

Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatukseen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022

Heidi Chydenius, Eeva-Leena Onnismaa, Jarmo Kinos, Jaana Lahdenperä-Laine,
Arniika Kuusisto & Jonna Kangas

Artikkelissa tarkastellaan opettajuuden rakentumista ja muutoksia suomalaisen varhaiskasvatukseen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022. Artikkelin aineisto koostuu varhaiskasvatusta ohjanneista opetussuunnitelmista sekä niihin verrattavista ohjausasiakirjoista. Artikkelissa pyritään opettajuuden rakentumisen ja muutosten kuvaamiseen koulutussosiologisen ja -historiallisen tekstinanalyysin avulla. Tutkimustehtävänä on kuvata, miten varhaiskasvatuksen opettajuus on rakentunut ja muuttunut vuosina 1972–2022 suhteessa varhaiskasvatuksen perustehtävään. Tarkastelujakson alkupuolen tekstit heijastelevat varhaiskasvatuksen ambivalenttia asemoitumista opetus- ja kasvatusalan ja sosiaalihuollon rajapinnalle. Siirto sosiaalihallinnon alaisuudesta opetushallintoon selkiytti varhaiskasvatuksen paikkaa ja tehtävää. Asiakirjoissa esiintyvä tapa käsitellä opettajan tehtävää ja roolia varhaiskasvatuksessa näyttää niin ikään ambivalenttina, ristiriitaisena ja väistelevänä. Ylipäätään opetuksesta puhumista on vältetty tarkastelujakson alkupuolella. Ambivalenssi ilmenee asiakirjoissa myös suhteessa varhaiskasvatuksen opettajuuteen. Opettajuus rakentuu jossain määrin selkeämpänä vasta Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelmissa erityisesti esiopetuksen mutta myös muun varhaiskasvatuksen ohjaavissa teksteissä. Johtopäätöksissä tarkastellaan, mitkä yhteiskunnalliset tekijät ovat tutkitulla ajanjaksolla olleet yhteydessä tapoihin esittää opettajan tehtävät ja rooli opetussuunnitelmissa ja osaltaan vaikuttaneet opettajuuden rakentumiseen varhaiskasvatuksessa.

Johdanto

Varhaiskasvatus ja siihen sisältyvä esiopetus ovat osa suomalaista koulutusjatkumoa ja kattavat sen alkupäästä ikävuodet 1–7. Varhaiskasvatuksen opettajan työn veto- ja pitovoiman heikkeneminen on herättänyt viime aikoina yhteiskunnallista keskustelua. Syyksi on esitet-

ty esimerkiksi alan yhteiskunnallisen arvostuksen ja palkkauksen välistä epäsuhtaa, epäselvyyksiä työn organisoinnissa ja johtamisessa sekä moniammatilliseen työhön liittyviä haasteita (mm. Kangas ym., 2022; Heilala ym., 2021). Aution (2017, s. 39) mukaan opettajan asemointi on koulutusjärjestelmää koskevien reformien onnistumisen ja elinvoimaisuuden koetinkivi. Veto- ja pitovoiman haasteet viittaavat siihen, että opettajan asemaa ei ole onnistuttu artikuloimaan riittävän selkeästi varhaiskasvatuksen lainsäädännössä, opetusta ohjaavissa asiakirjoissa eikä alan organisaatiokulttuurissa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajuutta varhaiskasvatuksen historiassa asiakirjojen avulla tavoitteenamme ymmärtää ja jäsentää eri aikakausina tuotettujen asiakirjojen ohjausvaikutuksen roolia varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumisessa ja muotoutumisessa.

