenkirjassaan Moonan ja Soonan maanantai (2007), jossa kuvataan kaksostyttöparin päivää esiopetuksesta kebabravintolaan, äidin kauppaan ja kotiin. Tytöistä toinen on musta ja toinen valkoinen. (Oikarinen-Jabai 2010, 164, 171.) Tutkimukseni painopiste ei ole

lasten kansallisuudessa ja etnisyydessä, mutta aikana, jona suomalaisuus on yhä moni-ilmeisempää, olisi väärin jättää nämä esiopetukseenkin vaikuttavat ilmiöt mainitsematta.

Tiivistäen voisi todeta, että lapsuuden viimevuosikymmenten aikainen historia niin lapsuuden sosiologisella tutkimuskentällä kuin opetussuunnitelmissakin, on ollut lapsen ja lapsuuden paikan hakemista ihmiseksi tulemisen (human becoming, lapsuuden välinearvo) ja ihmisenä olemisen välisellä janalla (human being, lapsuuden itseisarvo) (Turunen 2008, 164). Näiden kahden ääripään välille sijoittuvan lapsuuden hahmottaminen on tutkimukseni keskiössä. Tulosten avulla hahmottelen lapsuuden konstruktiota ja paikannan lapsuuden ihmiseksi tulemisen ja ihmisenä olemisen väliselle janalle tarkastelemalla viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmia.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksellinen kiinnostukseni liittyy esiopetussuunnitelmiin ja niissä konstruoituun lapsuuteen. Lapsuutta ja institutionaalista kasvatusta sekä itse esiopetusta ja sitä sääteleviä asiakirjoja on tutkittu aiemminkin, mutta tutkimusten ja selvitysten kohteena olleet asiakirjat ovat olleet valtakunnallisia ja tutkimuksista suuri osa on toteutettu vuosituhannen alkupuolella (ks. esim. Alanen & Karila 2009, Alasuutari 2010, Hujala 2002, Hännikäinen 2005, Turunen 2008, Turunen, Uusiautti & Määttä 2013). Tässä tutkimuksessa pyrin avaamaan lapsuuden konstruointumista kunnallisten asiakirjojen tasolla paikantamalla kunnat maantieteellisesti pohjoiseen. Aineistoa koskeva rajaus mahdollistaa lapsuuteen liittyvien paikallisten erityispiirteiden tunnistamisen. Toivon myös tutkimuksessani tuotetun tiedon avaavan esiopetussuunnitelmissa konstruoidun lapsuuden viimeaikaisempaa tilaa, tutkimusaineistoni ollessa vuosien 2010 ja 2011 aikana tuotettua. Tutkimukseni päätteeksi hahmotelen tutkimustulosteni perusteella myös tulevaisuuden esiopetussuunnitelmien suuntaa.

Lapsuuden osalta haluan tietää onko lapsi 2010-luvulla itseisarvoisesti lapsi vai välivaiheessa matkalla tulevaan koululaisuuteen ja myöhempään aikuisuuteen. Tehtäväni on hahmotella lapsuuden konstruointumisen muotoja ja tuloksista riippuen verrata niitä aiempiin lapsuuden konstruktioihin.

Tutkimustani määrittelee yksi pääkysymys:

1. Miten lapsuus näyttäytyy viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmissa?

Tarkennan pääkysymystäni alakysymyksillä:

- 1.1. Miten lapsesta puhutaan esiopetussuunnitelmissa?

- 1.2. Mikä tai mitkä ovat lapsen subjektipositiot?
- 1.3. Millaiseen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin lapsi esiopetussuunnitelmissa sidotaan?
- 1.4. Millaisia funktioita esiopetussuunnitelmissa konstruoitu lapsuus tuottaa uusille, vuonna 2016 voimaanastuville *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteille*?

5.2 Tutkimusaineisto

Rajasin tutkimukseni koskemaan lapsuuden näyttäytymistä esiopetussuunnitelmissa. Valitsin tutkimani esiopetussuunnitelmat Lapissa sijaitsevien kuntien esiopetussuunnitelmien joukosta. Halusin tutkia nimenomaan lappilaisien kuntien esiopetussuunnitelmia, sillä olen itse lappilainen ja hartaasti toivon työskenteleväni kotiseudulla myös tulevaisuudessa.

Valitsin kunnat esiopetusikäisten eli 6-vuotiaden keskiikäluvun (2013) mukaan. Joukossa on kuntia, joissa esiopetusikäisiä on vähän, esimerkiksi Posiolla 23 lasta, ja suurempia kuntia, joissa esiopetusta on oikeutettu saamaan suurempi määrä lapsia, esimerkiksi Rovaniemellä 656 lasta (Tilastokeskus 2013). Pyrin myös, Lapin kuntakarttaa apunani käyttäen, valitsemaan kunnat maantieteellisesti eri puolilta Lappia. Tutkimani kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat on kaikki laadittu valtakunnallisten laadittujen *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010* pohjalta. Esiopetusta on järjestetty näiden opetussuunnitelmien pohjalta jokaisessa kunnassa 1.8.2011 alkaen. Tutkimukseni pohdintaosiossa käytin apuna myös perusteluonnoksia, vuonna 2016 voimaanastuvista esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Ops 2016). Perusteluonnokset avasivat esiopetussuunnitelmien tulevaisuuden suuntaa.

Tutkimani esiopetussuunnitelmat löytyivät internetistä valmiina aineistona, minkä vuoksi tutkimukselleni ei ole hahmoteltavissa selkeitä toteutuksen vaiheita. Se, minkä kunnan esiopetussuunnitelma verkosta löytyi, ohjasi luonnollisesti kohdekuntien valintaa. Löysin

myös esiopetussuunnitelmia, jotka olivat niin vanhoja, etten kokenut niiden antavan riittävän ajanmukaista kuvaa lapsuuden näyttäytymisestä esiopetussuunnitelmissa. Tutkimusaineistoni koostuu seuraavista kuntakohtaisista esiopetussuunnitelmista:

- Inarin kunta – Esiopetuksen opetussuunnitelma
- Kittilän kunnan päivähoiton esiopetussuunnitelma
- Posion esiopetuksen opetussuunnitelma
- Rovaniemen kaupunki - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011
- Tornion esiopetussuunnitelma

Kuntien esiopetussuunnitelmat poikkeavat toisistaan jo ulkoasun perusteella. Osaa asiakirjoista on ”väritetty” kuvin ja runoin ja paikallisuus näyttäytyy eri tavoin. Myös asiakirjojen pituus vaihtelee. Pisin suunnitelmista on 280 sivua ja lyhyin 7 sivua pitkä. Koska esiopetussuunnitelmia ohjataan valtakunnallisilla perusteilla, sisältö on tai sen tulisi olla kaikissa asiakirjoissa jokuinkin sama. Kaikki sisältävät kuvauksen esiopetuksen järjestämisen periaatteista, arvopohjasta, kasvatustavoitteista, yhteistyötahoista, arvioinnista ja keskeisistä sisältöalueista (kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, liikunta ja terveystieteet sekä taide ja kulttuuri). Valtakunnallisesti säädetyistä sisällöistä huolimatta yhdestä aineistoni asiakirjoista puuttui kokonaan kolmiportainen tuen järjestäminen.

Aineisto on kerätty internetistä, jolloin en ole sitä itse tallentanut, enkä muokannut. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 162). Tutkimani esiopetussuunnitelmat on kirjoitettu kuntien hallintoelimityksessä ja asetettu julkiseksi asiakirjaksi internetiin. Esiopetuksen hallinnointi on useimmissa kunnissa opetustoimen vastuulla (Opetusalan ammattijärjestö, 2008). Esiopetusta järjestetään joko päiväkotien tai koulujen yhteydessä. En kokenut tätä vaihtelua relevantiksi tutkimukseni kannalta, sillä kaikki esiopetussuunnitelmat on kuitenkin laadittu yhteisten valtakunnallisten *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2010* pohjalta, mikä pitkälti määrittää asiakirjojen sisällön. Tutkimani aineisto on tietyille henkilöille tai ryhmille suunnattu (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 162). Se on suunnattu

esiopetuksessa työskenteleville henkilöille, kuten lastentarhan- tai luokanopettajille sekä tietyin edellytyksin myös sosionomeille (Lastentarhanopettajaliitto 2014), avustajille ja tietysti myös esiopetukseen osallistuvien lasten vanhemmille. Esiopetuksessa voi olla mukana myös muun muassa erityisopettaja tai erityislastentarhanopettaja.

Olen lähestynyt tutkimusaineistoani kriittisen realistisesti, tiedostaen esiopetussuunnitelmiin vaikuttavat kontekstit. Sosiaalista konstruktionismia mukaillen, näen esiopetussuunnitelmat yhteisössä rakentuneina teksteinä, jolloin mukana on ”yksittäisten henkilöiden, taustaryhmien ja kirjoittajien merkityksenantoprosessit kuusivuotiaiden lasten kasvatuksesta ja opetuksesta” (Turunen 2008, 65). Kielenkäytön mikrotaso, tässä tutkimuksessa esiopetussuunnitelmatekstit ja kielenkäytön makrotaso, eli yhteiskunnan taso, kietoutuvat yhteen. Kielenkäyttö on aina sidottu konteksteihin, jotka määrittelevät sille rajoituksia ja normeja. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 17–20.)

Aineiston analyysissä nojaan kuitenkin tulkitsevan diskurssianalyysin keinoihin, mikä tarkoittaa tässä tutkimuksessa muun muassa analyysiluokituksen ja analyysikysymysten nousemista aineistosta. Palaan kriittiseen näkökulmaan tulosten tulkintavaiheessa, jolloin sidon aineistosta nousseet mikrotason tulokset makrotasolle, eli niihin konteksteihin jotka määrittävät esiopetussuunnitelmaa ja lasta.

5.3 Diskurssianalyysi

Tässä diskurssianalyysiä koskevassa luvussa keskityn avaamaan valitsemaani metodologista lähestymistapaa. Aloitan yleisestä diskurssianalyttisen tutkimuksen kuvauksesta ja diskurssin käsitteen määrittelystä, jonka jälkeen käsittelen kieltä diskurssianalyysin kohteena. Avaan sosiaalista konstruktionismia ja tulkitsevaa diskurssianalyysiä.. Lopuksi tarkastelen valitsemaani kohdeaineistoa ja sen analysoinnin periaatteita diskurssianalyysin näkökulmasta. Läpi koko luvun, diskurssianalyysiin liittyvän teorian ohella, avaan menetelmää oman tutkimukseni osalta.

Diskurssianalyysi ei ole tarkka metodi, vaan väljä teoreettinen viitekehys tutkimukselle, joka tutkii tekstin merkitysten sijasta sitä, miten merkityksiä tuotetaan tekstissä. (Potter & Wetherell 1987, 175; Luostarinen ja Väliverronen 1991, 54). Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993) rakentavat diskurssianalyttiselle tutkimukselle viisi teoreettista lähtökohtaoletusta. Ensimmäinen on oletus siitä, että kielen käytöllä on sosiaalista todellisuutta rakentava luonne. Toisessa oletetaan olevan olemassa rinnakkaisia, keskenään kilpailevia merkityssysteemejä. Kolmas on oletus siitä, että merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista ja neljäs siitä, että toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin. Viidennessä oletuksessa kielen käytöllä nähdään olevan seurauksia tuotava luonne. (Jokinen ym. 1993a, 17–18.) Tässä tutkimuksessa painotan erityisesti ensimmäistä ja kolmatta oletusta. Ensimmäinen oletus pitää sisällään sosiaalisen konstruktionismin periaatteita, joita käsittelemän myöhemmin tässä luvussa. Kolmas oletus antaa lapsuudesta rakennetuille merkityssysteemeille konteksteja, jotka tulevat esille aineiston analyysiä avaavassa osiossa.

Diskurssianalyysissä tutkittavaa kohdetta tarkastellaan kielen kautta rakentuneena ilmiönä ja kieli nähdään sosiaalisena ja yhteiskunnallisena toimintana (Siltaoja ja Vehkaperä 2011, 210). Esiopetus suunnitelmat ovat asiakirjatekstejä, joilla on ilmeinen yhteiskunnallinen ulottuvuutensa. Niiden rakentuminen on yhteiskunnallisesti säädeltyä mutta myös sosiaalinen prosessi. Valmiina teksteinä esiopetus suunnitelmat toimivat yhteiskunnallisesti säädellyn, mutta myös yhteiskuntaa palvelevan esiopetustoiminnan raameina.

Potter ja Wetherell (1987, 7) määrittävät diskurssin koskemaan kaikkea puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Ihmiset käyttävät kieltä tehdäkseen jotain (*to do things*). Kielen käytöllä on kolme ulottuvuutta, jotka vaikuttavat diskurssien analysointiin. Kielenkäytöllä on funktioita, siihen liittyy konstruointia sekä variaatiota. (Potter & Wetherell 1987, 32–34.) Kielenkäytön todellisuutta rakentavasta luonteesta johtuen funktiot ovat diskursiivisen toiminnan seurauksia toisin sanoen syitä kielen käyttämiselle. Funktiot voivat olla vuorovaikutustilanteessa tapahtuvia, eli tilannekohtaisia, tai ideologisia, jolloin läsnä on myös diskursseihin liittyvä valta. (Jokinen ym. 1993a, 42–43; Suoninen 1999, 21–22.)

Jokinen ja Juhila (2002, 55) jäsentävät diskurssianalyttisen tutkimuksen kenttää neljällä vastaparilla, jotka kaikki edustavat niitä metodisia painotuksia, joita tutkija joutuu tutkimuksensa aikana pohtimaan. Vastaparit ovat tilanteisuus ja kulttuurinen jatkumo, merkitykset ja merkitysten tuottamisen tavat, retorisuus ja responsiivisuus sekä kriittisyys ja analyttisyys. (Jokinen & Juhila 1999, 55.) Asetan tässä tutkimuksessa tutkimani lapsuuden diskurssin kulttuurisen jatkumon kehukseen (ks. luvut 1 ja 2), unohtamatta kehysten sisäisten tapahtumien aineistolähtöistä analyysiä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, millaisia merkityksiä lapsuudelle annetaan esiopetussuunnitelmissa, mikä johtaa kysymään, miten näitä merkityksiä tuotetaan. Asiakirjateksteissä, kuten esiopetussuunnitelmissa, on usein havaittavissa jonkinlaista retoriikkaa. Tutkija keskittyy kysymään, miten tekstissä tuotetaan merkityksiä ja ajetaan asioita niin, että yleisö asettuisi niiden taakse. (Jokinen & Juhila 1999, 56–85.) Tutkimukseni asettumista kriittisyyden ja analyttisyyden väliselle janalle tarkastelen sosiaalista konstruktionismia ja analyysin ääripäitä käsittelevässä osiossa.

Käytän tässä tutkimuksessa diskurssin käsitettä tarkoittaessani erilaisia merkityssystemejä. Lapsuuden diskurssi pitää sisällään kaikki ne merkityssystemit, jotka vaikuttavat lapsuuden konstruointiin. Yhdyn Jokisen ym. (1993) näkemykseen siitä, että ”diskurssin käsite sopii - - tutkimuksiin, joissa painopiste on ilmiöiden historiallisuuden tarkastelussa - - tai institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä”, jättäen näin olleen käyttämättä mm. Potterin ja Wetherellin diskurssin synonyymina käyttämän käsitteen tulkintarepertuaari. Tulkintarepertuaari sopii paremmin tutkimuksiin, joissa kohteena on arkinen kielenkäyttö ja sen spesifioiminen. (Jokinen ym. 1993a, 27–28; Potter & Wetherell 1987, 7.) Jos ajatellaan lapsuuden diskurssia sosiaalisesti rakentuneena merkityssysteminä, on kysymys kaiken kaikkiaan, mutta myös esiopetussuunnitelmatasolla, historiallisesta ilmiöstä. Esiopetussuunnitelmat ovat institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä tuotettuja asiakirjoja. Näkökulmia lapsuuteen esiopetussuunnitelmatasolla olen avannut aiemmin tässä raportissa (ks. luku 4).

5.3.1 Kieli tutkimuskohteena

Valitsin tutkimukseni kohdeaineistoksi kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat, jotka on saatettu kirjoitettuun muotoon kunkin kunnan hallinnollisissa elimissä, vuoden 2003 jälkeen enenevässä määrin varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteisessä hallinnossa (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2006, 8). Tekstit rakentuvat aina myös aiemmille teksteille ja ovat muiden tekstien kanssa vuorovaikutuksessa. Intertekstuaalisuus on teksteille luonteenomaista. Ne ovat vuorovaikutuksessa muiden tekstien lisäksi tekstin tuottajien ja lukijoiden tai tulkitsijoiden kanssa (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 210.) Kuntakohtaisten esiopetussuunnitelmien voi ajatella rakentuvan ainakin valtakunnallisen esiopetussuunnitelman perusteiden ja muiden niitä edeltäneiden tai niihin liittyvien asiakirjatekstien, kuten esimerkiksi Perusopetuslainpohjalta. Ne ovat vuorovaikutuksessa esiopetuksessa toimivien ammattilaisten, kuten lastentarhanopettajien kanssa, jotka tulkitsevat, mutta myös tuottavat opetussuunnitelmatekstejä. Tulkitsijoina on myös esiopetusikäisten lasten vanhempia, avustajia ja muita moniammatillisia yhteistyötahoja. Tekstit ovat diskurssin konkretisoitumia, diskursiivisia yksiköitä (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 210). Tässä tutkimuksessa lapsuuden diskurssi konkretisoituu esiopetussuunnitelmateksteissä. Esiopetussuunnitelma on diskursiivinen yksikkö.

Stephanie Taylor (2001,6) luonnehtii kielen perustavanlaatuiseksi. Kieli on paikka, jossa merkityksiä luodaan ja muutetaan. Diskurssianalyysiä ja kieltä voi lähestyä neljästä eri näkökulmasta. Ensimmäisessä kiinnitetään huomiota kielen vaihteluihin ja epätäydellisyyteen ja kieli sidotaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin tai ympäristöihin. Toisessa kielenkäyttö nähdään aktiviteettina tai toimintona, kielen käyttö on prosessi. Kahdessa viimeisessä lähestymistavassa, joiden koen painottuvan tässä tutkimuksessa erityisesti, kielessä nähdään kaavoja tai tapoja liittyen tiettyihin aihepiireihin tai toimintoihin ja kieli nähdään laajemmassa yhteisöjen ja kulttuurien kontekstissa. (Taylor, S. 2001, 7) Tässä tutkimuksessa kielen kaavamaisuus ja tavat kietoutuvat yhteen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kontekstin kanssa. Vallitsevalla kulttuurilla on vaikutus siihen, miten lapsuutta ilmennetään, jolloin lapsuuden diskurssille luodaan kaavoja ja

ilmaisun tapoja. Diskurssianalyysille ominaisesti en siis tutki suoraan sitä, millainen lapsuuden diskurssi esiopetus suunnitelmissa on, vaan kohdennan kiinnostukseni siihen, miten lapsuudelle tuotetaan merkityksiä, milloin ja miten siihen liittyviä itsemäärittelyjä 'herätetään henkiin', eli miten lapsuuden diskurssiin liittyvät kaavat ja tavat luodaan (Jokinen, Juhila, Suoninen 1993a, 20–21; Taylor, S. 2001, 7.)

5.3.2 Sosiaalinen konstruktionismi ja analyysin ääripäät

Sosiaalinen konstruktionismi on relativistisesti painottunut viitekehys tutkimukselle, jossa sosiaalisen todellisuuden nähdään rakentuvan kielellisessä vuorovaikutuksessa. Kieli ei siis heijasta todellisuutta suoraan vaan on suhteellista, relativistista. Relativistisuus, realismin vastakohtana, ei kiellä todellisuuden olemassaoloa, vaan haluaa kyseenalaistaa todellisuuden itsestäänselvydet ja ymmärtää niiden kehittymiseen vaikuttaneita sosiaalisia prosesseja (Gergen 2001, 11; Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006). Sosiaalista konstruktionismia on diskurssianalyysin tapaan vaikea määritellä, sillä sen perinteet juontavat muun muassa filosofiasta, sosiologiasta ja kielitieteistä. Burr (1995) määrittelee sosiaalisen konstruktionismin yhdistäviksi pääperiaatteiksi kuitenkin kriittisyyden itsestäänselvyksiä kohtaan, käsitystemme historiallis-kulttuurisuuden eli suhteen aikaan, käsityksen tiedon syntymisestä sosiaalisissa prosesseissa, sekä tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhteenkuulumisen. Ihmisten välinen vuorovaikutus tuottaa jaettua tietoa, jota Burr kuvaa käsitteellä neuvoteltu ymmärrys. (Burr 1995, 2–5.)