Opettajuus voidaan nähdä paitsi asiantuntija-ammattina, myös yhteiskunnallisena palvelutehtävänä. Näin ollen opettajuutta muokkaavat rinnan sekä yliopistokoulutus että yhteiskunnan odotukset opettajan työtä ja sen tuottamaa tulosta kohtaan (Luukkainen, 2004). Suomalaisen yhteiskunnan opettajan työhön kohdistamia odotuksia ovat tutkimuksissaan tarkastelleet Luukkainen (2004) ja Simola (1995). Varhaiskasvatuksen opettajuuden tutkimusta historiallisessa kontekstissa edustaa lastentarhatoiminnan aatteellista perintöä kartoittava Meretniemen (2015) tutkimus. Puhakka (2002) puolestaan tarkastelee esiopetuksen rakentumista hallinnonalojen välisissä jännitteissä. Turunen (2008) on tutkinut vuosien 1996 ja 2000 esiopetuksen opetussuunnitelmia ja niistä paljastuvia opettajan subjektipositiota. Harju-Luukkainen ja Kangas (2021) ovat puolestaan tarkastelleet varhaiskasvatuksen opettajuuden tulevaisuuskuvia sekä toiminnan tavoitteita ja sisältöjä ohjaavien asiakirjojen valossa. Koska opettajuus on kiinteästi sidoksissa yhteiskunnan historiaan ja muutoksiin, on opettajuutta tarkasteltaessa huomioitava kontekstuaaliset tekijät (Luukkainen, 2004). Tutkimuksemme sijoittuikin historiallis-yhteiskunnallisen kasvatustutkimuksen alueelle tarkastellen opetussuunnitelmatekstejä suhteessa kunkin ajan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja täyttären näin varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumiseen liittyvää tutkimusaukkoa.

Varhaiskasvatus kuului ennen vuotta 2013 sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuuteen ja sisällöllisestä ohjauksesta vastasi Sosiaalhallitus, myöhemmin Stakes ja THL. Päiväkoteihin 1980-luvulla lanseeratun henkilöstörakenteen mukaisesti myös yli 3-vuotiaiden ryhmiin tuli opettajien lisäksi lastenhoitajia. Sosiaalhallitus antoi henkilöstön toimenkuvia koskevia ohjeita vuoden 1984 yleiskirjeessään, jonka mukaan henkilöstön koulutusta tulee hyödyntää siten, että opettajan tehtävänä on vastata päiväkodin toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Onnismaan, Kallialan ja Tahkokallion (2017) mukaan 1980–1990-luvujen aikana työskentely muuttui lapsiryhmissä kuitenkin jäsentymättömäksi. Tämä ilmeni työnkuvien ja ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden epäselvyytenä (Onnismaa ym., 2017). Samaan aikaan Sosiaalhallitus halusi vähentää pedagogisesti koulutetun henkilöstön määrää päiväkodeista (Kaukoluoto, 2010, s. 133). Vuodesta 2013 eteenpäin varhaiskasvatuksen sisällöllisestä ohjauksesta on vastannut Opetushallitus. Varhaiskasvatuksen työnkuvia ja tehtävämikkeitä tarkennettiin varhaiskasvatuslaissa vuonna 2018 ja tällöin myös kirjattiin opetussuunnitelmaan erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen kokonaisvastuuseen liittyviä tarkennuksia.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista vuosilta 1972–2021. Opetussuunnitelmat ovat ohjaavia poliittisia asiakirjoja, joilla on toimintaa järjestävä ja rajoittava luonne. Ne kertovat virallisella tasolla myös opettajan tehtävistä ja vaadittavasta osaamisesta. (Carlgren & Klette, 2008.) Opettajat mukautuvat ohjausasiakirjoissa esitettyihin tulkintoihin varhaiskasvatuksen tavoitteista, sisällöstä ja toteuttamisesta (Fonsén ym., 2021).

Uudempi opetussuunnitelmatutkimus (*curriculum studies*) tulkitsee opetussuunnitelmia laajemmassa kehikossa kuin pelkästään opetuksen neutraaleina järjestelyasiakirjoina. Opetussuunnitelmat heijastelevat niiden laadinta-ajankohtana vallalla olleita käsityksiä, jotka esitetään opetussuunnitelmassa luonnollisina ja neutraaleina, totuuden ilmiänsä olevana konsensuksena. (Autio, 2017; Onnismaa & Paananen, 2019.) Tutkimuksessamme lähemme liikkeelle oletuksesta, jonka mukaan kieli – tässä tapauksessa opetussuunnitelmatekstit – rakentaa ja muokkaa todellisuutta, ei pelkästään heijastele sitä (Berger & Luckmann, 1994). Myös varhaiskasvatusta eri vuosikymmeninä ohjanneet asiakirjat sekä heijastelivat laadinta-ajankohtansa hallinnollisia ratkaisuja että muokkasivat varhaiskasvatusjärjestelmää.