Sosiaalinen konstruktionismi korostuu erityisesti tulkitsevassa diskurssianalyysissä, jossa "tavoitteena on teksteissä tuotetun tai ylläpidetyn sosiaalisen todellisuuden yksityiskohtainen tulkitseminen" (Phillips & Hardy 2002, 20; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 216–217). Käyttäessämme kieltä, teemme oleviksi kohteet, joista puhumme tai kirjoitamme. Kielenkäyttö merkityksellistää, järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuttaa sosiaalista todellisuutta. Sanojen todellisuutta tuottava luonne on oman kulttuurimme jäsenille vaikeasti havaittavissa. (Jokinen ym. 1993, 18; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 216) Käsite tulkitseva diskurssianalyysi on edelleen melko vähän käytetty. Jokinen ja Juhila

(1999, 86–87) puhuvat analyttisestä diskurssianalyysistä, jotkut pelkäävät diskurssianalyysistä, mikä sinänsä on jo sangen tulkitseva menetelmä. Tässä tutkimuksessa käytän mm. Siltaojan ja Vehkaperän (2011) tavoin käsitettä tulkitseva diskurssianalyysi, jo siitäkin syystä, että käsite on diskurssianalyttisellä tutkimuskentällä kohtalaisen tuore. (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 216–217.) Syynä käsitteen valintaan oli myös sen kuvaavuus tässä tutkimuksessa toteutettua analyysiä ajatellen.

Tulkitsevan diskurssianalyysin vastaparina pidetään kriittistä diskurssianalyysiä. Tulkitsevassa diskurssianalyysissä katse suunnataan aineistoon ja aineistosta tehtäviin tulkintoihin, kun taas kriittisessä diskurssianalyysissä aineistoa ei lähestytä neutraalilta pohjalta, vaan otetaan huomioon esimerkiksi diskursseihin vaikuttavat erilaiset poliittiset näkökulmat. Tulkitsevassa analyysissä ei myöskään olla yhtä kiinnostuneita diskurssien seuraamuksellisuudesta. (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 217–218.) Jokista ja Juhilaa (1999, 87) mukailen en kuitenkaan erottele tulkinnallista ja kriittistä diskurssianalyysiä toisensa poissulkeviksi lähestymistavoiksi. Tulkitsevan ja kriittisen diskurssianalyysin voi ajatella olevan saman janan eri ääripäät ja tutkimuksellinen orientaatio voi asettua mihin kohtaan janaa tahansa. Tulkinnallisesti toteutetusta tutkimuksesta voi lopulta tulla kriittinen puheenvuoro, vaikkei se olisikaan ollut tavoitteena. Aineistolleen avoin tutkija antaa mahdollisuuden myös aineistosta nouseville kriittisille tuloksille. (Jokinen & Juhila 1999, 55, 87.) On täysin mahdollista, että yhteiskunnallisesti tuotetuista, tällöin myös poliittisista, teksteistä kuten esiopetussuunnitelmat, nousee kriittistä potentiaalia sisältäviä tuloksia. Ja toisin kuin tulkitsevassa analyysissä yleensä, olen kiinnostunut myös lapsuuden diskurssin seuraamuksellisuudesta tulevien esiopetussuunnitelmien kannalta.

5.3.3 Analyysin määrittäjät

Tutkimani aineiston, viiden lappilaisen esiopetussuunnitelman analyysi koostuu jo tehdyistä valinnoista liittyen tutkittavaan diskurssiin ja käytettäviin käsitteisiin, sekä sen todellisuuden, eli kehyyksen tunnistamisesta mihin lapsuuden diskurssi asettuu ja millaisena se tässä kehyyksessä näyttäytyy. Toisin sanoen identifioin ne osat, jotka luovat lapsuuden

merkityssysteemin ja pohdin niitä konteksteja, joissa merkityssysteemi esiintyy. Paikannan lapsuuteen liittyvien puhetapojen hegemonisia osia ja paikannan niiden kautta lapsuuden konstruktioita. Pysin myös tunnistamaan lapselle kielen kautta tuotettuja subjektipositioita. Diskurssianalyysi etenee vaiheittain. Näitä vaiheita, pääpiirteissään, ovat mm. Siltaoja ja Vehkaperä kuvanneet seuraavasti: Diskurssianalyysi aloitetaan määrittämällä diskurssi, eli valitaan, millä käsitteellä merkityssysteemejä kuvataan ja mitä valitulla käsitteellä tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa käsite on diskurssi. Tämän jälkeen tunnistetaan tutkittava diskurssi, joka tässä tutkimuksessa on lapsuus. Sen jälkeen diskurssia aletaan tulkita, eli analysoidaan, millaista sosiaalista todellisuutta diskurssin avulla tuotetaan ja ylläpidetään. Tosin sanoen, kysytään miten (sanotaan) ja millaisena (aktualisoituu eli millaiseksi jonkin ilmiön tuottaa). (Siltaoja ja Vehkaperä 2011, 209.)

Itse aineiston analysointi kannattaa aloittaa diskurssien eli merkityssysteemien identifioimisella, jäsentämisellä. Tutkija tulkitsee kielen käytön vaihtelevuutta, joka on suhteessa merkityssysteemeihin ja tilanteisiin, joissa kieltä käytetään. Kielen käyttö tuottaa aina funktioita, eli mahdollisia seurauksia. Ne voivat olla tarkoituksellisia tai huomaamattomia, tilannekohtaisia tai kauaskantoisia. Merkityssysteemejä identifioidessa on syytä muistaa, että ne esiintyvät tekstissä usein pieninä palasina, identifiointi ei saisi perustua pelkästään tutkijan omille konstruktioille ja että sanojen käytöllä voi kirjaimellisten merkitysten lisäksi olla muita analysoinnin kannalta olennaisia, mutta vaikeasti havaittavia merkityksiä. (Suoninen 1993, 48–51.)

Aineistosta on syytä tunnistaa myös hegemoniset diskurssit, eli sellaiset merkitykset, jotka esiintyvät tekstissä usein ja useassa yhteydessä (Jokinen & Juhila 1991, 69). Merkitykset rakentuvat merkityssysteemeiksi, jolloin voidaan puhua hegemonisoituneesta diskurssista. Myös diskurssin esiintyminen itsestään selvä tai vaihtoehdoton esiintyminen tekstissä kertoo hegemonisoitumisesta. (Jokinen & Juhila 1993, 81.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen esiopetussuunnitelmissa lapsuuden osalta mahdollisesti toistuvia tai itsestään selvänä esiintyviä osia eli merkityksiä. Merkityssysteemien identifiointi ja niiden mahdollinen hegemonisoituminen saavat selvemmän muodon aineiston varsinaisessa analyysissä.

Kun tutkitaan diskursseja, on huomioitava myös niiden kontekstit. Jokaisella ilmiöllä ja merkityssysteemillä on aikansa ja paikkansa, johon tulkinta pyritään suhteuttamaan. Tutkimukseni aineistoa analysoidessa pyrin olemaan tietoinen siitä kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista, johon lapsuus asettuu, sekä niistä reunaehdoista, jotka säätelevät esiopetussuunnitelmia. (Jokinen ym. 1993a, 29–36.) Lapsuuden diskurssi sijoittuu tässä tutkimuksessa esiopetussuunnitelmateksteihin, jotka puolestaan sijoittuvat ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan, vaihdellen hallinnolliselta tasolta yksittäisen toimijan tasolle. Tutkijan on tehtävä valintoja sen suhteen, painottaako hän analyysissään yksityiskohtaista havaintojen tekemistä vai tulkitsemansa tekstin konteksteja (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 214). Esiopetussuunnitelmien kontekstit eivät ole analyysiäni keskeisesti ohjaavia tekijöitä, vaan kehys tekemilleni tulkinnoille.

Tulkitsevaa diskurssianalyysiä mukaillessi, keskityn valitsemaani tutkimusaineistoon. Lapsuus on vahvasti sosiokulttuurinen ilmiö, jonka analysoinnin välineeksi voisi valita kriittisen, ideologisista ja poliittisista taustoista tietoisin diskurssianalyysin. Aiemmin tässä tutkimusraportissa olen avannut lapsuutta kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä, avaten myös niitä itsestäänselvyyksiä joita lapsuuteen liittyy (ks. luku 3). Analyysissä haluan antaa äänen esiopetussuunnitelmateksteille, niin rehellisesti kuin se, itsekin sosiaalisen todellisuuden osalle ja tuottajalle, on mahdollista.

Analyttisesti on usein kiinnostavinta etsiä aineistosta huomaamattomasti, ikään kuin luonnostaan toteutettuja funktioita. Tarkastelen lapsuuden diskurssin funktioita tulevaisuuteen orientoituneesta, ideologisesta näkökulmasta liittäen sen johtopäätöksiä sisältävässä osiossa uusiin, vuonna 2016, voimaanastuviin esiopetussuunnitelman perusteisiin. Ideologinen näkökulma saa myös sivuamaan sitä, millaisten ideologioiden tuote ja tuottaja lapsuuden diskurssi on. (Jokinen ym. 1993a, 41–43.)

Diskurssianalyysi ei määrittele minän olemusta niiden yksilöiden osalta, jotka tutkimusaineistossa esiintyvät, vaan keskittyy näiden yksilöiden minän rakentumiseen kielen kautta (Potter & Wetherell 1987, 102). Tässä tutkimuksessa, joka koskee

asiakirjatekstejä, eikä esimerkiksi haastatteleamalla kerättyjä aineistoja, en keskity eri toimijoiden identiteetteihin, vaan tutkin erityisesti lapsen minän rakentumista. Erilaisissa historiallisissa ja kulttuurisissa kielenkäytön prosesseissa *'minä'* voi saada monia erilaisia subjektipositioita (Potter & Wetherell 1987, 102). Subjektiposition käsite sopii tähän tutkimukseen, sillä pyrin analyysissäni hahmottamaan erilaisia lapselle asetettuja raameja tai toiminnan rajoituksia, toisaalta myös lapsen aseman vaihteluita (Jokinen ym. 1993a, 39). Subjektipositiot voivat olla keskenään erilaisia. Turunen (2008) kuvaa tätä vaihtelua seuraavasti: ”Esiopetuksen opetussuunnitelmissa lapselle - - voi rakentua erilaisissa diskursseissa hyvinkin erilaisia subjektipositioita, jotka voivat vaihdella ja olla jopa ristiriidassa keskenään.” (Turunen 2008, 72).

5.4 Tutkimuseettiset näkökulmat

Tutkimusaineistojen ollessa valmiita julkisia asiakirjoja, jäävät monet tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset periaatteet tarkastelun ulkopuolelle. Pääperiaate tämän kaltaisen tutkimuksen teossa on vahingoittamisen välttäminen. Oman tutkimukseni osalta on myös joltain osin sovellettavissa poikkeukset tietoon perustuvasta suostumuksesta, jonka mukaan vallan käyttöä voidaan tutkia myös ilman vallassa olevien lupaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002.)

Tutkimuksella on merkittävä rooli muun muassa yhteiskunnallisia instituutioita ja vallankäytön epäkohtia koskevan tiedon tuottamisessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Tässä tutkimuksessa tutkin yhteiskunnallisia, kasvatusinstituutioiden toimintaa sääteleviä asiakirjoja. Tarkoitukseni ei ole etsimällä etsiä vallankäytön muotoja tai sen epäkohtia, mutta toteutan tutkimukseni tuloksille avoimin silmin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

En ole pyytänyt tutkimukseeni tutkimuslupia, sillä aineistoni koostuu julkisista, kaikkien saatavilla olevista asiakirjoista. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki tutkimuksessa tuotettu tieto voisi olla samalla tavalla julkista. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2002)

vahingon välttämistä koskevien periaatteiden mukaan vahinkoa aiheuttaa tulosten esittäminen arvostelevasti, asenteellisesti tai epäkunnioittavasti. Vaikka tutkimani asiakirjat ovat tunnistettavissa kuntakohtaisesti, en välttämättä voi esittää tuloksiani nimeten niitä tunnistettaviksi kunnittain. Tulokset voivat olla kuntaa leimaavia, eikä tutkimukseni tarkoitus ole arvottaa lappilaisia kuntia sen mukaan, millaisena lapsuus kunkin kunnan esiopetussuunnitelmissa on konstruoitu. En pyri välttämään auktoriteettien harmistumista, mutta koen että tutkimukseni kannalta ei ole merkityksellistä se, minkä kunnan esiopetussuunnitelmasta tulokseni osat ovat peräisin. Pyrin rakentamaan kokonaiskuvaa esiopetussuunnitelmissa konstruoidusta lapsuudesta ja viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmat toimivat pohjana tämän konstruktion muodostamiselle. Yksikään suunnitelma ei itsenäisenä kokonaisuutena vastaa tutkimuskysymyksiini.

Tutkijana olen vastuussa siitä, että tuottamani tieto on luotettavaa, jolloin ilmiöiden tulkinta, kuvailu ja selittäminen perustuvat rehellisyyteen ja avoimuuteen. Olen vastuussa sille tiedeyhteisölle, jonka sisällä tutkimustani toteutan, mutta myös tutkimukseni lukijoille siitä, että olen tehnyt tutkimukseni kulun ja saamani tulokset ymmärrettäviksi. (Pietarinen 2002, 59–69.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen. Tutkijalla on paljon vapauksia tutkimuksen suunnittelua ja toteutusta koskien, mikä tietysti asettaa tutkijan myös vastuuseen valitsemiensa toimintatapojen dokumentoinnista tutkimuksen lukijalle. (Eskola & Suoranta 1998, 20.) Diskurssianalyttisessä viitekehyksessä tutkijan rooli on erittäin keskeinen. Sosiaalisesti rakennettu todellisuus asettaa myös tutkijan todellisuuden rakentajan rooliin. Stephanie Taylor (2001, 17) painottaa tutkijan reflektiivisyyttä, vaikutusta aineiston keräämiseen ja analyysin, sekä tutkijan roolia suhteessa tutkimuksen eettisyyteen. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkijan rooli muuttuu palvelijan roolista keskeiseksi ja näkyväksi toimijaksi. (Taylor, S. 2001, 17–18.)

Tulkitseva diskurssianalyysi, aineistolähtöisenä lähestymistapana voi antaa virheellisen kuvan tutkijan objektiivisuudesta eli erillisyydestä, suhteessa aineistoon. "Käytännössä

aineistolähtöisyyden vaatimuksesta joudutaan jonkin verran joustamaan, sillä tutkijalla on aina jonkinlaista esitietoa ja ymmärrystä tutkimastaan aiheesta ja tämän esiymmärryksen reflektointi on välttämätöntä tutkimuksen arvioinnin näkökulmasta." (Siltaoja ja Vehkaperä 2011, 28) Potterin ja Wetherellin (1987, 182) mukaan diskurssianalyttikot ovat muita tutkijoita rehellisempiä, tunnistaen ja tunnustaen sen, että heidän työnsä ei ole immuuni tutkittavalle aineistolle.

Tutkijan erottamattomuus tutkittavasta aineistosta ja tutkimukseen liittyvät valinnat kertovat tutkijan vallasta. Vallastaan tietoinen tutkija reflektoi tekemiään analyttisiä tulkintoja ja sitä, mitä näillä tulkinnoillaan on tuottamassa ja mahdollistamassa. Näin ollen merkitykset eivät ole pelkästään aineiston ominaisuuksia, vaan tutkijan vuoropuhelu aineiston kanssa ratkaisee osittain sen, mitkä merkityspotentiaalit herätetään henkiin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 45; Jokinen & Juhila 1993, 106.)

Tutkijalla on aina jokin positio, vaikka se olisi itsensä ulkopuoliseksi määrittäminen. Juhilan (2002, 201) mukaan tutkijan positiot ovat tilannesidonnaisia ja vaihtuvia. Positiot vaihtelevat tutkimussuuntauksittain, mutta myös suuntauksen sisällä, jopa saman tutkijan kuvauksissa. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkijan toiminta on vahvasti vuorovaikutteista, kuten jo edellä mainittu, tutkija on aktiivinen toimija. Juhilan esittämistä mahdollisista tutkijan positioista olen asettunut tulkitsijan positioon. Tulkitsijan ja tutkittavan aineiston välinen suhde on vuorovaikutuksellinen. Tätä vuorovaikutussuhdetta voi purkaa tutkijan oman subjektiivisuuden kautta, jolloin esimerkiksi tutkijan henkilökohtaiset kokemukset ja elämänhistoria vaikuttavat siihen, mitä asioita aineistosta näkee. Analyysi rakentuu aineistolähtöisesti. (Juhila 1999, 201–202, 212–214.) Reflektiivisenä tutkijana tiedostan oman kulttuurisen taustani ja esitietämykseni tutkimusaiheestani ja -aineistostani. Luokanopettajaopiskelijana minulla on jonkinlainen käsitys opetussuunnitelmista, lappilaisena tiedän jotain niistä kunnista, joiden esiopetussuunnitelmia tutkin, lähes valmistuneena kasvatustieteen ammattilaisena ja äitinä minulla on käsitykseni myös lapsuudesta.

5.5 Analyysin toteuttaminen

Aloitin analyysin lukemalla aineistoa. Yritin saada yleiskuvaa siitä, mitä esiopetussuunnitelmat pitävät sisällään. Kaikille suunnitelmille on yhteistä tietyt sisältöalueet, jotka ilmenevät esiopetussuunnitelmien sisällysluetteloissakin lähes samassa järjestyksessä. Tämä johtuu luonnollisesti valtakunnallisista *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2010*, jotka määrittävät sen, mitä kuntakohtaisten esiopetussuunnitelmien tulee sisältää.

Aineistolle puheenvuoron antaen, nostin teksteistä raakahavaintoja, jotka kaikki jollain tavalla koskivat lasta. Tutkimusongelmani liittyy lapsuuden näyttäytymiseen, mutta siihen ei löydy esiopetussuunnitelmateksteistä suoraa vastausta, vaan käsitykset lapsesta ja lapsuudesta ovat implisiittisiä (Taylor & Richards 1985, 28). Aloitin sattumanvaraisesti Tornion esiopetussuunnitelmalla. Poimin tekstistä erilaisia havaintoja, jotka kopioin taulukkoon allekkain samankaltaisuuden perusteella. En kuitenkaan usko täydelliseen aineistolähtöisyyteen. Tutkijalla on aina jonkinlainen esiyymmärrys tutkimastaan. Tässä tapauksessa raakahavaintoja ja niiden pohjalta syntyneitä luokittelujakin ohjasivat diskurssianalyysin keskeiset tekijät; subjektipositio ja diskurssin funktiot. Näillä silmälaseilla katsottuna mukaan tarttui lapsen paikkaa ja roolia määrittäviä tekijöitä, sekä esiopetukselle tuotettuja mahdollisia seurauksia. Diskurssien ollessa sosiaalisen toiminnan tuloksia suuntasin raakahavaintoni myös esiopetuksen erilaisiin toimijoihin ja heidän toimintaansa. Luokkia, joiden alle listasin lauseita tai kokonaisia tekstikappaleita muodostui kaikkiaan neljä, jotka nimesin kutakin luokkaa kuvaavalla nimellä.

- esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet
- esiopetuksen toimijat ja heidän toimintansa
- väittämiä ja arvoja
- kulttuuri ja yhteiskunta

Esiopetuksen tehtäviä ja tavoitteita sisältävässä luokassa on nimensä mukaisesti esiopetuksen käytänteitä ja toiminnan perusteita, sen tehtäviä ja tavoitteita. Toimijoita ja heidän toimintaansa kuvaavaan luokkaan poimin tekstistä kaikki mainitut eri ammattilaiset ja muut esiopetuksen toimijat (lapsi, vanhemmat), sekä asioita, joita he tekevät. Väittämiä ja arvoja luokka sisältää täsmällisiä lauseita, jotka kuvaavat sitä, mikä on esiopetuksessa tärkeintä ja heijastelee samalla myös universaaleilta vaikuttavia arvoja, joita liitetään lapseen, siihen millainen lapsi on ja millainen hänen tulisi olla. Ideaaleja lapsen kehitykselle voi lukea myös tavoitteista. Esiopetuksen järjestämistä koskeva arvopohja näkyy myös tavoitteissa ja oppisisällöissä. Kulttuurisia tekstikatkelmia sisältävä luokka syntyi, kun huomioni kiinnittyi Tornion esiopetussuunnitelmassa mainittuun torniolaiseen lapseen. Luokkaan kirjautui myös viisi muuta kulttuuria, eli esiopetussuunnitelman kontekstia heijastavaa katkelmaa.