Opetussuunnitelmista on auki kirjoitetun sisällön lisäksi tunnistettavissa metaopetussuunnitelmatekstiä, joka sisältää tekstin ilmiänsä laajempia piiloisia paradigmaattisia ja näkökulmallisia lähtökohtia (Turunen, 2008). Piiloisuus ei välttämättä tarkoita pyrkimystä piilottaa asioita lukijoilta, vaan piiloisuus syntyy, kun tekstiin päätyy kirjoittajien tahallinen tai tahaton ja usein epätarkka pyrkimys. Opetussuunnitelman piiloasua tarkastelemalla voidaan saada esiin ja keskustelun kohteeksi tärkeitä koulutusjärjestelmään vaikuttavia seikkoja (Turunen, 2008). Kun opetussuunnitelman ilmiänsä voidaan lähestyä kysymällä, mitä ja miten kirjoitettiin, voidaan piiloasua puolestaan lähestyä kysymällä, miksi kirjoitettiin (Turunen, 2011). Edelleen on muistettava, että merkityksellistä ei ole vain se, mitä sanotaan, vaan myös se, mitä jätetään sanomatta (Turunen, 2008, s. 56–57).

Tutkimuksessamme tarkastelemme varhaiskasvatuksen tavoitteita ja sisältöä linjaavien opetussuunnitelmateksteiksi määriteltävien asiakirjojen ilmiänsä kuvaamaa opettajuutta ja pyrimme tavoittamaan opetussuunnitelmien taakse piiloutuneita merkityksiä. Tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmista vuosilta 1972–2022. Tutkimustehtävänä on kuvata, miten opetussuunnitelmissa ilmaistu varhaiskasvatuksen opettajuus on tuona ajanjaksona rakentunut ja muuttunut suhteessa varhaiskasvatuksen perustehtävään. Tutkimusongelmaan vastataan seuraavien kysymysten kautta:

1. Miten toiminnasta vastaavaa opettajaa on kuvattu varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022?
2. Miten opettajan perustehtävä on kuvattu varhaiskasvatusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022?
3. Millaisia yhteiskunnallisia tekijöitä voidaan tunnistaa opettajuuden rakentumisen ja muuttumisen taustalta varhaiskasvatusta ohjaavista opetussuunnitelmista vuosilta 1972–2022?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme kiinnittyy uusiutuneeseen opetussuunnitelmatutkimukseen (*curriculum studies*), jossa korkeatasoiseen, monipuoliseen opettajankoulutukseen perustuva opettajan ammatillinen autonomia on keskeisessä osassa (Autio, 2017, s. 38–39). Edelleen tutkimuksemme sijoittuu koulutussosiologiseen tutkimukseen, jonka tuottamaa ymmärrystä tarvitaan varhaiskasvatuksen opettajuuden historiallisen, sosiaalisen ja institutionaalisen luonteen ja yhteiskunnallisen todellisuuden kuvaamiseen sekä vallitsevan tilanteen ja mahdollisiin ongelmiin johtaneiden syiden kuvaamiseen (Simola, 1995). Hyödynnämme analyysi-

menetelmänä koulutussosiologista ja -historiallista tekstianalyysia, jossa on piirteitä historiantutkimuksesta, diskurssianalyysista ja tekstianalyysista (Simola, 1995).

Aineisto

Tutkimusaineisto koostuu 16 varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmasta vuosilta 1972–2021. Niissä ohjataan varhaiskasvatuksessa, päivähoidossa ja esiopetuksessa tapahtuvaa kasvatus- ja opetustoimintaa. Autio (2017, s. 7) määrittelee seuraavasti: ”[...] opetussuunnitelmat ovat pelkistetyksi ilmaistuna laki- ja asetusperustaisia asiakirjoja, jotka ohjaavat kunta- ja koulutason opetussuunnitelmien laadintaa ja lopulta kasvatus- ja opetustyön arkea.” Tämän määritelmän nojalla aineistomme asiakirjat ovat moninaisista nimistään huolimatta tunnistettavissa opetusta ja kasvatusta ohjaaviksi opetussuunnitelmiksi.

Asiakirjoista viisi on Sosiaalihuollon tai Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen (myöhemmin THL) julkaisuja, Opetushallitus tai sen edeltäjä Kouluhallitus on julkaisijana seitsemässä. Lisäksi kaksi asiakirjaa on julkaistu yhteistyössä sosiaalialan ja opetusalan kesken. Asiakirjoista ensimmäinen on julkaistu vuonna 1972 ja viimeinen vuonna 2022. Asiakirjojen nimikkeet ja julkaisutiedot ovat liitteessä 1.

Aineiston analyysi

Analyysissa yhdistetään elementtejä historiantutkimuksesta (murrokset ja jatkuvuudet), diskurssianalyysista (puhetavat) ja laadullisesta tekstianalyysista (kielelliset valinnat). Simola (1995) nimittää vastaavaa menetelmien ja välineiden yhdistelmää koulutussosiologiseksi ja -historialliseksi tekstianalyysiksi, jonka kohteena ovat opetussuunnitelmatekstien avulla tuotetut käsitykset varhaiskasvatuksen opettajuudesta (Simola, 1995, s. 31–32). Analyysivälineenä hyödynnetään Alasuutarin (1996) Foucault'n tekstien pohjalta rakentamaa puheavaruuden käsitettä. Puheavaruus voidaan nähdä opetussuunnitelmien tuottamana historiallis-yhteiskunnallisesti määrittävänä puhumisen (ja puhumattomuuden) tilana, jossa opettajuus on rakentunut ja muovautunut. Huomio ei tällöin ole kiinnittynyt yksittäisiin sanoihin, asioihin tai lausumiin, vaan niiden muodostamaan laajempaan kokonaisuuteen. (Alasuutari, 1996, s. 18–22.)

Tutkimusanalyysi eteni kolmen vaiheen kautta, joista ensimmäisessä etsimme aineistosta kiinnostavia havaintoja sekä näiden jatkuvuuksia ja murroksia. Määrittelimme varhaiskasvatuksen opettajista käytetyt nimitykset hakukäsitteiksi. Koska opettajuus ei auennut pelkkiä nimikkeitä ja nimityksiä tarkastelemalla, litteroimme opetussuunnitelmat niiltä osin, missä tekstissä käytetään opettajuuteen liittyviä ilmaisuja. Analyysi edellytti arkeologista asennoitumista eli hajallaan olevien ja satunnaisesti esiintyvien havaintojen etsimistä ja ymmärryksen rakentamista havaintojen pohjalta (Simola, 1995, s. 36).

Toisessa analyysivaiheessa tiivistimme tutkimuksemme tulokset. Analyysivaihe kesti vuoden ja sisälsi mittavan määrän havaintojen teemoittelua sekä keskusteluita tutkimusryhmän kesken. Analyysia toteutettiin kuuden tutkijan yhteistyössä, jonka mittaan havainnoita ja niiden pohjalta rakentuvasta kokonaiskuvasta keskusteltiin tutkijaryhmän tapaamisissa. Tapaamisia oli vuosien 2021–2022 aikana noin 30. Tutkimuksen tulosten pohjalta toteutetussa kolmannessa vaiheessa haimme pohdinnan kautta selityksiä opettajuuteen liittyvien puhetaiposten ja kielellisten valintojen muutoksille ja jatkuvuuksille.

Tulokset

Analyysin pohjalta voidaan nähdä, että varhaiskasvatuksen opettajuus ei ole varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa samalla tavalla selkeästi analysoitavissa kuin muiden koulutusasteiden opetussuunnitelmissa. Sen sijaan, että tutkimuksessa voitaisiin syventyä opettajan tehtäviin tai rooliin, on opettajuutta lähdeittävä etsimään ensin riveiltä ja lopulta myös rivien väleistä. Joistain analysoiduista opetussuunnitelmista opettaja löytyy ammattinimikkeenä, mutta joissain opettajaa ei ole mainittu lainkaan. Tuolloin opettajan rooli varhaiskasvatuksen toteuttamisessa jää epäselväksi. Ylipäätään tutkituissa teksteissä opettajuutta varottiin tuomasta esiin, vaikka opetus ja kasvatusta sekä näihin liittyvä pedagogiikka nostettiin keskiöön yhtä lailla sekä kuusivuotiaalle suunnatun esiopetuksen että 1–6-vuotiaille tarjotun varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.

Analyysin kautta havainnollistuu, miten opetussuunnitelmien ilmiasu rakensi kuvan varhaiskasvatuksen dynaamisesta todellisuudesta, jossa opettajuuden määrittivät eri tahot eri aikoina, kuten taulukosta 1 ilmenee. Varhaiskasvatuksen opettajuus näyttäytyi Sosiaalihuollon laatimissa suunnitelmateksteissä huojuvana ja ambivalenttina semiprofessiona, joka sijoittui rajapinnalle opetus- ja kasvatustieteiden sekä sosiaalihuollon väliin. Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelmissa opettajuus oli professiona vahvempi, sillä näissä asiakirjoissa toiminnasta vastuussa olevan opettajan rooli oli autonomisempi ja tehtävä suuntautui selkeämmin opetus- ja kasvatustehtäviin ilman sosiaalihuollon aspekteja.