Useat lauseista tai katkelmista olivat moneen luokkaan sopivia. Sama katkelma saattoi olla kopioituna useamman kuin yhden luokittelun alle. Se, että raakahavaintoihin perustuva luokittelu on tehty jo yhden esiopetussuunnitelman lukemisen perusteella, ei vaikuttanut ratkaisevasti muiden aineistoon kuuluvien opetussuunnitelmien havainnointiin, sillä kuten jo mainitsin, kaikkia kuntakohtaisia esiopetussuunnitelmia ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Osa esiopetussuunnitelmista sisälsi myös suoria lainauksia *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2010*. Analyysin kannalta en nähnyt sillä olevan merkitystä. Päädyin tarkastelemaan suoria lainauksia tarkoituksellisina valintoina, kuten muutakin asiakirjatekstiä.

Diskurssianalyysissä on keskeistä analysoida aineistossa rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin ja sosiaalisiin suhteisiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166). Vaikka edellä kuvattu analyysin alku sisälsi vasta raakahavaintoja ja niiden luokitteluja yhteen aineiston osaan perustuen, todensivat luokkien nimet jo jonkin verran näitä keskeisiä elementtejä. Kulttuuri kertoo kontekstista ja toimijat sekä heidän toimintansa viittaavat sosiaalisiin suhteisiin. Tekemäni luokittelut ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään. Niihin listatut seikat ovat osittain samoja tai limittäisiä, mahdollisesti toisiinsa vaikuttavia. Esimerkiksi

toimijat ja heidän toimintansa heijastavat esiopetuksen tehtäviä ja tavoitteita. Erilaiset väittämät ja arvot kertovat kulttuurista ja yhteiskunnasta eli siitä kontekstista missä lapsi elää ja missä esiopetusta suunnitellaan. Luokituksen voisi toteuttaa myös hierarkisesti nostamalla yhden luokituksista muiden yläkäsitteeksi. Se havainnollistaisi selvästi sitä, kuinka yhden luokan sisällöt heijastuvat myös muihin luokkiin.

Jatkoin havainnointia muistakin aineistoon kuuluvista esiopetussuunnitelmista edellä asetetun luokittelun perusteella. Kittilän esiopetussuunnitelmaa lukiessani huomioni kiinnittyi kulttuuriseen kontekstiin viittaavien lauseiden ja katkelmien lisäksi viittauksiin yhteiskunnasta. Lisäsin kulttuuri- luokkaan yhteiskunnan.

Rovaniemen kaupungin esiopetussuunnitelma on kirjattu esi- ja perusopetuksen yhteiseen opetussuunnitelmaan. Sisällytin tutkimukseeni osiot, jotka käsittelivät sekä esi- että perusopetusta jonkin yhteisen nimittäjän osalta, esimerkiksi arvopohja, sekä osiot joiden otsikko viittasi erityisesti esiopetukseen, esimerkiksi *Tuen rakenne ja järjestäminen esiopetuksessa*. Rovaniemen kaupungin *Varhaiskasvatussuunnitelmassa 2012* on myös esiopetusta käsittelevä osio, mutta en katsonut sen olevan tutkimukseni kannalta yhtä kattava kuin esi- ja perusopetuksen yhteinen opetussuunnitelma.

Raakahavaintojen poimimisen ja niiden ensimmäisen luokituksen jälkeen aloin muodostaa diskursseja. Etsin luokka kerrallaan esiin nousevia, mahdollisesti korostuvia puhetapoja, jotka luokittelin uudelleen niiden samankaltaisuuden perusteella. Tässä analyysin vaiheessa en poiminut enää kokonaisia tekstikappaleita tai edes lauseita, vaan kävin aiemmin poimimani katkelmat läpi ja lihavoin niistä olennaisimman. Esimerkiksi lauseesta ”tukee joustavasti jokaisen lapsen yksilöllisiä kehityspiirteitä” lihavoin sanan ’yksilöllisiä’ ja kopion taulukkoon. Jälleen muodostetut luokat olivat osittain päällekkäisiä ja poimitut sanat tai ilmaisut saattoivat sijoittua useampaan luokkaan kerrallaan. Esimerkiksi ’kouluvalmius’ heijastaa oppimisen keskeisyyttä ja toisaalta orientaatiota tulevaisuuteen. Visualisoin luokituksissa korostuvia ja toistuvia ilmaisuja korostamalla ne eri värein. Näin minun oli helpompi hahmottaa, mikä kussakin luokassa on sellaista toistuvaa ainesta, jonka

perusteella luokan voisi nimetä. Esiopetuksen tehtäviä ja tavoitteita sisältävässä luokassa korostuvat muun muassa yksilöllisyys, oppiminen ja lapsen oma maailma, lapsen kasvulle asetetut tavoitteet ja ihanteet, leikki ja toiminta sekä vastuu itsestä ja muista. Esiopetuksen eri toimijoiksi nousivat voittopuolisesti kaikissa esiopetussuunnitelmissa lapsi, aikuinen, opettaja ja huoltaja. Opettajan tehtäviksi mainittiin esimerkiksi lapsen oppimisen ohjaaminen ja suunnittelu yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa.

Väittämiä ja arvoja sisältävää osiota käsittelin hieman eri tavalla, johtuen ilmausten kokonaisuudesta. Ei ollut mielekästä lihavoida vain yksittäisiä sanoja tai lyhyitä ilmauksia, vaan tarkastelin poimimiani katkelmia kokonaisuuksina, joista tein yleistyksiä, eli muodostin alustavia diskursseja muun muassa ilmaisujen toistuvuuden perusteella. Väittämät ja arvot korostivat lähes kaikissa esiopetussuunnitelmissa muun muassa leikkiä. Väittämiä ja arvoja sisältävä luokka oli lisäksi kaikissa esiopetussuunnitelmissa melko suppea, jolloin taulukointi ja uudet luokitukset eivät olleet aiheellisia. Pienestä määrästä tekstikatkelmia on helpompi tehdä yleistyksiä jo ensimmäisellä tarkastelukerralla, kun taas suurempi määrä katkelmia vaatii monivaiheisempaa tarkastelua. Samalla tavalla lähestyin luokituksista viimeistä, joka piti sisällään kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyviä lauseita ja katkelmia.

Luokkien käsittelyn jälkeen aloin verrata niitä keskenään esiopetussuunnitelmakohtaisesti. Tarkastelin eri väreillä maalaamiani ilmauksia ja aloin etsiä toistuvuutta luokkien välillä. Tässä kohtaa diskurssianalyysille ominainen päällekkäisyys korostui jälleen. Havaitsin paljon samankaltaisuuksia luokkien sisällöissä, mutta en kokenut sitä häiritseväksi, vaan koin sen tukevan vallitsevien diskurssien paikantamista. Tässä vaiheessa pyrin siis esiopetussuunnitelma kerrallaan paikantamaan toistuvuutta eri luokitusten välillä. Analyysivaiheen toteuttaminen esiopetussuunnitelmakohtaisesti oli käytännön valinta. Aineistoa oli tässäkin vaiheessa vielä niin paljon, että sen hahmottaminen kokonaisuutena onnistui vain pienempiä kokonaisuuksia tarkastelemalla ja tässä kohtaa kokonaisuudeksi rajautui kuntakohtainen esiopetussuunnitelma sisältäen kaikki aiemmin nimetyt ja yksittäin analysoidut pääluokat. Etenin diskurssi kerrallaan, eli tarkastelin esimerkiksi esiopetuksen

tehtävissä ja tavoitteissa korostunutta lapsen yksilöllisyyden diskurssia myös muista luokista, merkiten eri diskurssit eri värein.

Analyysin viimeisessä vaiheessa kokosin kaikki paikantamani vallitsevat puhetavat yhteen ja ruodin vielä kertaalleen ne diskurssit, jotka korostuivat kaikkein eniten. Tässä vaiheessa en enää merkinnyt, minkä kunnan esiopetussuunnitelmasta oli kyse vaan kokosin poimimani puhetavat yhteen ja muodostin niistä kokonaiskuvan. Viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmissa vallitsevina diskursseina esiintyivät:

- oppiminen
- leikki ja leikinomaisuus
- lapsen kasvulle asetetut tavoitteet ja ihanteet
- lapsilähtöisyys
- osallisuus

Paikantamieni viiden vallitsevan puhetavan lisäksi esiopetussuunnitelmissa korostuivat vastuu ja vastuullisuuden kasvu sekä vuorovaikutus. Nämä lisäykset oli mahdollista sisällyttää vallitsevien puhetapojen alle. Vastuu ja vastuullisuuden kasvu kuvaavat osaltaan lapsen kasvulle asetettuja tavoitteita ja ihanteita. Vastuu liitettiin myös yhteisön jäsenyyteen eli osallisuuteen. Vuorovaikutus on osa lapsilähtöisyyttä.

6 Tulokset

Lähestyn lapsesta ja lapsuudesta puhumisen tapaa jakamalla sen analyysissä nousseiden diskurssien mukaan osioihin, joissa esitän perustelut oppimiselle, leikille ja leikinomaisuudelle, lapsen kasvulle asetetuille tavoitteille ja ihanteille, lapsilähtöisyydelle sekä osallisuudelle lapsuuden konstruoitumisen osina. Kunkin diskurssia käsittelevän alaluvun lopussa hahmottelen kyseisessä diskurssissa tuotettuja lapsen subjektipositioita, eli pyrin hahmottamaan erilaisia lapselle asetettuja raameja tai toiminnan rajoituksia, toisaalta myös lapsen aseman vaihteluita (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 39). Sidon esiopetussuunnitelmien lapsen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin ja lopuksi teen vertailua tutkimusaineistooni kuuluvien esiopetussuunnitelmien välillä, niiltä osin kun erot koskevat lasta ja lapsuutta.

Kun aloin kirjata tuloksia tähän tutkimusraporttiin, merkitsin aineistoviittaukset sen kunnan nimellä ja asiakirjan sivunumerolla, jossa viittaus esiintyi. Tulokset olivat kuitenkin sen suuntaisia, että koin eettisemmäksi ratkaisuksi jättää asiakirjan ja sivunumerot merkitsemättä. Tutkimukseni tarkoitus ei ole vertailla ja leimata eri kuntia sen perusteella, millaisena lapsuus kunnan esiopetussuunnitelmassa näyttäytyy, vaan paikantaa esiopetussuunnitelmiin kirjattu lapsuus viittä lappilaista esiopetussuunnitelmaa aineistonani käyttäen. Tutkimustulosten kannalta asiakirjan tunnistettavuudella ei ole merkitystä.

6.1 Lapsi ja oppiminen

Tarkastelemissani esiopetussuunnitelmissa oppiminen korostuu koko esiopetustoimintaa määrittävänä tekijänä. Oppimisen rinnalla esiintyvät usein myös termit kasvu ja kehitys. Oppiminen on ikään kuin yläkäsite lapsen kokonaiskehitykselle.

Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä.

Lapseen viitataan useasti oppilaana tai oppijana. Oppijoiden mainitaan olevan erilaisia, tai luonnollisesti monenlaisia. Luonnollinen monenlaisuus viittaa inklusioon kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana, jolloin opetuksen järjestäminen perustuu kaikille oppilaille avoimeen kouluun (Lakkala 2008, 23). Oppimisen yhteydessä korostuu lasten yksilöllisyys. Kunkin lapsen yksilölliset oppimisvalmiudet ja oppimisen edellytykset otetaan huomioon. Konkreettisimmin tämä näkyy lapsikohtaisesti laadittavana lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmana.

Esiopetuksen aloitusvaiheessa opettaja laatii yhteistyössä huoltajan ja lapsen kanssa lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman.

Esiopetussuunnitelmien oppimiskäsitys on konstruktivistinen. Oppimisen lähtökohtana ovat lasten aikaisemmat tiedot, kokemukset ja käsitykset, joiden päälle aletaan rakentaa uutta tietoa. Lasten aikaisemmat tiedot, kokemukset ja käsitykset oppimisen lähtökohtana kertovat myös lapsilähtöisyydestä. Oppisisältöjä tärkeämmäksi mainitaan itse oppimisprosessi ja oppimiskokemukset eli opetus on eheyttävää, kokonaisuuksia painottavaa. Elinikäinen oppiminen toistuu lähes jokaisessa tarkastelemistani esiopetussuunnitelmista. Lapsi on aktiivinen oppija ja hänen odotetaan kantavan oppimisestaan vastuuta. Lasta opetetaan tiedostamaan oma oppimisensa ja se, että hän voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa. Lapsen odotetaan kehittävän oppimisvalmiuksiaan ja olevan kiinnostunut omasta oppimisestaan.

Etusijalle tässä opetussuunnitelmassa asetetaan lapsen rooli aktiivisena oppijana, sekä luodaan pohjaa lapsen elinikäiselle oppimiselle.

Esiopetussuunnitelmissa oppimiseen liitetään olennaisena osana leikki ja leikinomaisuus. Leikki on oppimisen väline ja esiopetustoiminta on leikinomaista. Leikki mainitaan lapselle ominaisena tapana oppia ja liitetään lapsen kehitystasoon. Leikki tukee lapsen kokonaiskehitystä. Lapsella on tarve oppia leikin ja mielikuvituksen kautta.

Hyvä leikkiympäristö on lapselle aina hyvä oppimisympäristö.

Oppiminen on tavoitteellista toimintaa. Lapsen oppimista säätelevät yleiset ja yksilölliset tavoitteet. On asioita, joita koko ikäluokan ajatellaan olevan tärkeää oppia. Yleisiä tavoitteita kuitenkin muokataan tarvittaessa kullekin yksilöllisesti sopiviksi. Lapselle asetetaan erilaisia oppimisen ja kasvun tavoitteita. Tavoitteiden saavuttamiseksi ”lapsi oppii”.

Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehityksen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista.

Esiopetuksessa lapsi oppii kuuntelemaan, odottamaan omaa puheenvuoroaan ja ilmaisemaan omia mielipiteitään.

Esiopetussuunnitelmien lapsi on opetuksen lähtökohta ja tavoitteita asetetaan hänen ehdoillaan, ei pelkästään sisältöalueiden tai oppiaineiden ohjaamana. Oppimisen diskurssista tarkasteltuna lapsi asettuu aktiivisen oppijan subjektipositioon. Lapsen odotetaan kantavan vastuuta omasta oppimisestaan ja osallistuvan tavoitteiden asettamiseen ja tarkistamiseen sekä oppisisältöjen ja oppimisympäristön suunnitteluun. Lapsi on myös yksilöllinen oppija omine oppimisedellytyksineen ja hänellä on oma luontainen tapansa oppia, muun muassa leikin kautta.

6.2 Leikki ja leikinomaisuus

Leikki mainitaan useimmiten osana oppimista. Toimintaa kuvataan leikinomaiseksi, mikä korostaa leikkien tavoitteellisuutta. Leikki mielletään lapsen luontaiseksi tavaksi oppia asioita, jolloin se valjastetaan oppimisen välineeksi.

*Toiminnassa huomioidaan lapsen tarve oppia leikin ja mielikuvituksen kautta.
- - Tyypillistä on, että lapsi leikkii sitä, mitä on juuri oppinut tai on parhaillaan oppimassa.*

Esiopetussuunnitelmissa oppiminen kattaa usein lapsen kokonaiskehityksen. Myös leikin mainitaan kehittävän lasta kokonaisvaltaisesti. Leikeissä kehittyvät lapsen mielikuvitus, sosiaaliset-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot sekä kielelliset valmiudet. Leikeissä lapsi käsittelee tunteitaan ja kokemuksiaan. Leikkiä kuvataan myös sanalla elämys.

Leikissä yhdistyvät kaikki kehityksen piirteet: liikkuminen, tunteet, ajattelu ja sosiaaliset suhteet.

Vastapainona leikeistä oppimiselle esiopetussuunnitelmissa mainitaan leikin luontaisuus kuusivuotiaalle lapselle. Lapsen esiopetuspäivässä tulee olla tilaa spontaaneille leikeille ja omalle rauhalle.

*Hänellä tulee yhä olla mahdollisuus pitkäkestoiisiin mielikuvitusleikkeihin.
Se (oppimisympäristö) tarjoaa lapselle tilaisuuksia leikkiin, muuhun toimintaan ja omaan rauhaan.*

Kuusivuotiaan lapsen kehitystaso on peruste sille, että leikki on esiopetuksessa keskeisellä sijalla. Leikin kuvailuun esiopetussuunnitelmissa liitetään erityisesti kuusivuotiaalle tyypillinen leikki, johon liittyvät säännöt ja roolit. Leikissä opitaan taitoja, joita edellytetään aikuisten maailmassa. Leikissä lapsi saa myös palautetta toiminnastaan. Palautteen vastaanottamisen taitoa tarvitaan, kun lasta arvioidaan ja lapsi itse arvioi omaa oppimistaan ja toimintaansa.

Esiopetusikäinen lapsi on kiinnostunut peleistä, erilaisista leikkiin ja sääntöihin pohjautuvista tehtävistä sekä luovista toiminnoista.

Yhteistoimintaleikkeihin sisältyy roolijakoa, toimimista ryhmässä sekä sääntöjen noudattamista.

Hän kokeilee ja tutkiskelee ”oikean” maailmanasioita leikissä - -.

Esiopetussuunnitelmissa leikin rooli vaihtelee oppimiseen suuntautuvan leikin ja lasten omaehtoisen leikin välillä. Tätä liikettä ilmentää muun muassa aikuisen rooli leikin mahdollistajan ja tarkkailijana ja toisaalta ohjaajana.

Aikuinen on tarkkailijana sekä osallistujana leikissä ja ohjaa hienotunteisesti leikkiä lapsen ehdoilla. Lapset itse tekevät leikkinsä ja lapsen omalle keskittyneelle leikille tulee antaa aikaa ja tilaa. - - Tämä edellyttää opettajalta avointa mutta tarvittaessa kriittistä suhtautumista lasten leikkeihin.

Leikkiä korostavassa diskurssissa lapsi on aktiivinen toimija. Hän oppii uutta ja saa kokemuksia maailmasta itselleen luontaisen toiminnan kautta. Leikitilanne on aina myös oppimistilanne. Leikin luonne vaihtelee ohjatusta leikistä lasten spontaaneihin leikkeihin. Ohjatussa leikissä lapsi on siinä mielessä passiivisemmassa roolissa, että hänen toiminnalleen asetetaan tavoitteita ja rajoituksia. Yhdessä esiopetussuunnitelmista myös lasten spontaaneissa leikeissä aikuisella on vahva rooli leikin mahdollistajana ja tarkkailijana, joka suhtautuu tarvittaessa leikkeihin myös kriittisesti.

6.3 Lapsen kasvuille asetetut tavoitteet ja ihanteet

Esiopetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Perusopetuslaki 628/1998). Lapsen kasvuille ja kehitykselle asetetaan esiopetussuunnitelmissa runsaasti erilaisia tavoitteita ja ihanteita. Tavoitteet ja ihanteet vaihtelivat universaaleista ideaaleista toiminnallisempiin ominaisuuksiin. Tavoitteet ja ihanteet koskevat lasta ja hänen kasvuaan, eivätkä sisällä

erityisiä luonnehdintoja esiopetuksen muiden toimijoiden, kuten aikuisten roolista näiden tavoitteiden asettamisessa. Tavoitteet ovat aikuisten, lasten ja vanhempien yhdessä asettamia ja ihanteet tulevat ympäröivästä yhteiskunnasta ja maailmasta.

Monikulttuurisuuden lisääntyminen näkyy lapsen kasvulle asetetuissa ihanteissa. Lapsista toivotaan kasvavan erilaisuuksia hyväksyviä, suvaitsevaisia, oikeudenmukaisia ja muita kunnioittavia. Lapsista toivotaan eettisesti vahvoja, oikean ja väärän tunnistavia, yhteiskunnan jäseniä. Edellä mainittujen ominaisuuksien yläkäsitteenä toimii ihmisyyteen kasvu.

Kasvatuksessa ja opetuksessa tuetaan oppilaan monikulttuurisen identiteetin rakentumista, suvaitsevaisuutta, osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja kansainvälistyvässä maailmassa sekä edistetään yleistä suvaitsevuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä.

Lapsi oppii pohdintaa oikeasta ja väärästä.