	Opetus-suunnitelman laatija	Suunnitelman kohde	Perustehtävän nimitys	Toiminnasta vastaavan nimitys
1970	Esikoulukomitea	Esikoulu (6 v)	Opetus	Opettaja
	Sosiaalhallitus	varhaiskasvatus (5–6 v)	kasvatus ja opetus	opettaja / aikuinen / kasvattaja
1980	Sosiaalhallitus	päivähoito (0–5 v) esiopetus (6 v)	hoito ja kasvatus kasvatus, opetus ja hoito	aikuinen
1990	Opetushallitus ja Stakes	esiopetus (6 v)	kasvatus ja opetus / opetus ja kasvatus	aikuinen / opettaja
2000	Stakes	varhaiskasvatus (0–6 v)	hoito, kasvatus ja opetus	kasvattaja
	Opetushallitus	esiopetus (6 v)	kasvatus ja opetus	opettaja
2010	Opetushallitus	varhaiskasvatus (0–6 v)	kasvatus, opetus ja hoito	opettajan kokonaisvastuu
		esiopetus (6 v)	opetus ja kasvatus	opettaja
2020	Opetushallitus	esiopetus (5–6 v)	opetus ja kasvatus	opettaja
		varhaiskasvatus (0–6 v)	kasvatus, opetus ja hoito	opettajan kokonaisvastuu

Taulukko 1. Opetussuunnitelmien ilmaisu eriteltynä laatijan, toiminta-alueen/suunnitelman kohteen, perustehtävän ja lapsiryhmän toiminnasta vastaavan henkilön nimeämistavan mukaan.

Aineiston tekstitason tarkastelu osoittaa, miten runsas passiivimuodon käyttö lisäsi epäselvyyttä. Lukijalle jää epäselväksi, ketä tai keitä ohjeistus kulloinkin koskee tai mitä tarkoitettiin ”osallistumisella” työtehtävien jakautumisen tai vastuun ottamisen näkökulmasta. Opetussuunnitelmien ilmaisu jättivät tulkinnanvaraa, jos niissä ei mainittu, kenen tai millaisesta tehtävästä oli kyse. Esimerkiksi ”tarkoituksenmukaista” käytettiin epämääräisesti, eikä opetussuunnitelmasta selviä, kenen tehtävä oli arvioida toimintatavan tarkoituksenmukaisuutta tai millainen oli tarkoituksenmukainen laadun arviointi. Tilanteissa, joissa tarkoituksenmukaisuuden arvioiminen oli selkeästi suunnattu opettajille, ilmaisu vahvisti opettajan professiota.

Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen ovat opettajan ydinosamista 1970-luvulla – opettajuus itsestänselvyytenä

Varhaiskasvatuksen ensimmäiset opetussuunnitelmat olivat valtioneuvoston asettaman esikoulukomitean laatima *Esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelma 1972* sekä vuonna 1975 sosiaalhallituksen ja kouluhallituksen yhteistyössä laatima *Iloiset toimintatuokiot* ja siihen liittyvä *Väsi-kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat*.

Opettajuus oli vahvasti läsnä 1970-luvun opetussuunnitelmissa. Opettaja-ammattinimikettä käytettiin opetussuunnitelmissa luonnollisena osana varhaiskasvatuksen toiminnan kuvausta. Varhaiskasvatuksen tehtäväksi määriteltiin lasten kasvatusta ja opetus, ja opettajan tehtäväksi kuvattiin esikoulutoiminnan suunnittelu, jossa opetussuunnitelma oli ensisijaisesti opettajan työväline.

Esikoulun opettajat saavat järjestää varsin itsenäisesti esikoulun toiminnan, ja juuri tästä syystä tavoitteiden selkeä tiedostaminen on erityisen tärkeää (VN, 1972, s. 7.)

Opettajan tehtäväksi kuvattiin lapsiryhmän ohjaaminen, jolloin osaaminen kohdistui opetussuunnitelman perusteella erityisesti pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen.

Useimmissa toiminnoissa lastentarhanopettaja ohjaa koko suurta lapsiryhmää kerrallaan esim. musiikki- ja liikuntahetket, oppitunneet, juhlat, retket jne. Tähän hän on koulutuksensa ja kokemuksensa perusteella harjaantunut. (SH, 1975b, s. 41.)

Opettajan osaamista arvostettiin ja sen nähtiin pohjautuvan koulutukseen sekä kokemuksen kautta kertyvään pedagogiseen osaamiseen.

Opettajuuden alasajo käynnistyi 1980-luvulla – hämärät ajat tulevat hiipien

Sosiaalihuolto laati päivähoitolakiin asetettujen päivähoito-tavoitteiden pohjalta eri ikäryhmille kolme opetussuunnitelmaa, joissa kuusivuotiaiden kohdalla puhutaan opetussuunnitelmasta ja pienempien kohdalla toimintasuunnitelmasta (ks. liite 1). Sosiaalihuollon laatimissa opetussuunnitelmissa opettajaa ei mainittu kertaakaan. Teksti oli pääosin passiivimuodossa ja siinä käytettiin henkilöstöstä nimityksiä ”aikuinen” tai ”kasvattaja”.

Opettajan tehtäviin liitettiin 1980-luvulla sosiaalialalta nousevia elementtejä samalla kun päivähoito perustehtäväksi määriteltiin hoito ja kasvatusta. Vielä 1970-luvulla voimissaan ollut opetus häivyttiin perustehtävästä ja perheiden tukeminen nostettiin päivähoitolakiin viitaten päivähoito keskeiseksi tehtäväksi. Työskentelyä perheiden kanssa kuvattiin laajasti 1980-luvun opetussuunnitelmissa ja työskentelykuvaukset sijoitettiin opetussuunnitelmissa ennen hoito- ja kasvatusta tavoitteiden ja sisältöjen ohjeistusta.

Sosiaalis-emotionaalisen tuen antaminen perheille onkin muodostunut yhä enenevässä määrin myös viranomaisten tehtäväksi. (SH, 1988, s. 40.)

Päiväkodin institutionaalisuutta pyrittiin riisumaan puhumalla esimerkiksi lasten yksilöllisestä kohtaamisesta sekä häivyttämällä ammattirooleja. Opetukselle ja kasvatukselle ominainen ryhmämuotoinen oppiminen korvattiin sosiaalitoimen yksilöllistä palvelua korostavalla näkökulmalla. Päivähoito tehtäväksi hahmottui eräänlainen kodin simuloiminen, jossa päiväkodin tuli tarjota turvallisia ja pysyviä vanhemman korvikkeita.

Hoito- ja kasvuympäristön lapselle tuottama turvallisuudentunne ja kodin-omaisuus lisääntyvät sitä mukaa, mitä tutummaksi tämä ympäristö käy (SH, 1984, s. 19.)

Alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä aikuisen pitää pyrkiä yksilölliseen toimintaan kunkin lapsen kanssa. (SH, 1986, s. 23.)

Sekä opetuksen ulossulkemisen että perhetyön korostamisen voidaan tulkita työntäneen opettajuuden opetussuunnitelman marginaaliin, koska opettajalla ei ollut mahdollisuutta hyödyntää omaa koulutuksellista pääomaansa. Ammatinimikkeiden käyttäminen tai ammatillisuuden osoittaminen sopivat huonosti tähän ideologiaan, ja opetussuunnitelmissa korostettiin ammatillisuuden riisumista. Opettajuuden ja ammatillisuuden sijaan opetussuunnitelmissa arvostettiin persoonallisuuteen perustuvaa työskentelyä. Opettajuus jäi ristiriitaiseen tilaan, jossa sille ei nähty päivähoitossa tarvetta, mutta opettajuuden arvo tunnustettiin kiertoteitse luettelemalla kasvatustieteisiin pohjautuvaa tietoa ja opetusosaamista.

Luonteva, lämminhenkinen yhteistyö ei pääse syntymään, jos päivähoiton työntekijä vetäytyy liiaksi ammattiroolinsa taakse. (SH, 1986, s. 86.)

Lapsen kehitysvaiheen ja -tarpeiden huomioonottaminen, sekä lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja hyväksyminen edellyttävät henkilökunnalta lapsen kehityksen tuntemusta. Nämä valmiudet saadaan hyvällä koulutuksella. (SH, 1984, s. 20.)

Pedagogisen toiminnan suunnittelu kuvattiin opetussuunnitelmassa ristiriitaisesti välttämättömäksi, vaikka vastuuta suunnittelusta ja sen sisällöistä ei artikuloitu selkeästi eikä osoitettu kenellekään. Vastuu suunnittelusta jäi ikään kuin leijumaan ilmaan ja henkilöstön neuvotteluiden kohteeksi.