Esiopetus suunnitelmissa lapselle asetetaan myös yksilöllisiä tavoitteita. Lapsen myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä tuetaan ja lapsen itseluottamusta kehitetään. Lasta autetaan kohti itsetuntemusta, muun muassa itsensä tuntemista oppijana. Itseluottamukseen ja itsetuntemukseen liittyy olennaisesti myös omanarvontunto.

Lapsen myönteinen minäkuva vahvistuu ja hänen oppimaan oppimisen taitonsa kehittyvät

Itsenäisyys ja aloitteellisuus ovat lapselta toivottavia. Lapsen odotetaan ottavan muun muassa vastuuta omasta oppimisestaan ja harjoittelevan itsearviointia. Lapsen ”ideaalia” kuvataan termeillä aktiivinen, auttavainen, liikkuva, toimiva, sosiaalinen, ajatteleva. Lisäksi on toivottavaa, että lapsi kohtaa uudet haasteet ja suuntautuu uusiin kiinnostuksen kohteisiin.

säilyttää oppimisen ilon ja kohtaa luovasti uudet haasteet

Lapsesta tulisi kasvaa tasapainoinen yksilö. Esiopetussuunnitelmissa mainitaan lapsen itsehallintataidot sekä tunnetilojen hallinta ja ilmaisun hillintä. Hyvät tavat ja tapakasvatus mainitaan lähes kaikissa asiakirjoissa. Hyvät tavat ovat osa tapakulttuuria, joka linkittää lapsen osaksi yhteiskuntaa. Yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitsevat tietyt käyttäytymisen mallit, joihin lapsen tulee oppia.

Esiopetuksessa lapsi oppii hallitsemaan tunnetilojaan ja niiden ilmaisua asiallisesti ja hyväksyttävällä tavalla.

Esiopetussuunnitelmat korostavat vuorovaikutusta kaikessa toiminnassa. Vuorovaikutus on aikuisen ja lapsen välistä, aikuisen ja lapsen huoltajien välistä, sekä lasten keskinäistä. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen mainitaan tavoitteiksi lapsen kasvulle ja oppimiselle.

Esiopetuksessa tuetaan lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimisprosessia erityisesti kielenavulla.

Lapsi on osa esiopetusryhmää ja esiopetusryhmä osa yhteisöä, joka sijoittuu yhteiskuntaan ja siinä vallitsevaan kulttuuriin. Esiopetussuunnitelmissa lapsesta tulisi kasvaa taustastaan ja kielestään ylpeä. Kulttuuri on osa identiteettiä ja lapsen myönteistä kulttuurista minäkuvaavaa pyritään vahvistamaan. Kulttuuriseen minäkuvaan yhdistyvät myös muut kuin lapsen oma kulttuuri.

Lapsissa tulee herättää kunnioitusta omaa kulttuuriaan, monikulttuurisuutta ja eri kieliä kohtaan.

Lapsen kasvulle ja kehitykselle asetettujen tavoitteiden ja ihanteiden diskurssissa lapsi on oppijan ja kasvajan roolissa. Lasta kasvatetaan ja ohjataan kohti tiettyjä ominaisuuksia,

joita hän tarvitsee sekä esiopetuksessa, että myöhemmin elämässään. Lapsi on tavoitteiden ja ihanteiden valossa vielä keskeneräinen, passiivinen odotusten kohde.

6.4 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyyden rinnalla tai sijasta voisi käyttää termiä lapsikeskeisyys, mutta pitäydyn lapsilähtöisyydessä, johtuen sen esiintymisestä tarkastelemisani esiopetussuunnitelmissa. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lasten näkökulman korostumista, sekä lapsuuden sosiologisesta näkökulmasta lasten intresseihin pohjautuvaa liikettä aikuisten ja lasten maailman välillä (Kinos 2002, 119; Nikko 2009, 70). Esiopetussuunnitelmissa lapsi mainitaan kaiken toiminnan subjektiksi. Lapsi on kaiken esiopetustoiminnan lähtökohta ja hänen yksilöllisyyttään kunnioitetaan. Lapsilähtöisyys nousee esille muun muassa ilmauksissa, jotka alkavat sanalla 'lapsen'. Esimerkkeinä edellä mainituista esiintyvät lapsen kulttuuri, lapsen kokemukset, lapsen kiinnostuksen kohteet, lapsen elämämpiiri, lapselle merkitykselliset sisällöt, lapsen oma ilmaisutapa ja lapsen luovuus ja mielikuvitus. Lapsilähtöisyys tarkoittaa esiopetussuunnitelmissa toisaalta yleisiä kuusivuotiaiden ominaisuuksia, toisaalta jokaisen lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia korostavaa toimintakulttuuria.

Opetussuunnitelman tavoitteena on nähdä lapsi kaiken toiminnan subjektina – tekijänä - -.

Esiopetuksen aihekokonaisuudet ja oppisisällöt perustuvat lasten aikaisempiin kokemuksiin. Asiakirjoissa viitataan kunkin lapsen tietoihin ja taitoihin sekä kokemuksiin ja käsityksiin oppimisen perustana. Sisällöt ovat lapselle merkityksellisiä ja kumpuavat lapsen elämäpiiristä ja elämismaailmasta. Lapsen kiinnostuksen kohteet ohjaavat myös oppimisympäristön suunnittelua.

Aiheet ja toiminta ovat lapsilähtöisiä - -.

Opetus rakentuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät lapsen elämänpiiriin ja kiinnostuksen kohteisiin.

Esiopetustoiminnan taustalla on käsitys kuusivuotiaasta lapsesta, johon liittyy oleellisesti lapsen kehitys ja kulloinenkin kehitystaso tai kehitysvaihe. Toimintaa säätelevät osittain ikäkaudelle tyypilliset kehityksen piirteet, mutta ennen kaikkea kunkin lapsen yksilölliset kehitys- ja oppimistarpeet. Jokaisen lapsen kohdalla tunnistetaan kasvun ja kehityksen kannalta vahvat ja toisaalta tuettavat alueet. Jokaiselle lapselle laaditaan yksilöllinen esiopetuksen oppimissuunnitelma, jossa määrittyvät kunkin lapsen yksilölliset tavoitteet. Esiopetuksessa kasvu ja kehitys nähdään kokonaisvaltaisina tapahtumina.

Jokaisen lapsen kehittyminen on ainutlaatuista ja yksilöllistä.

Jokaiselle lapselle laaditaan yksilöllinen esiopetuksen oppimissuunnitelma kokonaiskehityksen tukemiseksi.

Vaikka kunkin lapsen vahvuudet mainitaan esiopetussuunnitelmissa lapsen tavoitteita ohjaavana tekijänä, käsitteellinen painotus on lapsen edellytyksissä. Edellytykset toistuvat esiopetussuunnitelmissa liitettyinä oppimiseen, kehittymisen mahdollisuuksiin ja kasvuun.

Lapsen oppimisen edellytykset - - ovat toiminnan lähtökohtia.

Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä - -.

Toimintatapoja suunniteltaessa otetaan huomioon lapselle ominaiset tai luontaiset työskentelytaidot ja oppimistavat, kuten leikki ja tekemällä oppiminen. Lapsen omaa ilmaisutapaa tuetaan muun muassa taiteen ja kulttuurin sisältöalueissa. Mielikuvituksen käyttö ja toiminnan spontaanius ovat lapselle luontaisia ominaisuuksia ja niitä tuetaan.

Lapsen luontaista tapaa oppia tuetaan ja opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppimistyyli.

Kunnioitetaan lapsen omaa ilmaisutapaa.

Lapsen arkipäivä esiopetuksessa rakennetaan lapsen ehdoilla. Lapsella tulee olla riittävästi omaa rauhaa, mahdollisuuksia omaan leikkiin ja omaehtoiseen toimintaan sekä lepoon. Edellä mainittujen perusteena on kuusivuotiaan lapsen kehitystaso ja siihen liittyvät fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden osa-alueet.

Lapsi tarvitsee edelleenkin riittävän määrän lepoa päivän aikana.

Ohjatun liikunnan lisäksi lapselle annetaan mahdollisuuksia omaehtoiseen liikunnalliseen toimintaan ja leikkiin.

Esiopetussuunnitelmissa lapsilähtöisyys kilpailee yleisten kasvulle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden kanssa. Toiminta perustuu toisaalta lapsen, toisaalta yhteiskunnan tarpeisiin. Lapsilähtöisyys korostaa lapsen yksilöllisyyttä ja sen kunnioittamista suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen lähtökohtana, mutta vastapuolella on koko ajanvaltakunnallisesti säädetyt sisällöt ja yhteiskunnan tarve tietynlaisille yksilöille.

Esiopetuksessa lapsikeskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta. Aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia.

Esiopetuksen tavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista.

Lapsilähtöisyydessä lapsi on kaiken toiminnan subjekti. Lapsi on aktiivinen tekijä, joka johtaa itse toimintaansa. Hänen kokemuksensa, tietonsa ja taitonsa ovat suunnittelua ja tavoitteiden asettelua ohjaava tekijä. Esiopetuksessa huomioidaan lasten kiinnostuksen

kohteet. Vastapuolella kaiken toiminnan subjektille lapsi on yksilöllisten tavoitteidensa lisäksi aina myös aikuisten odotusten kohde. Esiopetusta ohjaavat myös yhteiskunnan tavoitteet ja tarpeet. Lapsilähtöisyyden diskurssista tarkasteltuna lapsen subjektipositio näyttäytyy ensin hyvinkin aktiivisena toimijana, mutta laimenee passiivisempaan suuntaan, kun mukaan otetaan opetusta ja kasvatusta ohjaavat yhteiskunnan vaatimukset.

6.5 Lapsen osallisuus

Osallisuuden määrittelyyn liittyy keskeisesti osallistumisen käsite. Se on vallan uusjakoa, jossa päätöksenteosta sivuun jääneet otetaan mukaan suunniteluun. Lasten osalta osallisuus on pitkälti yhteistyötä aikuisten kanssa. (Arnstein 1969, 1–2; Horelli 1994, 34.) Osallisuuden korostuminen näkyy esiopetussuunnitelmissa yhteisö-termin ja yhteisön tai yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen toistumisena, yhdessä asiakirjassa myös inklusio-termin käyttönä. Lapsi on osa esiopetusryhmää ja sitä yhteisöä, jossa esiopetusta toteutetaan, mukaan luettuna lasten vanhemmat ja kaikki esiopetuksen kanssa tekemisissä olevat toimijat. Yhteisö on osa ympäröivää yhteiskuntaa ja sen kulttuuria. Lapsen ja hänen osallisuuteensa tulee suhtautua kunnioittavasti. Osallisuuden kautta tuetaan oppimista, hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista.

Lapsen osallisuutta tuetaan kasvattamalla häntä vastuun ottamiseen. Esiopetuksessa lapsi opettelee kantamaan vastuuta itsestään ja omasta oppimisestaan. Hän opettelee myös vastuuntuntoiseksi muiden ihmisten ja ympäristön suhteen.

(Esiopetuksessa) lapsi oppii kantamaan vastuuta omasta elinympäristöstään ja sen myötä myös muiden ihmisten elämisen edellytyksistä: yhteisistä asioista, luonnosta ja muista ihmisistä.

Lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua esiopetuksen toimintakulttuurin luomiseen ja kehittämiseen sekä esiopetuksen aihekokonaisuuksien suunnitteluun. Lapsella on mahdollisuus osallistua itseään koskeviin keskusteluihin, muun muassa arvioinnin osalta.

Hän voi olla mukana henkilökohtaisen oppimissuunnitelmansa laadinnassa ja osallistua tavoitteiden asettamiseen ja tarkistamiseen. Näillä keinoin edistetään lapsen itsearviointitaitoja ja sitä kautta lapsen käsitystä itsestään oppijana.

Arvioinnissa otetaan huomioon lapsen oma näkemys kehityksestään.

Tarkoituksena on tarjota lapselle tilaisuuksia puhua ja tulla kuulluksi päivittäin.

Esiopetusryhmässä lapsi on tasavertainen jäsen. Myös ryhmän sisäistä vuorovaikutusta kuvataan tasavertaisuuden kautta. Ryhmän jäsenyys edellyttää vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja. Vertaisryhmä on myös oppimisen tuki. Lapset opettavat toisiaan ja oppivat toisiltaan, niin sosiaalisia taitoja, kuin tiedollisiakin asioita. Ryhmän jäsenyys tuottaa oppimisen ohella onnistumisen kokemuksia.

Kasvatuksessa ja oppimisessa tärkeintä on oppia tulemaan toimeen toisten ihmisten kanssa.

Oppimista tapahtuu vuorovaikutustilanteissa lapsen toimiessa toisten lasten kanssa.

Esiopetusta ohjaavat yhteiskunnan perusarvot ja tavoitteita opetukselle asetetaan osittain yhteiskunnan tarpeista. Yhteiskunnan jäsenyys edellyttää vastuuntuntoa sekä yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen ja hyvien tapojen noudattamista. Lapsen osallisuudelle yhteiskunnassa asetetaan siis selkeitä ehtoja ja kehittymisen vaatimuksia. Yhteiskunnan jäsenyys on lapsen kasvun päämäärä, jotain tulevaa.

Hän sisäistää yhteiskuntamme hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen osana jokapäiväistä elämää.

Kuten muissakin paikantamissani diskursseissa, myös osallisuuden diskurssissa lapsen subjektipositio on kahden suuntainen. Esiopetuksessa lapsi on mukana oman oppimisensa suunnittelussa ja toimii tasavertaisena jäsenenä esiopetusryhmässään. Lasta kuullaan ja hänen mielipiteitään kunnioitetaan. Yhteiskunnan jäsenyyteen lapsi ei kuitenkaan ole vielä valmis. Esiopetus on ikään kuin pienoisyhteiskunta, jossa opetellaan niitä taitoja, joita todellinen yhteiskunnan jäsenyys vaatii. Lapsen osallisuus saa ehtoja, joiden täytyy täytyä ennen kuin lapsi on valmis yhteiskuntaan. Tällaisia ehtoja ovat esimerkiksi hyvät tavat ja toivottavat tai hyväksytyt käyttäytymismallit.

6.6 Lapsuus yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa

Diskurssiin liittyy aina vahvasti kontekstin käsite. Yhteiskunta ja siinä vallitseva kulttuuri ovat osa lapsen elämänpiiriä ja kokemusmaailmaa, jotka ovat myös esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Yhteiskunnan ja kulttuurin ollessa vahvasti läsnä esiopetuksessa jo opetussuunnitelmatasolla, vaikuttavat ne luonnollisesti myös lapsen kokemuksiin esiopetuksesta. Kaikissa tarkastelemistani esiopetussuunnitelmista löytyy mainintoja kunkin kunnan ominaispiirteistä ja siitä, kuinka nämä ominaispiirteet vaikuttavat lapseen. Pohjoisuus korostuu.

Lapsen kokemukset ja kehitys peilaavat sitä kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä, jossa hän elää ja toimii.

Lapsen osallisuus ympäröivään yhteiskuntaan on esiopetussuunnitelmissa ehtojen väärittämää. Sitten kun lapsi omaa tietyt vaaditut ominaisuudet, hän pääsee osalliseksi. Kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevissa havainnoissa oli samankaltainen kaiku. Lapset kasvatetaan jäsentä yhteiskuntaan ja tiettyyn omaleimaiseen kulttuuriin. Yhteiskuntaan ja kulttuuriin kasvuun liittyvät kulttuurisen minäkuvan ja kulttuuri-identiteetin käsitteet. Kulttuurinen minäkuva ja kulttuuri-identiteetti ovat osa lapsen minäkuvaa.

Lapsen oikeuksista on esiopetussuunnitelmissa monta mainintaa. Oikeudet pohjaavat muun muassa Perustuslakiin ja YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, jotka ovat velvoittavia lakeja kaikille opetuksen järjestäjille. Lapsella on näiden mukaan esimerkiksi oikeus saada opetusta, oikeusturvalliseen oppimisympäristöön (Perusopetuslaki 628/1998), riittävään lepoon sekä oikeus ilmaista omat mielipiteensä häntä koskevissa asioissa (YK:n lapsen oikeuksien sopimus). Lapsen elämä on yhteiskunnassa turvattu. Yhteiskuntaan viittaavat maininnat liittyvät muilta osin kiinteästi lapsen osallisuutta kuvaaviin lauseisiin ja katkelmiin, joita olen käsitellyt aiemmin tulososiossa.

Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin jotka edellyttävät yhteisen opetuksen järjestämistä siten, että kaikkien lasten kasvu ja oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin.

Kulttuuri on esiopetussuunnitelmissa vahvasti esillä. Lasten esiopetuksen tulee sisältää kulttuuriperintöä vaalivia sisältöjä ja lapsista halutaan kasvavan kielestään ja kulttuuristaan ylpeitä. Kulttuuri näkyy esimerkiksi perinteisiin käsityötaitoihin ja kotiseudun taiteeseen ja historiaan tutustumisena. Se, sidotaanko lapsi laajemmin suomalaiseen kulttuuriin vai selkeästi paikalliseen omaleimaiseen elinympäristöön, vaihtelee esiopetussuunnitelmien välillä. Yhdessä esiopetussuunnitelmista konteksti on suomalais-pohjoismaalais-eurooppalainen, kun taas muissa asiakirjoissa seutukohtainen omaleimaisuus korostuu. Erään kunnan esiopetussuunnitelmassa paikallisuus vaikuttaa oppimisympäristönä jopa lasten tapaan ja mahdollisuuksiin toimia ja ilmaista itseään.

Kasvatuksessa ja opetuksessa huomioidaan niin kansalliset kuin paikalliset ja alueelliset erityispiirteet - -,

Lapsen tapaan ja mahdollisuuksiin toimia ja ilmaista itseään vaikuttavat selvät vuodenajat ja luonnon läheisyys, rauhallinen elämän rytmi ja (kunnan) vahvuus kulttuuripitäjänä.

Esiopetussuunnitelmissa lapsista pyritään kasvattamaan kulttuuristaan, kielestään ja taustastaan ylpeitä. Oman kulttuurisen taustan tuntemisen ja arvostamisen lisäksi tavoitteena on myös muita kulttuureja arvostava ihminen. Yksiesiopetussuunnitelmista poikkeaa tässäkin suhteessa muista aineistoon kuuluvista asiakirjoista. Muissa esiopetussuunnitelmissa painotus on lapsen omassa kulttuuriperinnössä ja muihin kulttuureihin tutustumisessa, kun taas kyseisessä kunnassa lapsen koko identiteetin kehittymisen suunta on monikulttuurinen.

Lapin omaleimaisen luonnon ja sen kulttuuriperinnön tulee olla erityisesti kiinnostuksen kohteena.

Kasvatuksessa ja opetuksessa tuetaan oppilaan monikulttuurisen-identiteetin rakentumista, suvaitsevaisuutta, osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja kansainvälistyvässä maailmassa sekä edistetään yleistä suvaitsevuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä.

6.7 Kuntakohtaisia eroja

Tutkimusaineistoni koostui viidestä lappilaisesta, kuntakohtaisesta esiopetussuunnitelmasta. Lappi on alueena laaja ja moni-ilmeinen, jolloin paikkakuntienkin välillä on eroja. Jokaisella kuntakohtaisella esiopetussuunnitelmalla on myös omaleimaisia tai huomattavasti toisistaan poikkeavia piirteitä, joita on osittain esitelty jo aiemmin tulososiossa. Valotan tässä kappaleessa lyhyesti eroja, jotka tuloksia kootessa nousivat niin selkeästi esille, että ansaitsivat myös tulla kirjatuiksi. Erot tuottivat tuloksia, jotka linkittyvät myöhempään johtopäätöksiin. Tässäkään vaiheessa en halua nimetä kuntia. Pääpaino on itse eroissa, ei kuntien vertailussa. Selkeyden vuoksi käytän tässä luvussa kunnista nimityksiä *a, b, c, d ja e*.

Jo esiopetussuunnitelmien nimet painottavat asiakirjoja eri tavalla. Painotus on joko varhaiskasvatuksen (päivähoidon) tai perusopetuksen suuntainen tai ei anna viitteitä

kummastakaan. Asiakirjassa *a* viitataan suoraan päivähoiton esiopetukseen, kun taas *b*:ssä esiopetuksella ei ole lainkaan omaa opetussuunnitelmaansa, vaan se on yhdistettynä perusopetuksen kanssa samaan asiakirjaan. Muut kolme suunnitelmaa ovat esiopetuksen opetussuunnitelmia tai esiopetussuunnitelmia. Asiakirjojen sisällöt antavat viitteitä samankaltaisesta jaosta. Kuntien *a* ja *c* suunnitelmissa painotus oli selkeästi varhaiskasvatuksen suuntainen, kahdessa, *b*:ssä ja *d*:ssä osa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välistä jatkumoa ja *e*:ssä, oppimisen painottuessa heti ensimmäisessä kappaleessa, perusopetukseen suuntautunut.

Esiopetus on sisäänrakennettu varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. (c)

Esiopetus ja perusopetus muodostavat tavoitteiltaan ja sisällöltään johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. (e)

Oppimisen diskurssi on vahva kaikissa asiakirjoissa, mutta korostuneimpana se esiintyy kuntien *e* ja *c* esiopetussuunnitelmassa, joissa puhutaan myös koulu- ja oppimisvalmiuksista. Muissa asiakirjoissa oppimisen rinnalla kulkevat käsitteet kasvu ja kehitys. Jos tarkastellaan kuntakohtaisia esiopetuksen painotuksia varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä ja lisätään siihen oppimisen diskurssin voimakkuus, voi havaita ristiriitoja. Kunnassa *c* esiopetus on kiinteä osa varhaiskasvatusta, mutta oppimisen diskurssi on silti vahva.

Kaikissa asiakirjoissa oppimisen keskeisyyttä korostaa myös maininta lapselle laadittavasta esiopetuksen oppimissuunnitelmasta. Se, kuinka osallinen lapsi saa olla tämän suunnitelman kokoamisessa tai ylipäättänsä itseään koskevissa asioissa, vaihtelee kunnittain. Kunnan *b* esiopetussuunnitelmassa mainitaan lapsen mahdollisesta osallistumisesta oppimissuunnitelman laadintaan: ”*Lapsi voi olla mukana*” ja palautetta koskevia keskusteluja käydään ”*mahdollisesti myös lasten kanssa*”. Muissa esiopetussuunnitelmissa lapsen osallisuus on ”ehdottomammin” ilmaistu.

Kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat eroavat myös sen perusteella, minkälaisen kasvun päämäärän ne lapselle asettavat. Kunnan *d* esiopetussuunnitelmassa hyvät tavat ja hyväksytyt käyttäytymismallit korostuvat. Lapsista kasvatetaan hyvin käyttäytyviä yhteisön jäseniä. Kunnan *b* asiakirjan perusteella lapsi kasvaa vastuulliseen ja aktiiviseen osallisuuteen. Muissa asiakirjoissa toisista huolehtiva lapsi on tasapainoinen ja omaa hyvin itsetunnon.

Esiopetuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja kehittymistä tasapainoiseksi yksilöksi. (a)

Kasvatuspäämäärissä näkyvät erot johtavat tarkastelemaan eroja siinä, kasvatetaanko lasta ensisijaisesti itseään vai yhteiskuntaa varten. Kaikissa asiakirjoissa mainitaan toiminnan lähtökohdaksi toisaalta lapsen, toisaalta yhteiskunnan tarpeet. Nämäkin ääripäät painottuvat eri asiakirjojen välillä hieman toisistaan poiketen. Lapsilähtöisyyden painoarvo vaihtelee asiakirjojen välillä. Yhteisöllisyys ja yhteisön sekä yhteiskunnan jäsenyyteen kasvu korostuvat kahdessa asiakirjassa, *b* ja *d*. Kuntien *c* ja *e* asiakirjoista yhteiskunnan jäsenyys mainitaan lapsilähtöisyyden rinnalla. Viimeisessä päivähoiton esiopetussuunnitelmassa nimenomaan lapsi kasvaa ja kehittyy, lapsen yksilölliset taidot huomioidaan ja lapsen positiivisen minäkuvan kehittymiseksi tehdään töitä.

Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen. (d)

Kuntien *b* ja *d* esiopetussuunnitelmista nousivat poikkeavina mainintoina esille sukupuolten väliset erityistarpeet. Eroja ei ole painotettu vahvasti, vaan ne on liitetty muihin lapsen yksilöllisyyttä korostaviin ominaisuuksiin. Silmiinpistävää sukupuolten välisissä erityistarpeissa oli se, ettei niitä mainittu kaikissa tarkastelemissani asiakirjoissa.

Esiopetuksessa on huomioitava myös sukupuolten väliset erityistarpeet. (d)

7 Johtopäätökset

Tutkimustehtäväni oli etsiä viiden lappilaiskunnan esiopetussuunnitelmiin konstruoitu lapsuus. Tuloslukuissa esitin lapsuuden viiden, lapsen ja lapsuuden näkökulmasta korostuneen, diskurssin kautta. Lapsi näyttäytyi oppijana ja leikki keskeisenä osana lapsen oppimista ja maailman jäsentämistä. Lapsen kasvulle asetettiin tavoitteita ja ihanteita, lapsi oli kaiken toiminnan keskiössä, osallisena omaan kasvuunsa, mutta vasta valmistautumassa yhteiskuntaan. Olen yhdistänyt tuloksista muodostamani johtopäätökset kirjallisuuteen. Niiden avulla pyrin nostamaan esiopetussuunnitelmissa näyttäytyvän lapsuuden yleisemmälle tasolle peilaten sitä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen; opetussuunnitelmateoriaan ja lapsuuden sosiologiaan sekä aiempiin tutkimuksiin lapsesta esiopetuksessa ja esiopetussuunnitelmissa.

Tarkastelemissani esiopetussuunnitelmissa lapsuutta ei käsitteenä mainittu kertaakaan, vaan käsitys lapsesta ja lapsuudesta oli implisiittisesti kätkeytyneenä esimerkiksi suunnitelmiin kirjatuihin tavoitteisiin ja sisällöihin (Taylor & Richards 1985, 27–28). Vielä vuoden 1996 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* mainitaan: ”Esiopetuksessa lapsuus nähdään jaksena, jolla on oma arvonsa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 12). Lapsuuden itseisarvoisuuden mainitsematta jättäminen heijastaa Turusen, Määtän ja Uusiautin (2013, 5–8) hahmottelemaa lapseen ja lapsuuteen liittyvää, esiopetustuuden kynnyksellä tapahtunutta paradigman muutosta. Itseisarvoisesta lapsuudesta siirryttiin jo vuosituhaten vaihteessa näkökulmaan lapsesta ’ei vielä valmiina’ kasvatettavana.

Turusen ym. (2013) esittämät lapsuuden konstruktiot heijastavat yhtä tutkimukseni keskeisistä ääripäistä ja lapsuuden sosiologiassa merkittävää jakoa (ks. esim. Lee 2001), ihmisenä olemista ja ihmiseksi tulemistä. Muita keskeisiä janoja, joille pyrin tutkimissani esiopetussuunnitelmissa konstruoidun lapsuuden sijoittamaan, ovat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen traditioiden välinen ero, sekä kasvatustieteelliset ääripäät romanttisesta

konservatiiviseen. Nämä ääripäät eivät ole ehdottomia, ainoita tai toisensa poissulkevia. Ne kutovat monimutkaisen verkon, jossa lapsuus asettuu eri positioihin. Olen valinnut ne jäsentämään niitä lapsuuden muotoja, jotka asiakirjoista paikansin ja nostamaan paikantamani lapsuuden tarkastelun tasolle, joka mahdollistaa toisaalta tulkinnallisen, toisaalta kriittisen lähestymistavan.

7.1 Ihmiseksi tuleva

Koko esiopetuksen ”olemassaolon” ajan (1972–2000) käsitys lapsesta on opetussuunnitelmatasolla vaihdellut ihmisenä olemisen (human being, lapsuuden itseisarvo) ja ihmiseksi tulemisen (human becoming, lapsuuden välinearvo) välisellä janalla. Kysymys ei ole koskaan ollut ole joko–tai–ilmiöstä, vaan asettautumisesta janan eri kohtiin. (Turunen 2008, 164.) Liikettä janan ääripäiden välillä on havaittavissa myös tarkastelemisani vuoden 2010 kuntakohtaisissa esiopetussuunnitelmissa. Lapsuus asettuu niissä lähemmäs ihmiseksi tulemisen ääripäätä. Lapsi on aikuisten ja yhteiskunnan tavoitteiden asettelun ja kasvatusihanteiden kohde, joka tarvitsee kasvunsa ja oppimisensa tueksi ohjausta. Lapsesta toivotaan tasapainoista, vastuullista ja aktiivista toimijaa. Lapselle asetetuissa tavoitteissa kaikuu tulevaisuus. Esiopetus on paikka, jossa harjoitellaan tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ja kerrytetään ominaisuuksia, joilla pärjää yhteiskunnassa. Toisaalta esiopetussuunnitelmien lapsilähtöisyys heijastaa liikettä kohti lapsuuden itseisarvoa. Lapsi on kaiken toiminnan subjekti. Lapselle ominaiset toimintatavat ovat esiopetuksen työtapoja ja lapsen aiemmat tiedot ja taidot suuntaavat opetuksen sisältöjä. Lapsi saa myös olla osallisena omaan kasvuunsa liittyvissä asioissa.

Lapsuuden konstruktio on, *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000* lapsuuden konstruktioita heijastellen (Turunen ym. 2013, 5–8), moniulotteinen. Toisaalta lapsi nähdään aktiivisena ja yksilöllisenä oman toimintansa ohjaajana ja toisaalta keskeneräisenä, tulevaan valmistautuvana odotusten ja tavoitteiden kohteena. Vuonna 1996 lapsuus konstruotui pärjäävyyden kautta. Lapsi oli asiantunteva ja tasavertainen myös aikuisiin nähden. (Turunen 2013, 6–7.) Onko siis niin, että pärjäävästä lapsesta on siirrytty

tulevaisuusorientoituneiden tavoitteiden myötä pärjäävään aikuiseen? Lapsi ei pärjää omilla ehdoillaan, vaan tarvitsee aikuisten ohjausta hänelle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kun lapset kasvavat täyttämään heille asetettuja tavoitteita, varmistetaan se, että he ovat tulevaisuudessa toivotulla tavalla pärjääviä yhteiskunnan jäseniä.

Osallisuus kuuluu lapsuuden sosiologian avainkäsitteistöön. Tulevaisuuden pärjäävyys liittyy tutkimuksessani esiin tulleeseen lapsen osallisuuden kahtiajakoon. Esiopetusympäristössä lapsi on tasavertainen ryhmän jäsen ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan kasvuunsa liittyviin asioihin. Yhteiskuntaan lapsi ei kuitenkaan vielä ole valmis, vaan harjoittelee yhteiskunnan jäsenyyden edellyttämiä taitoja, kuten hyviä tapoja, esiopetuksen muodostamassa pienoisyhteiskunnassa. Tästä näkökulmasta lapsi on edelleen Alasen ja Bardyn (1990) esittämässä ”odotushuoneessa”, yhteiskunnan tulokas (Alanen & Bardy 1990, 11).

Tarkastelemieni viiden esiopetussuunnitelman tuottamat tulokset lapsuuden näyttäytymisen osalta, johtavat kysymään, onko lapsen todellista osallisuutta olemassa missään määrin. Lasten leikin mainitaan olevan omaehtoista, mutta aikuinen suhtautuu niihin tarvittaessa kriittisesti. Lasten omaehtoiselle leikille jätetään esiopetuksessa tilaa, mutta tilan jättävät aikuiset. Lasta tulee kuulla häntä koskevissa asioissa, mutta tilaisuuden puhua järjestää aikuinen. Listaa voisi jatkaa pidempäänkin, sillä esiopetussuunnitelmat ovat täynnä tämän suuntaisia ristiriitoja. Horelli (1994, 34) mainitseekin todellisen osallisuuden syntyvän yhteistyöstä aikuisten kanssa.

Osallisuus määritellään esiopetussuunnitelmissa lapsen oikeudeksi ja vähintäänkin tavoitteeksi tulevalle aikuisuudelle. Alanko (2010, 55) määrittelee lasten- ja nuorten vaikuttamismahdollisuuksien kehittämisen taustaksi huolen edustuksellisen demokratian rappiotilasta. Lapsen osallisuus on yhteiskunnan asettama tavoite, joka on kirjattu myös esiopetussuunnitelmiin lapselta toivottavina ominaisuuksina, kuten aktiivisuus, toimivuus ja sosiaalisuus.

Esiopetussuunnitelmissa toistuu usein maininta lapsen vastuulliseksi kasvamisesta ja vastuullisuuden opettelusta, esimerkkinä vastuu omasta oppimisesta. Böök (2010, 92–95) on tutkinut vanhempien käsityksiä lasten vastuulliseksi tulemisesta ja vastuullisena olemisesta. Osa tutkimuksessa muodostuneista vastuun tiloista on sovellettavissa myös saamiini tutkimustuloksiin. Vastuu kodin tehtävistä on nähtävissä vastuuna esiopetuksen tehtävistä, kuten omien tavaroiden huolehtiminen. Vastuu kuuliaisuutena vahvistaa tutkimuksessani esiin noussutta lapsen tarvetta ohjaukseen ja aikuisen kontrolliin. Vastuu oma-aloitteisuutena ja osallistumisena kertovat lapsen kompetenssista olla osa esiopetusryhmäänsä ja kantaa vastuuta itsestä ja muista. (Böök 2010, 92–95.) On siis havaittavissa, että myös vastuun osalta lapsi on jossain määrin ihmisenä oleva, mutta pääosin ihmiseksi tuleva, pikkuhiljaa vastuuseen kasvaen.

Jos esiopetussuunnitelmia peilaa lapsuuden sosiologian johtoajatukseen, siihen että lapsuutta ei voi määritellä vain aikuisten näkökulmasta (James & Prout 1997, 1–3), esiopetussuunnitelmat näyttävät hyvinkin aikuiskeskeisinä. Kysymys on kuitenkin yhteiskunnallisesti säädellyistä, aikuisten laatimista asiakirjoista, jolloin ei kenties ole edes mielekästä lähestyä niitä niin kriittisin silmin, kuin itse olen edellä tehnyt. Valta on erottamaton osa kasvatusta, jolloin aikuisten käyttämä valta ”hyvässä tarkoituksessa” on myös osa sitä. Modernin maailman sukupolvijärjestyksessä lapsuus on yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämään harjaantumisen vaihe. Tämä oikeuttaa sen, että aikuiset ja yhteiskunta valvovat, suojelevat ja kasvattavat lasta. (Alanen 2009, 13–14.)

7.2 Elinikäisen oppimisen polulla

Esiopetussuunnitelmissa lapsuus määrittyy välivaiheeseen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä. Opetuksen järjestämistä ohjaavat toisaalta varhaiskasvatuksen, toisaalta perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Lapsen kokonaiskehitystä ja omaehtoisuutta tukevan varhaiskasvatuksen ja toisaalta oppimista ja akateemisia sisältöjä korostavan perusopetuksen painotukset vuorottelevat esiopetussuunnitelmien lapsuuden konstruktioissa. Oppimisen diskurssi on voimakas, mutta toisaalta lapsilähtöisyys korostuu.

Esiopetussuunnitelmissa lapsesta puhutaan lapsena, perusopetuksen opetussuunnitelmissa oppilaana. Lapsi on kuitenkin esiopetussuunnitelmissakin aktiivinen oppija ja lapsen oppimista tuetaan, lapsi opettelee oppimisen taitoja. Lapsi-sanankäyttö ei siis yksiselitteisesti viittaa varhaiskasvatukseen vaan vahvistaa lapsen elämistä välivaiheessa päivähoitosta perusopetukseen. Kasvatuksen ja opetuksen terminologiaan liittyvistä painotuksista ovat kirjoittaneet myös Hujala (1998) ja Autio (2007). Hujalan (1998, 209) mukaan termi 'esi' viittaa perusopetuksen näkökulmasta aikaan ennen koulua, jolloin varhaislapsuus näyttäytyy esivaiheena johonkin arvokkaampaan. Todellinen opetus alkaa vasta koulussa. Tästä näkökulmasta lapsi ei ole vielä valmis kouluun, vaan koulussa vaadittavia taitoja täytyy harjoitella esiopetuksessa. Esiopetus on varhaiskasvatuksesta irrottautumista ja koulua varten.

Terminologiassa esiintyy myös ristiriitaa kasvatuksen ja oppimisen välillä. Esiopetussuunnitelmissa puhutaan paljon opetuksesta, mutta sen rinnalla myös kasvatuksesta. Aution (2007, 46) artikkeli nostaa kysymyksen siitä, jääkö kasvatus tulevaisuudessa täysin oppimisen jalkoihin. Autio mainitsee kasvatus termin korvautumisen oppimisella merkitsevän performatiivisuuden, eli ennalta annettujen tehtävien tehokkaan suorittamisen korostumista. Se on osa uusliberalistista elinikäisen oppimisen diskurssia, jossa korostuvat taloudellinen hallinta, tavoite innovatiivisesta yhteiskunnasta, sekä kansallinen kilpailukyky (Kinnari 2013, 109).

Kuten lapsuuden konstruktio (Turunen ym. 2013, 5–8), myös lasten leikit ovat muuttuneet esiopetussuunnitelmissa. Vuoden 1996 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* ”leikki määrittyy pääosin lasten omaehtoiseksi leikiksi” ja vain yhdessä kohtaa asiakirjassa leikki määrittyy ohjatuksi (Turunen 2008, 112). Vuoden 2000 vastaavassa asiakirjassa leikki marginalisoitui tiukasti oppimisen välineeksi, vain yhdellä maininnalla lasten puhtaasti omaehtoisesta leikistä (Hännikäinen 2005, 117–118). Lasten leikeistä puhumisen tavat vuoden 2010 kuntakohtaisissa esiopetussuunnitelmissa kertovat kahden eri tradition ristipaineesta. Leikki näyttäytyy lapsen omimpana toimintana ja lapsen omaehtoiselle leikille ja mielikuvituksen käytölle tulee järjestää aikaa. Toisaalta leikki on oppimisen

väline ja leikkejä määrittävät säännöt ja aikuisen ohjaus. Esiopetussuunnitelmien lapsi saa siis olla vielä pieni ja leikkiä kuten lapsen oikeuksiin kuuluukin (Lapsen oikeuksien sopimus 1993), mutta hänen on myös opeteltava leikkimään sääntöjen mukaan ja opittava leikeissä ulkoapäin määräytyviä sisältöjä.

Lapset itse pitävät leikkiä tärkeänä ja kokevat mielipahaa, mikäli esiopetus vie aikaa omaehtoiselta leikiltä tai leikin joutuu keskeyttämään (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 201). Toisaalta Hännikäinen (2005, 123) mainitsee lasten hyödyntävän oppimaansa leikeissään ja oppivan samalla uutta, tiedostamattaankin. Lapsuuden sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna Kyrönlampi-Kylmänen esittelemät tulokset asettaisivat lasten omaehtoisen leikin esiopetuksen keskiöön. Lapsilähtöisyys korostaa lasten luontaista tapaa toimia. Esiopetussuunnitelmissa lapselle luontainen leikki on valjastettu oppimisen välineeksi ohjatun leikin, mutta myös lasten omaehtoisen leikin sisällyttämisellä esiopetukseen. Vuosien 1996 ja 2000 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* esiintyvää leikin määrittymistä joko vapaaseen tai ohjattuun leikkiin, ei enää vuoden 2010 esiopetussuunnitelmissa ole havaittavissa. Heleniuksen (2004, 20) mukaan leikin kehityksen tuntemus on varhaiskasvatuksen ammattitaidon ydintä, jolloin sitä tarvitaan myös varhaiskasvatuksen, mukaan lukien esiopetuksen, opetussuunnitelmissa. Heleniuksen pyyntöön on saamieni tutkimustulosten valossa vastattu.

Perusopetuksen perinteet ja niin kutsuttu tasapäistävä koulukulttuuri heijastuvat esiopetussuunnitelmissa lapsen osalta siten, että oppimisen edellytysten havaitseminen ja oppimisen esteiden tunnistaminen painottuvat vahvuuksien sijaan. Lapsen kasvua ohjaavat yhteiskunnasta tulevat tavoitteet, joiden täytyminen on jokaisen lapsen kohdalta toivottavaa. Kaikille yhteiset tavoitteet määrittelevät normit sille, mihin yksittäisen lapsen tulisi vähintään yltää ja mihin toimenpiteisiin ryhdytään, mikäli näiden tavoitteiden saavuttamisessa on ongelmia. Erään kunnan esiopetussuunnitelmassa mainitaan esiopetuksen tavoitteiden ja pedagogisten näkemysten ensiarvoisuus opetusryhmään nähden: ”*Esiopetuksen tavoitteet ja pedagogiset näkemykset tulee ottaa huomioon riippumatta siitä, millaisessa ryhmässä toiminta ja opetus tapahtuu.*” Oppimisen diskurssin

vahvuutta puoltaa myös kaikissa tarkastelemissani esiopetussuunnitelmissa mainittu, jokaiselle lapselle tehtävä esiopetuksen oppimissuunnitelma. Tämä suunnitelma oli vielä vuosituhaten vaihteessa esiopetuksen suunnitelma (Högström & Saloranta 2001, 16). Tämän muutoksen voi nähdä merkitsevän esiopetuksen toimintatapojen kääntymistä koulun suuntaan.