Päiväkodin pedagoginen toiminnan suunnittelu on välttämätöntä, jotta kasvatustyö tukee riittävän monipuolisesti lapsen kehitystä ja jotta myös aikuisen suorittamaa työtä voi arvioida. (SH, 1984, s. 64.)

Ratkaistakseen tämän piilomerkituksen ilman opettajan osaamista tapahtuvista, ammattitaitoa vaativista pedagogisen suunnittelun osa-alueista varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelma tarjosi vaikutelman siitä, että varhaiskasvatuksen toiminta ja pedagogiikka syntyivät ikään kuin itsestään lasten ja ”aikuisten” välisessä vuorovaikutuksessa.

Pedagogiikka on käsite, joka on päivähoiton yhteydessä ymmärrettävä laajasti. Se ei tarkoita pelkästään kapeasti käsitettyä lasten opettamista tietyissä erityistilanteissa, oppitukioilla, vaan pedagoginen toiminta kattaa kaikki päivän eri tilanteet, joihin aikuiset ja lapset osallistuvat. (SH, 1988, s. 67.)

Lapsikeskeisyyden ääritulkinnat horjuttavat 1990-luvulla opettajuutta – lapset ja opettaja samalla viivalla

Esiopetusta varten laadittiin 1990-luvulla useita opetussuunnitelmia ja niihin rinnastettavia dokumentteja. Opetushallituksen ja Stakesin yhteistyönä julkaistiin *Esiopetuksen opetus-*

suunnitelman perusteet -työryhmämuistio 1992 ja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996*. Esiopetus määritellään opetussuunnitelmassa suunnitelmalliseksi opetuksiksi ja kasvatukseksi ja kytketään osaksi koulutusjärjestelmää. Opettajuus näyttäytyi esiopetuksen kontekstissa erityisesti vuoden 1992 opetussuunnitelmassa selkeänä, sillä opettajasta puhuttiin pääasiassa hänen omalla ammattinimikkeellään. Vuoden 1996 opetussuunnitelmassa opettajanimikkeestä luovuttiin ja esiopetuksen henkilöstöstä puhuttiin nimityksellä ”aikuisen”.

Opettajuus näyttää 1990-luvun esiopetuksen opetussuunnitelmassa ajautuvan nurkkaan, mutta nyt ei sosiaalialan intressien vaan lapsikeskeisyyden ääritulkintojen kautta. Esiopetuksen toteuttaminen oli paitsi koko työyhteisön myös lasten vastuulla siten, että oppiminen tapahtui lasten omista lähtökohdista, jolloin opettaja jäi eräänlaiseksi avustajaksi. Opetussuunnitelmassa lapsi asetettiin opettajan rinnalle vastaamaan opetussuunnitelman toteuttamisesta: ”Opetussuunnitelma on opettajan ja lapsen työväline” (OPH & Stakes, 1992, s. 21).

Lapsikeskeisen oppimisenäkemyksen ääritulkinnat tuottivat opettajalle jännitteisen tilan, jossa hänen yhtäältä kuvattiin vastaavan pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta ja toisaalta opettajaa ohjattiin lasten itseohjautuvan oppimisen sivusta seuraajaksi (ks. myös Turunen, 2008, s. 163). Esiopetuksen oppimiskäsitys korosti lapsikeskeisyyttä ja itseohjautuvuutta pienten lasten oppimisessa:

Keukeistä uudistuvassa esiopetuksessa on oppimisenäkemyks, jossa painottuu lapsen oma aktiivisuus oppimisprosessissa. Tämä merkitsee opettajan tehtävän muuttumista oppimisen ohjaajaksi. (OPH & Stakes, 1992, s. 8.)

Opetussuunnitelmat suuntautuivat opetus- eivätkä hoivatyöhön, vaikka esiopetuksen tavoitteet oli esitetty lapsen yksilöllisinä kehitys- ja oppimisprosesseina, joissa opettaja seurasi ja arvioi tavoitteiden toteutumista ja lasten kehittymistä. Lapsikeskeisyyden korostumisesta huolimatta opettajaa ohjattiin suunnittelemaan pedagogista toimintaa hyödyntäen didaktista osaamistaan.