Esiopetussuunnitelmissa mainitaan lasten kasvu elinikäisiksi oppijoiksi. Elinikäinen oppiminen määritellään alkavaksi jo ennen oppivelvollisuuskäyttäytymistä ja jatkuvan läpi koko elämän. Se perustuu vuorovaikutukseen, yksilöllisiin oppimisen polkuihin ja osaamisen tunnustamiseen ja asettaa uudenlaisen haasteen koulutusjärjestelmälle. (Elinikäisen oppimisen neuvosto 2010.) Popkewitz (2003, 37) mainitsee elinikäisen oppimisen olevan osa modernin pedagogiikan pelastavaa kieltä, jonka on tarkoitus auttaa lapsia kasvussa aktiivisiksi oppijoiksi, hyviksi kansalaisiksi ja sopeutuviksi ihmisiksi. Elinikäiseen oppimiseen naamioidu tulevaisuusorientoituneisuus on nähtävissä esiopetussuunnitelmissa. Lapsuus siis näyttäytyy esiopetussuunnitelmissa tulevaisuuteen valmistautumisen aikana. Esiopetussuunnitelmista välittyy vahvasti lapsen kasvu tulevaisuuden yhteiskunnan jäseneksi ja esiopetus näyttäytyy paikkana tulevaisuuden taitojen opettelulle. Lapsista kasvatetaan tulevaisuudessa pärjääviä.

Onko siis niin, että yhteiskunta on valmiina olemassa ja lapset kasvavat, jotta voisivat osallistua siihen sen ehdoilla, vai pitäisikö asiaa tarkastella ennemmin Youngin (2013, 117–118) näkökulmasta, jossa lapset nimenomaan tekevät tulevaisuuden. Hänen näkemystään mukailen esiopetus toimisi paikkana, jossa annetaan lapselle nimenomaan arkipäiväisestä tiedosta ”korkeampaa” tietoa, jota hän nimittää termillä ”*powerfull knowledge*”. Vain sen avulla lapset voivat muuttaa maailmaa. Toisaalta Youngin toivorikkaus lapsista tulevaisuuden rakentajina, liittyy jo pienet lapset osaksi akateemisen oppimisen kulttuuria, joka esiopetuksen näkökulmasta tarkoittaisi koulua ja koulumaisia oppisisältöjä, jotka osittain ovat havaittavissa myös esiopetussuunnitelmissa. Youngin näkökulmasta lapsuus saa välinearvoisen aseman.

Tarkastelemieni kuntakohtaisten esiopetussuunnitelmien välillä on joitain eroja sen suhteen painotetaanko esiopetuksessa lapsen eheää kasvun polkua, jonka kiinteänä osana ovat varhaiskasvatus, esi- ja perusopetus, vai viitataan vain siirtymään esiopetuksesta perusopetukseen. Erään kunnan päivähoidon esiopetussuunnitelmassa mainitaan uuden kulttuurin luominen, jossa yhdistetään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen osaaminen. Onko esiopetuksen paikka lapsen kasvun polulla siis edelleen hukassa? Muun muassa varhaiskasvatuksen valtiollisissa linjauksissa mainitaan varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen muodostavan lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisen kokonaisuuden. Linjauksissa vahvistetaan esiopetuksen kuuluminen varhaiskasvatuksen piiriin, sillä vaikka esiopetusta säädellään Perusopetuslailla, on päivähoidon yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa sovellettava täydentävänä päivähoidon lainsäädäntöä. (Perusopetuslaki 1998/628; Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002.) Esiopetuksesta ja sen yhtenäisistä toimintatavoista on jossain määrin vaikea saada selkoa. Toimintaa säädellään eri laeilla, hallinnoidaan kuntien eri toimielimissä ja järjestetään sekä koulun että päivähoidon alaisuudessa. Takaisivatko selkeämmät hallinnolliset linjaukset selkeämmän esiopetussuunnitelman ja sen myötä esiopetukselle selkeämmän paikan osana lapsen eheää kasvun ja oppimisen polkua, kun lapsen kuitenkin mainitaan olevan kaiken toiminnan lähtökohta?

7.3 Lapsuus ideologioiden valossa

Opetussuunnitelmia käsittelevässä osiossa (ks. luku 2.1) viittasin Turusen (2008, 38–39) esittelemiin, Daviesin (1969) kehittämiin, opetussuunnitelmiin yhteydessä oleviin kasvatusideologioihin. Huolimatta Daviesin jaottelun iäkkyydestä, vuoden 2010 kuntakohtaisissa esiopetussuunnitelmissa oli havaittavissa piirteitä niistä kaikista.

Tarkastelemissani esiopetussuunnitelmissa korostettiin pohjoisuutta ja paikallista omaleimaisuutta osana lasten kasvatusta. Esiopetuksen oppisisällöissä mainitaan perinteiset kädentaidot, paikalliset taiteilijat, oman kotiseudun musiikki, uskontokasvatus sekä lappilainen kulttuuriperintö. Kansallisen kulttuuriperinteen siirtäminen ja menneisyyden

jatkumisen arvostus viittaavat konservatiiviseen kasvatustieteeseen, jossa ei vieroksuta elitististä koulutusta lahjakkaimmille lapsille. Esiopetus suunnitelmat, yhtä lukuun ottamatta sisälsivät laajan kuvauksen oppimisen tuen muodoista ja eriyttämisestä. Tuki koski kuitenkin ennen kaikkea heikommin suoriutuvia. Toisaalta lapsen yksilöllisyyden korostumisen ja jokaiselle lapselle laadittavan esiopetuksen oppimissuunnitelman tekemisen voi nähdä toistavan konservatiivisen ideologian mahdollistamia erilaisille lapsille tehtäviä erilaisia opetussuunnitelmia. (Turunen 2008, 38, 40).

Modernisaation ja tehokkuuden korostumien liittyvät revisionistiseen ideologiaan, jossa opetus suunnitelman nähdään olevan yhteydessä kansallisen kilpailukykyyn säilyttämiseen. Revisionistisessä ideologiassa lapsi valmistautuu myöhempään rooliinsa yhteiskunnassa. (Turunen 2008, 38). Ideologia lähentelee siis human becoming- ajattelua, jolle olen esittänyt perusteluita useita kertoja tutkimusraporttini aikana. Esiopetuksessa lapsella on aktiivinen rooli omassa oppimisessaan, mutta oppiminen liittyy kiinteästi myös tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin ja yhteiskunnan jäsenyyteen liittyvien edellytysten täyttämiseen. Revisionistinen ideologia korostaa myös luonnontieteellistä ja teknologista osaamista (Turunen 2008, 38), joiden erityistä korostumista esiopetus suunnitelmissa ei kuitenkaan ollut havaittavissa.

Demokraattisesta ideologiasta esiopetus suunnitelmissa kertoo lasten osallistuminen esiopetuksen oppimisympäristön ja oppisisältöjen suunnitteluun, sekä keskusteluihin, joissa käsitellään lapsen henkilökohtaisia oppimisen ja kasvun tavoitteita. Toiminnan keskiössä on vuorovaikutus. Lapsi mainitaan esiopetusryhmänsä tasavertaiseksi jäseneksi. Lasten arkitieto otetaan huomioon oppisisältöjen ja opetusmenetelmien suunnittelussa, sillä ne pohjaavat lasten aikaisempiin tietoihin ja taitoihin. Demokraattisen ideologian valossa ne eivät kuitenkaan ole oikeaa tietoa. Tässä kohtaa voisi palata Youngin (2013) käsitykseen ”*powerfull knowledgen*” ylivoimaisuudesta. (Turunen 2008, 38, Young 2013, 117–118.) Demokraattinen ideologia kertoo ihmisten kasvaneesta vastuusta toisilleen globalisaation myötä. Ihmisten sisäisestä maailmasta on siirrytty maailman, jossa ihmiset ovat yhdessä toisten kanssa. (Autio 2002, 159–160, Kvalea 1997 lainaten.) Esiopetuksen

kasvatustavoitteet määräytyvät toisaalta kunkin lapsen yksilöllisistä tarpeista, toisaalta yhteiskunnan. Mikäli demokraattinen ideologia tulevaisuuden esiopetussuunnitelmissa korostuu, jääkö jäljelle enää yhteiskunta?

Mikäli esiopetussuunnitelmien tarkastelusta jättäisi ulkopuolelle yhteiskunnan ja aikuisten asettamat tavoitteet, olisi käsitys lapsesta hyvinkin romanttissävyytteinen. Lapsen oma maailma sekä aikaisemmat tiedot ja kokemukset korostuivat oppisisältöjen ja tavoitteiden taustalla, mikä korostaa tiedon subjektiivisuutta ja konstruktivistista luonnetta. Spontaanius, luovuus ja leikki mainittiin oppisisällöissä ja esiopetuksen yleisissä tavoitteissa. Lapsuuden itseisarvoinen asema ei kuitenkaan tee paluuta, vaan sen esiopetussuunnitelmallinen huippu jää 1990-luvulle (Turunen 2008, 39; Turunen ym. 2013, 6–7).

7.5 Lapsuuden diskurssin funktiot tulevaisuuden esiopetussuunnitelmissa

Diskursseihin liittyy vahvasti funktion, eli kielen käytön seurauksien käsite. Esitin tulososiossa viisi vallitsevaa puhetapaa vuoden 2010 kuntakohtaisissa esiopetussuunnitelmissa. Tässä kappaleessa hahmottelen näiden puhetapojen ideologisia funktioita spekulatiivisen päättelyn tuloksina. Maalailen siis niitä potentiaalisia seurauksia, joita esittämälläni diskursseilla voisi olla tulevaisuuden esiopetussuunnitelmille. (Jokinen & Juhila 1993, 97.) Peilaan funktioita uusiin, vuonna 2016 voimaanastuvien *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* perusteluonnoksiin, eli etsin funktioille joko niitä varmistavia tai kumoavia perusteita.

Tarkastelemissani esiopetussuunnitelmissa esiopetuksen paikka osana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen jatkumoa on osittain epäselvä. Yhdessä asiakirjoista mainitaan uuden kulttuurin luominen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen osaamista yhdistäen. Onko siis niin, että lapsen eheä oppimisen polku on jäänyt tavoitetasolle? Tulevaisuuden esiopetussuunnitelmien suurin haaste lepää tässä uudessa kulttuurissa. Miten lapsen eheä oppimisen polku saadaan käytännössä toimimaan, jo suunnitelmatasolla? Uusissa perusteluonnoksissa mainitaan seuraavaa: ”Lasten eheän oppimisen polun turvaamiseksi on

tärkeää, että myös muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilökunta saa mahdollisuuden tutustua ja osallistua esiopetuksen opetussuunnitelman laatimiseen ja kehittämiseen.” (Ops 2016).

Lapsuuden asema on viime vuosikymmeninä vaihdellut itseisarvoisesta lapsuuteen keskeneräisyyden aikana ja näiden kahden yhdistelmään. Vuoden 2010 kuntakohtaisten esiopetussuunnitelmien perusteella tasapainon löytyminen toisaalta lapsen ja toisaalta yhteiskunnan tarpeiden välillä on haaste myös tulevaisuudessa. Lapsuuden sosiologisessa valossa liike ääripäiden välillä opetussuunnitelmien osalta tuskin koskaan päättyy. Viitteitä tästä liikkeestä antavat myös uudet perusteluonnokset, kun esiopetuksen uuden arvoperustan luonnehdinta alkaa maininnalla lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä.

Lapsuuden itseisarvosta huolimatta yhteiskuntaa ei voi jättää yhteiskunnallisesti säädellyn kasvatusinstituution ulkopuolelle. Lapsen paikka on yhteiskunnallisesti tarkasteltuna vuoden 2010 asiakirjoissa edelleen ”odotushuoneessa” (Alanen & Bardy 1990, 11). Tällaisen asettelun seurauksena voisi esittää kysymyksen siitä, missä lapsi on vuonna 2016. Esiopetuksen perusteluonnoksissa yhteiskunta on läsnä, mutta eri tavalla kuin 2010 asiakirjoissa. Yhteiskuntaan viitataan hyvinvoinnin näkökulmasta, yksilön hyvinvoinnin rinnalla: ”Yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että lapset kasvavat omasta terveydestään, arjen sujumisesta sekä omasta ja toisten turvallisuudesta ja hyvinvoinnista huolta pitäviksi henkilöiksi.” (Ops 2016). Hyvinvoivat yksilöt ovat siis yhteiskunnan perusta. Kaiku on eri kuin 2010 asiakirjoissa, joissa puhutaan ”toisaalta yhteiskunnan tarpeista”, ikään kuin lapsen tarpeita kumoten. Uudessa asiakirjassa yksilö eli lapsi liitetään osaksi yhteiskuntaa sanalla *'ja'*.

Osallisuuden diskurssissa lapsi saa erilaisia subjektipositioita. Esiopetusryhmässä, toisiin lapsiin nähden hän on tasavertainen, omaan kasvuunsa ja oppimiseensa nähden aikuisten toimesta osallistettu ja yhteiskuntaan vasta valmistautumassa. Esiopetusyhteisön osalta lapsen todellinen osallisuus ei vuoden 2010 kuntakohtaisissa asiakirjoissa toteudu. Uusissa perusteluonnoksissa lapsen osallisuus on edelleen aikuisen säätelemää ja perusteena

toimivat lapsen ikäkausi ja sen mukaiset mahdollisuudet päästä vaikuttamaan. Esiopetuksessa opetellaan jatkossakin myöhemmin yhteiskunnassa vaadittavia taitoja. Toisaalta perusteluonnoksissa on varattu oma kappaleensa lapsen osallisuudelle otsikolla Lapsi osallisena ja oman elämänsä toimijana. Sisältö on samankaltainen kuin vuoden 2010 asiakirjoissa, mutta selkeämmin ilmaistu.

Leikki näyttäytyi vuoden 2010 asiakirjoissa olennaisena oppimisen välineenä, mutta myös lasten omaehtoisena toimintana. Leikillä on merkitystä lapsen kokonaiskehityksen ja oppimisen kannalta, mutta se on myös aikuisille tie lapsen kokemuksiin, ajatteluun, tunteisiin ja kieleen (Helenius & Korhonen 2011, 70–72). Tarkastelemieni esiopetussuunnitelmien leikin diskurssin funktioksi hahmottuu ohjatun leikin ja omaehtoisen leikin tasapaino. Uusissa perusteluonnoksissa leikki mainitaan molemmissa yhteyksissä, välillä myös sekä - että asetteluna. Määrällisesti leikkiminen mainitaan kuitenkin useammin oppimisen yhteydessä.

Tarkastelemissani asiakirjoissa ilmenneen oppimisen diskurssin funktio on elinikäisen oppimisen suuntainen. Oppiminen on taito, jota täytyy opetella ja jo esiopetusikäiset opetetaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Oppimisesta tehdään yksilöllinen prosessi. Samansuuntainen kaiku on myös *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* perusteluonnoksissa: ”- - tukea heidän valmiuttaan suuntautua elinikäisen oppimisen polulle ja luoda pohjaa kestävän elämäntavan omaksumiselle.” (Ops 2016) Oppiminen toimii tulevaisuudessakin yläkäsitteenä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja kaikille niille taidoille, joita lapset tulevaisuudessa tarvitsevat. Vuoden 2010 linjaa jatketaan perusteluonnoksissa myös lapsilähtöisyyden osalta. Toiminnan perusta on tulevaisuudessakin lasten omissa tiedoissa ja taidoissa ja opetus on kiinteästi yhteydessä lasten arkeen ja elämismaailmaan. Lapsilähtöisyys – termiä ei uusissa perusteluonnoksissa mainita kuitenkaan kertaakaan.

Oppimisen suunta on siis elinikäisen oppimisen mukainen, mutta esiopetuksen oppisisältöihin on tulossa näkyviä muutoksia. Aiemmin alkuopetuksen oppisisältöjä

toistava sisältöjako, jossa muun muassa matematiikka sekä ympäristö- ja luonnontieto mainitaan omina sisältöalueinaan, muuttuu. Uudessa opetussuunnitelmassa esiopetukselle on määritelty seuraavanlaiset oppimiskokonaisuudet: Ilmaisun monet muodot, kielen rikas maailma, minä ja meidän yhteisömme, mielenkiintoinen ympäristöni sekä kasvan ja kehityn. Mielenkiintoinen ympäristöni - kokonaisuus pitää sisällään muun muassa yhteiskunnan monimuotoisuuden ymmärtämisen lisäämistä. Oppiminen on muuttumassa entistä kokonaisvaltaisempaan suuntaan, jossa olennaisessa osassa on lasten kasvu yhteiskuntaan.

Tietotekninen osaaminen on yksi taito, jota lapset varmasti tulevaisuudessa tarvitsevat. Mielenkiintoista on se, että vuoden 2010 kuntakohtaisissa esiopetussuunnitelmissa tietotekninen osaaminen ei painotu, mutta uusissa perusteluonnoksissa tieto- ja viestintäteknologian osaaminen on kirjattu omaksi kappaleekseen. Tämänsuuntaista funktiota en olisi tutkimukseni perusteella osannut hahmottaa. ”Esiopetuksessa käytetään ja sovelletaan tietotekniikkaa ja hyödynnetään sitä tarkoituksenmukaisella tavalla.” (Ops 2016)

Esiopetus on historiallisesti tarkasteltuna sangen nuori ja alati muuttuva ilmiö. Uudet perusteluonnokset antavat viitteitä siitä, että kaikki aiemmin käyty myllerrys milloin romanttisen ideologian, milloin yhteiskunnallisten tavoitteiden sävyttämässä esiopetuksen suunnittelussa on saavuttanut jonkinlaisen lakipisteen. Onko niin, että Alasen (2009, 10–13) esittämä sukupolvijärjestyksen murros on tasoittumassa ja olemme tottuneet uuteen malliin, jossa instituutiot ovat kiinteä osa lasten arkea? Onko esiopetus löytämässä paikkansa?

8 Pohdinta

Tutkimuksen teon yleiset periaatteet validiteetti ja reliabiliteetti ovat laadullisen tutkimuksen osalta haasteellisia. Tutkimuksen pätevyyttä on haasteellista arvioida, kun kysymyksessä on tutkijan tekemät tulkinnat. Ainoa validiteetin mittari on perusteellisuus läpi koko tutkimusprosessin, aina tutkimuskysymysten asettelusta johtopäätöksien muodostamiseen. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan karkeasti mitata metodin ja tulostenjohdonmukaisuudella sekä ajallisella reliabiliudella. (Kirk & Miller 1986, 41–42; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) Tämän tutkimuksen osalta olennaista on ajallinen luotettavuus. Tarkastelemani esiopetussuunnitelmat säilynevät julkisina asiakirjoina, jolloin tiedeyhteisöllä on mahdollisuus todentaa saamiani tuloksia myöhemminkin. Varsinaista aineistonkeruumenetelmää en tässä tutkimuksessa käyttänyt esiopetussuunnitelmien ollessa valmiina internetissä, toki internetin luotettavuudesta voisi aina keskustella. Tutkimustulokset ovat yhdellä menetelmällä analysoituja tulkintoja, jotka eivät sosiaalisen konstruktionismin hengessä ole ”tosia”, vaan kuvauksia tietystä sosiaalisesti konstruoidusta todellisuudesta, joka muovautuu eri tulkitsijoiden myötä aina uudelleen.

Sosiaalisessa konstruktionismissa kielikäsitteidenä piilee koko diskurssianalyttisen tutkimuksen pätevyyden ja luotettavuuden tarkastelun haastavuus. Konstruktionistisessa orientaatioissa totuutta ei ole, eikä sitä edes etsitä. Faktat ovat ylipäättänsä sosiaalisesti tuotettuja, olivatpa ne kenen tahansa, vaikkapa tutkijan itsensä perustelemissä. Tällaisesta näkökulmasta tutkimuksen teon pätevyys luotettavuus lepää perusteluissa, todisteissa ja näytössä (Juhila & Suoninen 1999, 234.) Pätevyyden käsitteen voisi korvata laadulliseen tutkimukseen sopivimmilla termeillä uskottavuus ja vakuuttavuus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt luotettavuuteen huolellisella analyysillä ja sen tarkalla kuvauksella. Tulososiossa olen esittänyt perusteluiden tukena aineistosta poimittuja esimerkkejä. Lisäksi olen pyrkinyt läpi koko tutkimuksen kirjoittamaan auki eri vaiheet ja perustelemaan tekemäni valinnat.

Analyysin kulku ja kulun looginen esittäminen oli diskurssianalyysille ominaisesti haastava. Syntyi luokkia, joiden sisällöt olivat osittain päällekkäisiä ja aineistoon joutui palaamaan useaan kertaan vielä tulosten kirjaamisvaiheessakin (Taylor, S. 2001, 38–39). Lähdin liikkeelle raakahavaintojen poimimisella ja järjestin havainnot luokkiin, jotka nimesin sisällön mukaan. Havaintojen taustalla pidin ajatuksen lapsesta ja lapsuudesta. Tämä vaihe onnistui hyvin ja noudattelee aineistolähtöistä lähestymistapaa, jonka johdin tulkitsevan diskurssianalyysin periaatteista (ks. 5.4.2). Tämän jälkeen aloin paikantaa havainnoistani vallitsevia puhetapoja, jotka muodostuivat tuloksia jäsentäviksi diskursseiksi. Diskurssien sisällä palasin jälleen lapseen ja hahmottelin kunkin diskurssin sisäistä lapsesta ja lapsuudesta puhumisen tapaa. Nämä hahmotelmat johtivat tutkimukseni keskeisiin tuloksiin. Diskurssianalyysissä tuotetut tulokset ovat tutkijan tulkintoja niistä havainnoista, joita hän aineistosta tekee. Olennaista luotettavuuden ja tämän tutkimuksen onnistuneisuuden kannalta on analyysin kulun yksityiskohtainen kuvaus.

Tulososioon poimimani aineistokatkelmien on kaikki poimittu huolella ja parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan saamiani tuloksia. Alun perin katkelmien perässä oli merkittynä myös se asiakirjan sivunumero, josta katkelma löytyi, mutta tutkimuseettisistä syistä poistin ne. Kuten jo tulososion alussa perustelin, tarkoitukseni ei ole leimata yhtäkään kuntaa sen perusteella, millainen lapsuus kunnan esiopetussuunnitelmaan on konstruoitu. Koin sivunumerojen poistamisen olevan hyödyllistä myös minulle tutkijana, kun aineistoesimerkkiin ei enää liittyntykään niin voimakkaita mielikuvia. Lapsuuden kokonaiskuvan hahmottaminen oli helpompaa. Aineistoni koostui valmiista asiakirjoista, jolloin en ollut tekemisissä varsinaisten tutkittavien tuottaman tiedon kanssa. Se, että olen kuitenkin tehnyt omat konstruktioni muiden konstruoimasta tekstistä näkyviksi ja

ymmärrettäväksi, on olennaista tutkimukseni pätevyyden kannalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tulkintojen ristiriitaisuus ja tulosten vaihtoehtoisuus eivät vähennä vakuuttavuutta. Sosiaalisen konstruktionismin hengessä tehty todellisuuden tulkinta tarkoittaa vain tutkijan kasvanutta vastuuta. Päätelypolut ja aineisto-otteet täytyy esittää niin huolellisesti, että lukijalla on mahdollisuus tehdä niistä omia tulkintojaan. (Juhila & Suoninen 1999, 235.) Lukijaa täytyy kunnioittaa.

Tutkijan positio on diskurssianalyttisessä tutkimuksessa keskeinen. Stephanie Taylor (2001) painottaa tutkijan reflektiivisyyttä sekä vaikutusta aineiston keräämiseen ja analyysiin. Tutkija on myös suhteessa tutkimuksen eettisyyteen. (Taylor, S. 2001, 17.) Reflektiivisyys tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että olen pohtinut tekemiäni valintoja niiden mahdollistavasta osittain poissulkevasta näkökulmasta. Tunnustan oman näkyvän roolini ja sen, etten ole immuuni tutkittavalle aineistolle. Potteria ja Wetherelliä (1987, 182) mukailen olen diskurssianalyysin vaatimalla tavalla rehellinen. Tunnustan sen, että äitinä ja pian valmistavana luokanopettajana minulla on monensuuntaisia ennakkokäsityksiä lapsuudesta, kasvatuksesta ja yhteiskunnasta ja olen sitä kautta osa tutkimaani ilmiötä.

Tutkijalla on valtaa ja siitä vallasta tulee olla tietoinen. Vallastaan tietoinen tutkija reflektoi tekemiään analyttisiä tulkintoja ja sitä mitä näillä tulkinnoillaan mahdollistaa ja tuottaa. Merkitykset eivät siis ole vain aineiston ominaisuuksia, vaan tutkijan vuoropuhelu aineiston kanssa ratkaisee sen, mitä merkityspotentialit herätetään henkiin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 45; Jokinen & Juhila 1993, 106.) Tässä tutkimuksessa olen analysoinut aineistoa tietty tausta-ajatus, ja aineistolähtöisyydestä huolimatta teoreettinen viitekehys mielessäni (Juhila & Suoninen 1999, 249). Tausta-ajatukseni ei nouse mistään yksittäisestä teoreettisesta lähtökohdasta, vaan tutkimusintressistäni. Tällä tausta-ajatuksella olen mahdollistanut tiettyjen asioiden nousemisen osaksi analysoitavaa materiaalia ja poissulkenut muita. Olen herättänyt henkiin diskursseja, jotka oman tulkintani mukaan ovat vallitsevia, kun tarkastellaan esiopetussuunnitelmien lasta. Matkan varrella pohdin usein,

olenko tulkinut aineistoani oikein. Tutkija on diskurssianalyttisessä tutkimuksessa osa sitä todellisuutta, jonka merkityspotentiaaleja on herättämässä henkiin muovaten sitä todellisuutta omanäköisekseen, eikä mikään todellisuuden kuva ole absoluuttisesti totta. Se todellisuus, jonka olen tässä tutkimuksessa luonut, on minun todellisuuteni. Lukijalle se voi näyttäytyä hyvinkin toisenlaisena.

Tutkimuksen tekeminen on valintojen tekemistä. Tässä tutkimuksessa olen valinnut lähtökohdakseni lapsuuden ja päätynt tarkastelemaan sitä esiopetussuunnitelmien kontekstissa. Metodologiseksi lähestymistavaksi valikoitui diskurssianalyysi, jonka puitteissa olen tehnyt valinnan aineistolähtöisyydestä ja tulkinnallisuudesta, tiedostaen kuitenkin kriittisyyden mahdollisuuden. Tulokset ovat aineistolähtöisiä, mutta laadullisen tutkimuksen hengessä tunnustan roolini niiden kokoajana ja tulkitsijana. Tekemäni johtopäätökset ovat valintoja sen suhteen, mistä näkökulmasta saamiani tuloksia lähestyn ja sen suhteen millaisilla aiemmilla tutkimustuloksilla hahmottelen tutkimukseni tieteellisiä yhteyksiä. Tieteellisessä tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat kaikki oikeita, kun vain muistaa niiden kriittisen arvioinnin, sekä luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelun. Lähtökohtien, etenemisen ja lopputuloksen arvioimista ei tule, eikä voi ohittaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Olen tyytyväinen valitsemaani tutkimusaiheeseen ja siitä johdettuun tutkimuskysymykseen. Ne antoivat mielenkiintoisen mahdollisuuden lähestyä lapsuutta itselleni uudesta näkökulmasta ja antoivat aikaisempaa tarkemman kuvan esiopetussuunnitelmista ja opetussuunnitelmista yleensä. Diskurssianalyysissä on keskeistä kysyä 'miten', mikä tekee tutkimuskysymyksestäni varsin onnistuneen (Juhila & Suoninen 1999, 247). Tutkimuskysymystä tarkentavien alakysymysten asettaminen oli haastavaa. Johdin ne diskurssianalyttisestä teoriasta poimituilla käsitteillä kuten subjektipositio ja konteksti. Ajoittain niiden ymmärtäminen vaikutti selkeältä ja hetkittäin olin hyvinkin hukassa sen suhteen, mitä nämä käsitteet oikeasti tarkoittavat, ennen kaikkea oman tutkimukseni kannalta. Ennen kaikkea diskurssien funktioihin liittyi epäselvyyttä, minkä vuoksi päädyin tarkastelemaan niitä uusiin perusteluonnoksiin peilaten. Hiukan epäselväksi

jäi, löysinkö todella paikantamieni diskurssien funktioita vai asetinko tutkimustulosteni valossa enemmänkin haasteita tuleville esiopetussuunnitelmille ja hain näihin haasteisiin vastausta uusista perusteluonnoksista. En silti sano, että katsaus tulevaan olisi turha. Opetussuunnitelmien valossa tarkasteltuna tutkimuksen liittäminen tulevaan on keskeistä. Opetussuunnitelma on osa menneen, nykyisen ja tulevan jatkumoa.

Sosiaalinen konstruktionismi oli sekä mahdollisuus että haaste. Sen kautta tarkasteltuna lapsuus näyttäytyi sosiaalisesti rakennettuna todellisuutena, jossa mikään ei kuitenkaan ole oikeasti totta, eikä tarvitsekaan olla. Se antoi vapauden toimia itsekin tämän todellisuuden rakentajana, vailla perinteisesti ihannoitua tutkijan objektiivisuutta. Sen suoma vapaus osoittautui kuitenkin myös erittäin haastavaksi.

Vaikka diskurssianalyysi ja sosiaalinen konstruktionismi sen taustafilosofiana korostavat tutkijan aktiivista roolia, ei tutkija voi kuitenkaan unohtaa puolueettomuuttaan. Tutkijan tulee tiedostaa omat asenteensa ja uskomuksensa, joiden ei saa antaa vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Taylor, S. 2001, 16–17.) Tuloksia analysoidessani ajatukseni tuntuivat välillä väkisinkin vääntyvän itseisarvoisen kriittisiksi, vaikka alkuperäinen ideani lepäsi tulkinnallisuudessa. Mitä tahansa lapsilähtöisyydestä mainittiin, tuntui se vesittyvän yhteiskunnan vaatimuksiin ja aikuisten asettamiin tavoitteisiin. Lapsuuden sosiologian ydinajatus syöpyi ajatteluuni ehkä liiankin tiukasti ja huomasin asettuneeni lapsen puolustajan rooliin. Näkökulmaa neutralisoi muistutus siitä, että olen itsekin kasvattaja; äiti ja tuleva luokanopettaja. Tulevaisuuteni on siis hyvinkin yhteiskunnallisten päämäärien sanelemaa.

Edellä kuvaamani aivomyrsky sai pohtimaan ylipäättään lapsuuden sosiologian antia institutionaaliselle kasvatukselle. Lapsuuden sosiologian karkein tulkinta antaa kasvatuksesta hyvinkin epäoikeudenmukaisen kuvan. Aikuiset ovat normittaneet lapsuuden eri instituutioihin ja tietävät, mitä lapset tarvitsevat, milloin ja keneltä. ”Hyvän” lapsuuden tuottaminen on aikuisten tehtävä. (Alanen 2009, 14–15.) Eikö lasta saisi siis kasvattaa lainkaan ja pitäisikö kasvatus hoitaa täysin romanttisen ideologian opein? Lapsuuden

sosiologia kritisoi muun muassa kehityspsykologiaa, jossa lapsen kehitykselle määrittyy herkkyyksiausia ja kehitystehtäviä (mm. Piaget). Kaikella tuotetulla tiedolla on merkitystä, mutta millään tiedolla ei saa olla itsevaltaista asemaa kasvatuksen ohjaajana. Pohjola (2006, 399) on tutkinut lapsuuden konstruktioita lasten ohjatun iltapäivätoiminnan osalta ja toteaa hyvän lapsuuden rakentamisesta osuvasti seuraavaa: ”Olisikin suotavaa, että hyvän lapsuuden ja lapsuuden luonnetyypin rakentaminen olisi avoin prosessi, missä eri tieteenalojen näkemykset, yhtä lailla kehityspsykologian kuin uuden lapsuustutkimuksen näkökulmat, kävisivät dialogia.”

Menetelmällisen onnistumisen kompastuskivi tässä tutkimuksessa on tulkitsevan ja kriittisen diskurssianalyysin erottelu. Pyrkimykseni oli tulkinnallisessa lähestymistavassa, mutta kieltämättä tulokset suuntasivat tarkastelua kriittiseen suuntaan. Analyysissä pyrin avoimuuteen ja esimerkiksi analyysiluokat nousivat aineistosta. Tulosten tulkinta kuitenkin suuntasi välillä liialliseenkin kriittisyyteen, kun vastakkainasettelu esimerkiksi lapsen ja yhteiskunnan tarpeiden välillä on paikoittain hyvin räikeä. Perustelut sekä tulkitsevalle että kriittiselle diskurssianalyysille olen kuitenkin esittänyt sosiaalista konstruktionismia ja analyysin ääripäitä käsittelevässä luvussa, jossa Jokista ja Juhilaa (1999, 87) mukaillen jätän tulkitsevasta lähestymistavasta huolimatta mahdollisuuden myös kriittisyydelle.

Diskurssianalyysissä haastavaa on vallan ainainen läsnäolo. Se liittyy niihin konstruktioihin, joita aineistosta paikantuu, mutta myös tutkijan omaan toimintaan. Jokinen ja Juhila (1993, 76–78, 86) liittävät vallan käsitteen myös tutkimuksen näkökulman valintaan. Tutkimuksessa voidaan joko etsiä hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja, jolloin mielenkiinto on itsestäänselvyyksissä ja luonnollisissa totuuksissa tai tarkastella yksittäisen diskurssin sisältä sitä, mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään, sekä diskurssin toimijoiden välisiä valtasuhteita ja subjektipositioita. Tässä tutkimuksessa olen kulkenut molempien kautta. Paikansin ensin hegemoniset diskurssit, esimerkiksi oppiminen ja sen jälkeen niiden sisäisiä valtasuhteita, kuten opetusta säätelevät yksilölliset tavoitteet ja toisaalta yhteiset tavoitteet.

Tutkijan käyttämä valta liittyy tässä tutkimuksessa tutkimustulosten esittämiseen ja tehtyihin tulkintoihin. Tutkija, samoin kuin ne jotka ovat esiopetussuunnitelmia kirjanneet, käyttää valtaa analysoidessaan aineistoa, nostamalla sieltä olennaisiksi katsomansa asiat ja tulkitessaan niitä. Olen mahdollistanut tiettyjä lapsuuteen liittyviä puhetapoja ja samalla sulkenut toisia puhetapoja pois (Fairclough, 1992, 240). Olen tietoisesti jättänyt huomiotta esimerkiksi kuusivuotiaan lapsen fyysisen ja kognitiivisen kehityksen, enkä ole tuloksissani paneutunut esiopetuksen oppisisältöihin, joiden katsoin olevan lapsuuden konstruktion kannalta vähemmän tärkeitä. Hakosalo (2006, 254) toteaa, että se kuinka tehokkaasti yksilö pystyy käyttämään diskursiivista valtaa, ei ole suoraan luettavissa hänen virka- tai muusta muodollisesta asemastaan. Jossakin kohtaa tutkijankin valta kuitenkin katkeaa, tämän tutkimuksen osalta siinä vaiheessa, kun lähetän raportin painettavaksi. Sen jälkeen valta siirtyy lukijalle. (Fairclough 1992, 239.) Olen siis etsinyt esiopetussuunnitelmissa lapsuuden osalta toistuvia puhetapoja, kirjannut ne tuloksiksi parhaaksi katsomallani tavalla, sosiaalisen konstruktionismin periaattein luoden samalla uutta todellisuutta. Pian se todellisuus on jälleen uudelleen muokattavissa.

Lähdin tälle tutkimusmatkalle pyrkimyksenäni kasvattaa omaa ymmärrystäni, tulevana kasvatusalan ammattilaisena sekä kahden pienen pojan äitinä, opetussuunnitelmasta ja lapsuudesta sen implisiittisenä, mutta hyvinkin kiinteänä osana. Kimmokkeena tutkimusasetelmalleni toimivat osaltaan Turusen (2008, 181) asettamat esiopetuksen tulevaisuuden haasteisiin liittyvät kysymykset, joihin halusin tutkimuksessani vastata. Tutkimukseni tuotti päivitettyä tietoa esiopetussuunnitelmissa konstruoidusta lapsuudesta ja lisäsi opetussuunnitelmatutkimuksen kentälle tietoa siitä, miten valtakunnallisissa *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2010* mainittu kuntakohtainen omaleimaisuus toteutuu lapsuuden osalta viidessä eri kunnassa, joita kaikkia kuitenkin yhdistää pohjoisuus.

Lapsen roolin selkeä kahtiajako aktiivisen toimijan ja passiivisen kasvatettavan välillä heijastuvat niissä diskursseissa, jotka nousevat esiopetussuunnitelmissa vallitsevina esiin. Esiopetustuudistuksen aikaisten asiakirjojen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 ja 2000) selkeät konstruktiot lapsesta pärjäävästä ja toisaalta yhteiskunnan odotusten

kohteena olevana kasvatettavana eivät saa enää vuoden 2010 asiakirjoissa niin yksiselitteisiä muotoja. Tarkastelemissani asiakirjoissa toisaalta lapsen ja toisaalta yhteiskunnan tarpeiden ristipaine näkyy kaikessa.

Vuonna 2010 lapsi on aktiivinen oppija, mutta oppii nimenomaan tulevaa varten. Lapsen leikki on keskeisellä sijalla esiopetustoiminnassa toisaalta omaehtoisena vapaana leikinä, mutta myös olennainen oppimisen väline. Lapsen yksilöllisyys, edellytykset ja tarpeet ovat etusijalla, mutta lapsen kasvulle kohdistetaan myös paljon odotuksia. Lapsi saa esiopetusyhteisössään vaikuttaa oppimiseensa ja kasvuunsa liittyviin asioihin, mutta yhteiskuntaan hän ei vielä ole valmis. Onko lapsen ja yhteiskunnan välillä edes todellista ristipainetta vai onko kysymys uudeltaisesta tasapainosta?

Sukupolvijärjestyksen ja sen myötä lapsuuden instituutioiden, tässä tutkimuksessa esiopetuksen, murroksen keskeltä paikantui lapsuus, jossa lapsen rooli on hyvin monitahoinen vaihdellen yksilöllisestä ja arvokkaasta oman toimintansa johtajasta yhteiskunnan tavoitteiden ja kasvatuspäämäärien kohteeksi. En sanoisi tutkimukseni tuottaneen uutta tai ainakaan kovinkaan mullistavaa tietoa, etenään lapsuuden sosiologiaan tai lapsuuden opetussuunnitelmatason historiaan perehtyneille. Kaikessa tieteellisessä tiedossa ei edes tavoitella puhtaasti informatiivista tietoa, vaan merkittävyys perustuu myös siihen missä määrin tuotettu tieto tai väite laajentaa, täydentää tai korjaa olemassa olevaa tutkimustietoa (Rolin 2002, 93). Tämän tutkimuksen merkittävyys on mielestäni nimenomaan sen tuottamassa täydentävässä tiedossa.

Opetussuunnitelmat ovat jälleen ison muutoksen edessä. Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen uudistuneet opetussuunnitelman perusteet valmistuvat vuoden 2014 loppuun mennessä ja astuvat voimaan koko maassa viimeistään syksyllä 2016 (Ops 2016). Opetussuunnitelmat ovat täynnä tutkimisen paikkoja. Tämänkin tutkimuksen näkökulmaksi olisi voinut valikoitua esimerkiksi leikki ja oppiminen kuntakohtaisissa esiopetussuunnitelmissa tai lapsuutta olisi voinut tarkastella vuoden 2010 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* kontekstissa. Mielenkiintoista olisi ollut myös vertaileva

tutkimus, jossa kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat olisi voinut valita eri puolilta Suomea. Toivon, että lapsuus ja lapsen paikka kiinnostavat opetussuunnitelmatutkijoita tulevaisuudessakin.

LÄHTEET

Esiopetussuunnitelmat

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus. Helsinki

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus. Helsinki.

Esiopetuksen perusteluonnokset. OPS 2016. Saatavana www-muodossa:

<http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/esiopetus>.

Inarin kunta – Esiopetuksen opetussuunnitelma. Saatavana www-muodossa:

http://www.inari.fi/media/siv_esiopetuksen-opetussuunnitelma-2011-koko.pdf.

Kittilän kunnan päivähoiton esiopetussuunnitelma. Saatavana www-muodossa:

http://www.kittila.fi/sites/default/files/asiakirjat/Koulutus_ja_opetus/Paivahoito_ja_varhaiskasvatus/Paivahoidon_esiopetussuun/Esiopetussuunnitelma_2013.pdf.

Posion esiopetuksen opetussuunnitelma. Saatavana www-muodossa:

<http://www.posio.fi/dman/Document.phx?documentId=ut16711132602676&cmd=download>.

Rovaniemen kaupunki - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011. Saatavana

www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=3917f119-009a-43e9-b56e-dfb71bcf7638>.

Tornion esiopetussuunnitelma. Saatavana www-muodossa:

<http://www.tornio.fi/index.php?p=PaivahoidonABC>. Suunnitelmat >

Esiopetussuunnitelma.

Kirjallisuus ja muut lähteet

- Alanen, L. 2009.** Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990.** Lapsuuden aika ja lasten paikka: Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L., Karila, K. (toim.) 2009.** Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alanko, A. 2010.** Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Nuorisotutkimusseura: Helsinki. 55–72.
- Alasuutari, M. 2010.** Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Apple, M. W. 1990.** Ideology and curriculum. Lontoo: Routledge.
- Arnstein, S.R. 1969.** A ladder of citizen participation. <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>. Luettu 16.4.2014.
- Atjonen, P. 1993.** Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Autio T. 2002.** Teaching under siege: Beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik Split. ActaUniversitatisTampereensis 904. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Autio, T. 2006.** Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktikans Anglo-American curriculum studies. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Autio, T. 2007.** Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus. Aikuiskasvatus 27 (1), 43–47.

- Bardy, M. 1992.** Lapsuuden politiikan johtoideat. Teoksessa M. Bardy (toim.)
Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Raportteja 66.
Helsinki: Vapokustannus, 65–70.
- Bardy, M. 1996.** Lapsuus ja aikuisuus - kohtaamispaikkana E´mile. Helsinki: Stakes.
- Behar-Horenstein, L.S. 2000.** Can the moderns view of curriculum be refined by
postmodern criticism. Teoksessa J. Glanz & L.S. Behar-Horenstein (toim.)
Paradigm debates in curriculum & supervision : Modern & postmodern
perspectives. Westport: Greenwood press, 6-33.
- Burr, V. 1995.** An introduction to social constructionism. Lontoo: Routledge.
- Böök, M. L. 2010.** Vastuulliseksi kasvamisesta, vastuun ottamisesta vai vastuussa olemisesta –
vanhempien näkemyksiä lapsen vastuusta. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-
Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään.
Nuorisotutkimusseura: Helsinki, 89–102.
- Ennew, J. 1994.** Time for children or time for adults? Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G.
Sgritta & H. Wintersberger (toim.) Childhood matters. Social theory, practice
and politics. European Centre Vienna. Aldershot: Avebury, 125–143.
- Esiopetuksen tila Suomessa.** Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle
esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. 2004. Opetusministeriön
julkaisuja 32. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö: Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:
Vastapaino.
- Fairclough, N. 1992.** Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. 1980.** Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977.
C. Gordon (toim.). Englanniksi kääntänyt C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham
& K. Soper. New York: Pantheon books.
- Gergen, K.J. 2001.** Social construction in context. Lontoo: Sage.
- Gittins, D. 1998.** The child in question. Lontoo: MacMillan press.
- Glanz, J. & Behar-Horenstein, L. S. 2000.** Paradigm debates in curriculum &
supervision: Modern & postmodern perspectives. Westport: Greenwood Press.
- Hakosalo, H. 2006.** Valta ei ole abstraktio. Historiallinen aikakauskirja 104 (3), 253–254.

- Helenius, A. 2004.** Leikin syntymäsijoilla. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 14–21.
- Helenius, A & Korhonen, R. 2011.** Leikistä kieleen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A – L. (toim.). Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Yliopistopaino, 70–72.
- Hirsjärvi, S. 1987.** Opetussuunnitelman laatiminen tulevaisuusajattelun ja arvofuturologian näkökulmasta. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 35–47.
- Horelli, L. 1994.** Lasten näköinen elinympäristö: Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalalan ala-asteella. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998.** Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E. 2002.** Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. 2007.** Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. Kasvatus 38 (1), 51–58.
- Hännikäinen, M. 2005.** Leikki ja oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (toim.) Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaan männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–126.
- Högström, B., Saloranta, O. 2001.** Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Helsinki.
- James, A. & Prout, A. 1997.** Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sosiological study of childhood (2nd edition). Lontoo: Falmer Press.
- Jenks, C. 1996.** Childhood. Lontoo: Routledge.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991.** Diskursseja rakentamassa: Näkökulmia sosiaalisten käytäntöjen tutkimukseen. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993.** Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999.** Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993a.** Diskursiivinen maailma. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) 1993b.** Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999.** Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999.** Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999.** Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 233–252.
- Kallio, K-P., Ritala-Koskinen, A. & Rautanen, N. 2010.** Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura: Helsinki.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001.** Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen, S., Launis, V. Pelkonen, R. & Pietarinen, V. (toim.) 2002.** Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Kinnari, H. 2013.** Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan? Aikuiskasvatus 33 (2), 107–117.
- Kinos, J. 2002.** Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33 (2), 119–32.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013.** Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr05.pdf?lang=fi>. Luettu 10.3.2013.

- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001.** Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–157.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986.** Reliability and validity in qualitative research. A Sage university paper, Qualitative research methods series: vol. 1.
- Kyllönen, A. 2012.** Valta opettajuudessa: luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan vallankäytöstä. Pro gradu-työ. Lapin yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010.** Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura: Helsinki, 197–212.
- Lahdes, E. 1997.** Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lakkala, S. 2008.** Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lallukka, K. 2003.** Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa: Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lapin kuntakartta.** Saatavilla www-muodossa:
http://www.sosiaalikallega.fi/tervelappi/kuvat/lapinkartta.gif/image_view_fullscreen. (Luettu 24.10.2013)
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1993.** Helsinki: Ulkoasiainministeriön julkaisuja.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2014.** Ammatilliset asiat > Esiopetus. Saatavana www-muodossa:
http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,474481&_dad=portal&_schema=PORTAL. Luettu 10.3.2013.
- Lee, N. 2001.** Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty. Buckingham: Open University Press.
- Linnilä, M-L. 2000.** Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: Tuope.

- Luostarinen, H. & Väliverronen, E. 1991.** Tekstinsyöjät: Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Tampere: Vastapaino.
- Malinen, P. 1985.** Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) 1987.** Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48.
- Nikko, A. 2009.** Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1), 69–82.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ & Lastentarhanopettajaliitto. 2006.** Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa. Selvitys päivähoiton hallinnonalan muutoksesta. Hyvinkää: T-Print Ky.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2008.** Varhaiskasvatus on lapsen oikeus. Forssa: Forssan kirjapaino.
- Perusopetuslaki 628/1998.** Muutettu 23.12. 1288/1999.
- Phillips, N. & Hardy, C. 2002.** Discourse analysis: Investigating processes of social construction. Thousand Oaks: Sage.
- Pienuhkö sivistyssanakirja.** Saatavana www-muodossa:
<http://www.cs.tut.fi/~jKorpela/siv/index.html>. Luettu 4.3.2014.
- Pietarinen, J. 2002.** Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009.** Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Piironen, L. (toim.) 2004.** Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Pinar, W. F. 2012.** What is curriculum theory? (2nd edition) New York: Routledge.
- Pohjola, K. 2006.** Pidennetty lapsuus? Lapsuuden luonnetyypin määrittäminen aamu- ja iltapäivätoiminnassa. *Janus* 14 (4), 389–401
- Poikonen, P-L. 2005.** Esiopetuksen opetussuunnitelmat uusiksi – mikä muuttuu? Teoksessa M. kankaanranta, E. Hämäläinen & M. Gustafsson (toim.) Teatteria tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylän yliopisto: Koulutustutkimuslaitos, 19–33.

- Popkewitz, T. S. 2003.** Governing the child and pedagogicalization of the parent: A historical excursus into the present. Teoksessa M.N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T.S. Popkewitz (toim.) Governing the children, families and education. Restructuring the welfare state. New York: Palgrave Macmillan, 35–62.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987.** Discourse and social psychology : Beyond attitudes and behaviour. Lontoo: Sage.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011.** Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.
- Qvortrup, J. 1994.** Childhood matters: An introduction. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (toim.) Childhood matters. Social theory, practice and politics. European Centre Vienna. Aldershot: Avebury, 1–23.
- Qvortrup, J., Bardy, M. Sgritta, G. & Wintersberger, H. (toim.) 1994.** Childhood matters : Social theory, practice and politics. European Centre Vienna. Aldershot: Avebury.
- Rinne, R. 1984.** Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turun yliopiston julkaisuja C 44.
- Rinne, R. 1987.** Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 95–129.
- Rolin, K. 2002.** Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 92–117.
- Rousseau, J. J. 1762.** Emile or on education. Englanniksi kääntänyt A. Bloom. Lontoo: Penguin Classics. 1991.
- Rovaniemen kaupunki. Varhaiskasvatussuunnitelma. 2012.** Saatavana www-muodossa: <http://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=3864e6cc-61c4-4b17-8d25-44f5db9dee18>. Luettu 20.2.2014.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006.** KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu] Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 4.12.2013.
- Siltaoja, M. ja Vehkaperä, M. 2011.** Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 206–231.
- Suoninen, E. 1993.** Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 48–74.
- Suoninen, E. 1999.** Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suomen virallinen tilasto (SVT):** Esi- ja peruskouluopetus [verkkajulkaisu]. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavana www-muodossa: http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_fi.pdf. Luettu 20.2.2014.
- Suortti, J. 1987.** Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 35–47.
- Taylor, P.H. & Richards, C.M. 1985.** An introduction to curriculum studies. Second edition. Windsor: NFER-Nelson.
- Taylor, S. 2001b.** Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (toim.) Discourse as data. A guide for analysis. Lontoo: Sage, 5-48.
- Turja, L. 2011.** Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Turunen, T. 2008.** Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Turunen, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013.** Changing voices in early years curricula. An example from Finnish pre-school education. *Early Child Development and Care* 184 (2), 293–305.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-de Bie, M. 2010.** Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Suomentanut T. Mälkiä. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Nuorisotutkimusseura: Helsinki, 17–32.
- Vanderbeck, R.M. 2010.** Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Suomentanut T. Mälkiä. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään*. Nuorisotutkimusseura: Helsinki, 33–52.
- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002.** Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Saatavana www-muodossa:
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/julkaisu0209.htm>. Luettu 26.3.2014.
- Wetherell, M., Stephanie, T., & Yates, S. J. (2001).** *Discourse as data : A guide for analysis*. London: Sage.
- YK:n lapsen oikeuksien julistus. 1959.** Saatavana www-muodossa:
https://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_julistus. Luettu 19.2.2014.
- YK. Yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989.** Saatavana www-muodossa:
https://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko. Luettu 19.2.2014.
- Young, M. 2013.** Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies* 45 (2), 101–118.

LIITTEET

Liite 1: Esimerkki raakahavaintoihin perustuvasta luokittelusta

Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet	Toimijat ja heidän toimintansa	Väittämiä ja arvoja	Kulttuuri ja yhteiskunta
<p>Opetuksessa lähdemme kunkin lapsen tiedoista ja taidoista. Autamme lasta omaksumaan valmiuksia, kykyjä ja taitoja selviytyä elämän eri tilanteissa.</p> <p>tavoitteellista hoitoa, kasvatusta ja opetusta</p> <p>Etusijalle tässä opetussuunnitelmassa asetetaan lapsen rooli aktiivisena oppijana, sekä luodaan pohjaa lapsen elinikäiselle oppimiselle. Esiopetuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja kehittymistä tasapainoiseksi yksilöksi.</p> <p>Lapsen luontaista tapaa oppia tuetaan ja opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppimistyyli.</p> <p>Sen tulee ohjata ja tukea lapsen monipuolista kasvua, kehitystä ja oppimista.</p> <p>tulee ottaa huomioon lapsen kiinnostuksen kohteet ja esiopetuksen tavoitteet.</p> <p>opetus järjestetään oppilaiden</p>	<p>suunnitellaan yhteistyössä vanhempien ja muiden tahojen kanssa lapsen tarpeita vastaavaksi, kasvua ja kehitystä tukevaksi.</p> <p>Lapsi saa harjoitella sosiaalisia taitojaan samanikäisten lasten muodostaman vertaisryhmän turvallisessa ilmapiirissä aikuisten antaman tuen, ohjauksen ja mallien avulla.</p> <p>Onnistuneen yhteistyön lähtökohdaksi on lapsen parhaan etsiminen ja löytäminen.</p> <p>Yhteistyön tulee perustua tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen ja avoimuuteen.</p> <p>Yhteisissä keskusteluissa vanhempien kanssa sovitaan kasvatustavoitteista, toimintaperiaatteista sekä kunkin lapsen henkilökohtaisista esiopetuksen tavoitteista.</p> <p>Vanhemmille annetaan yhdessä lapsen kanssa täytettäväksi Ensipäivälomake jonka vanhemmat palauttavat lapsen luokanopettajalle.</p>	<p>Olemme yhdessä pohtineet arvopohjan, jolle kasvatusta ja opetus päiväkodeissamme rakentuvat; kohtaamme lapsen yksilönä, annamme lapselle turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön, tuemme sosiaalista kasvua ja kehitystä, luomme mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen ja monipuoliseen toimintaan sekä kehitämme erilaisia yhteismuotoja.</p> <p>Tärkeintä on, että lapsella säilyy oppimisen ilo, luovuus, innostus, kokeilunhalu ja rohkeus. Kasvamisen, kehittyminen ja oppiminen ovat koko ihmisen eliniän kestävä prosessi. Lapsen kokemukset ja kehitys peilaavat sitä kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä, jossa hän elää ja toimii. Oppiminen on mielekästä lapselle, kun se on sidoksissa arkielämän tilanteisiin.</p> <p>Oppimisen ilo, kannustava palaute, myönteiset kokemukset ja vuorovaikutteisuus ovat tärkeitä lapsen myönteisen minäkuvan kehittymiselle</p>	<p>Suunnitelmassa on huomioitu - - pohjoinen sijainti sekä alueen muut ominaispiirteet.</p> <p>Suomen perustuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin jotka edellyttävät yhteisen opetuksen järjestämistä siten, että kaikkien lasten kasvu ja oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin.</p> <p>Lapsen kokemukset ja kehitys peilaavat sitä kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä, jossa hän elää ja toimii. Oppiminen on mielekästä lapselle, kun se on sidoksissa arkielämän tilanteisiin.</p> <p>ilmaista itseään vaikuttavat selvät vuodenaajat ja luonnon läheisyys, rauhallinen elämän rytmi ja Kittilän vahvuus kulttuuripitäjänä.</p>

Liite 2: Esimerkki luokittelusta Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Yksilöllisyys korostuu	Oppiminen korostuu	Lapsi yksilönä korostuu (eli pitäisikö yksilöllisyyttä korostava luokitus sisältyä tähän?)	Lapsesta pitäisi kasvaa....	Leikki ja leikinomaisuus	Tavoitteellisuus korostuu	Toiminta korostuu
Yksilöllisiä yksilöllinen esiopetuksen oppimissuunnitelman kokonaiskehityksen tukemiseksi.	tietoista sekä tavoitteellista oppimista. lapsen rooli aktiivisena oppijana. vastuuta omasta oppimisestaan Leikki ja tekemällä oppiminen luottamuksellisuus, kunnioittava suhtautuminen lapseen ja huoltajaan sekä heidän osallisuutensa tukemiseen. yksilöllinen esiopetuksen oppimissuunnitelman kokonaiskehityksen tukemiseksi.	lapsi kaiken toiminnan subjektina ryhtyä itse johtamaan tekemistään. Lapsilähtöisen toiminnan lapsen oma kulttuuri, aikaisemmat kokemukset ja toiminta. omaan rauhaan lapsen kiinnostuksen kohteet lähtökohtana on lapsi eikä pelkästään sisältöalueiden tai oppiaineiden tavoitteet.	lapsen myönteistä minäkuvaa arvostaa itseään myönteisen minäkuvan vahvistuminen tasapainoiseksi yksilöksi ottaa toiset huomioon erilaisuuksia hyväksyvä. hyväksyy myös kaverinsa. vastuuntuntoinen vastuuta omasta oppimisestaan auttavainen yhteiskunnan jäseneksi	leikkiin, toimintaan Leikki ja tekemällä oppiminen Leikinomaista lapsen kehitystasosta lähtevää toimintaa toimiva	tavoitteellista oppimista. lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman asettamat tavoitteet toteutuvat. kuinka lapsi saavuttaa hänelle asetettuja tavoitteita. asettamaan edelleen uusia tavoitteita.	Lapsilähtöisen toiminnan lapsen oma kulttuuri, aikaisemmat kokemukset ja toiminta. lapsen kehitystasosta lähtevää toimintaa leikkiin, toimintaan toimiva

Liite 3: Esimerkki luokittelusta Toimijat ja heidän toimintansa

huoltaja/vanhemmat	opettaja	muut esiopetuksen toimijat/ammattilaiset	lapsi	aikuinen
<p>huoltajat ja opettaja sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö <u>kantavat yhdessä vastuun...</u></p> <p>huoltajien luvalla</p> <p>opettaja laatii yhteistyössä huoltajan ja lapsen kanssa lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelman</p> <p>esiopettaja keskustelelee asiasta lapsen vanhempien kanssa</p> <p>Yhteistyö huoltajan ja lapsen kanssa</p> <p>yhdessä vanhempien ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa</p> <p>lapsen ja huoltajan välisissä keskusteluissa</p> <p>Vanhempien kanssa lapsen parhaaksi.</p> <p>tavoitteiden toteutumista arvioidaan vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa.</p>	<p>huoltajat ja opettaja sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö <u>kantavat yhdessä vastuun...</u></p> <p>opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus,</p> <p><i>Opettajan tulee tukea oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa.</i></p> <p>lapsen hoidosta vastaava lastentarhanopettaja ja esiopetuksen opettaja sekä tarvittaessa myös esimerkiksi erityislastentarhanopettaja, puheterapeutti tai toimintaterapeutti.</p> <p><i>Opettajalla on vastuu</i></p> <p>Opettajan tehtävänä on auttaa lapsia tunnistamaan omat vahvuutensa.</p> <p>opettaja laatii yhteistyössä huoltajan ja lapsen kanssa lapsen esiopetuksen</p>	<p>huoltajat ja opettaja sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö <u>kantavat yhdessä vastuun...</u></p> <p><i>yhdessä yhteisössä, jossa lapsi elää</i></p> <p>lapsen hoidosta vastaava lastentarhanopettaja ja esiopetuksen opettaja sekä tarvittaessa myös esimerkiksi erityislastentarhanopettaja, puheterapeutti tai toimintaterapeutti.</p> <p>yhdessä vanhempien ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa</p> <p>lapsen ja huoltajan välisissä keskusteluissa tai lapsen ja esiopetushenkilöstön välisissä keskusteluissa.</p> <p><i>Avustaja tukee lasta kasvuun ja oppimiseen, opettajan tai terapeuttien ohjeiden mukaisesti, ohjaa lasta</i></p>	<p><i>lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja toisiltaan</i></p> <p>yhdessä lasten kanssa</p> <p>opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus,</p> <p><i>lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa.</i></p> <p><i>lapsille merkitykselliset asiat ottamalla heidät mukaan teemojen suunnitteluun.</i></p> <p>lapselle ja hänen tekemisilleen osoitetaan hyväksyntää ja arvostusta ja häntä kannustetaan toimimaan toisten ja sen myötä itsensä iloksi.</p> <p>lapsen ja aikuisen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus.</p> <p>lapsia tunnistamaan omat vahvuutensa.</p>	<p>Aikuinen asettaa lapselle rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia.</p> <p>Aikuisen tehtävänä on rakentaa oppimisympäristö,</p> <p>lapsen ja aikuisen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus.</p> <p>Aikuisen tulee huolehtia</p> <p>Aikuisen on oltava lapsen arjessa aidosti välittävä, luotettava ja kuunteleva.</p>