Opettaja rakentaa oman eheytytyn opetuksensa käyttäen eri tiedonalojen sisältörakenteita. Tiedonalojen tavoitteita ja sisältöjä rinnastamalla opettaja muodostaa loogisesti rakentuvia opetuskokonaisuuksia. (OPH & Stakes, 1992, s. 11.)

Yllä esitetyt kuvaukset tuottivat opettajalle ristiriitaisen aseman niin kutsutun lapsikeskeisyyden ja opettajan suunnittelu- ja ohjausvastuun välille. Edelleen seuraavassa esimerkissä käytetty ilmaisu ”tarpeellisessa määrin” oli tulkinnanvarainen ja jätti tarkentamatta, kuka tarpeen määrittelee.

Aikuisen rooli on toimia opastajana, tarpeellisessa määrin mielenkiinnon suuntaajana sekä suotuisan oppimisympäristön luojana. (OPH & Stakes, 1996, s. 15.)

Opettajuus eriytyy esiopetuksessa ja muussa varhaiskasvatuksessa 2000-luvulla – ohjausta eri suuntiin

Esiopetus kirjattiin 1990-luvun lopussa perusopetuslakiin (628/1998) ja esiopetusta ohjaavien opetussuunnitelmien laatiminen määritettiin Opetushallituksen tehtäväksi. Muun varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien laatimisesta vastasi puolestaan Stakes. Varhaiskasvatuksen sisäinen jakautuminen esiopetukseen ja muuhun varhaiskasvatukseen voimistui lakiuudistuksen myötä. Opetushallitus laati *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000* -asiakirjan ohjaamaan esiopetuksen toimintaa. Opetussuunnitelmaa päivitettiin erityisesti lapsen tukeen liittyvien kysymysten osalta vuonna 2010. Stakes taas julkaisi muuta varhaiskasvatusta ohjaamaan vuonna 2003 *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, joka päivitettiin vähäisin korjauksin vuonna 2005.

Esiopetuksen perustehtävä määriteltiin kasvatukseksi ja opetukseksi, jonka tavoitteena oli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisedellytyksien tukeminen. Esiopetusta ohjaavassa opetussuunnitelmassa opettajasta käytettiin yksinomaan ammattinimikettä opettaja ja opetussuunnitelma määriteltiin opettajan työvälineeksi. Opettajan tehtävänä oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida esiopetuksen opetus- ja kasvatustoimintaa. Muu henkilöstö, huoltajat ja lapset osallistuivat esiopetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Huomionarvoista on, että lapset asetettiin luettelossa viimeiseksi, toisin kuin edellisellä vuosikymmenellä.

Yhteistyössä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa, joka johtaa lapsen tunteiden, taitojen ja tietojen kehittymiseen sekä laajentaa lapsen ja samalla koko ryhmän kiinnostuksen kohteita. (OPH, 2000, s. 9; OPH, 2010, s. 11.)

Lapsikeskeisyyden tulkintaa muutettiin opetussuunnitelmassa muiltakin osin, ja opettaja ikään kuin lunasti opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvän vastuun takaisin itselleen. Opetussuunnitelman linjattiin olevan opettajan työväline.

Esiopetuksen sisältöaluejako on tarkoitettu ohjaamaan opettajan työtä. (OPH, 2000, s. 10; OPH, 2010, s. 12.)

Opettajan tulee tukea oppimista sekä ohjata lasta tiedostamaan oma oppimisensa ja havaitsemaan, että tämä voi itse vaikuttaa onnistumiseen oppimisessa. (OPH, 2000, s. 9; OPH, 2010, s. 11.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 -asiakirjassa opettajaa ei mainittu kertaakaan. Varhaiskasvatuksen henkilöstöstä käytettiin opetussuunnitelmassa nimitystä ”kasvattaja” erotuksena edellisen vuosikymmenen ”aikuinen” -ilmaisusta. Varhaiskasvatuksen laadun nähtiin, ristiriitaisesti kylläkin, kuitenkin perustuvan henkilöstön osaamiseen ja ammatilliseen ymmärrykseen. Keskeiseksi osaamisen alueeksi määriteltiin tutkimusperustainen tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä sen avulla rakentuva pedagoginen osaaminen, joka on opettajankoulutuksen suorittaneella opettajalla, mutta tätä ei sanottu ääneen. Kasvatustieteellisen tiedon tuli suunnitelman mukaan olla ”kasvattajayhteisön” käytettävissä, vaikka asiakirjassa ei kuvattu, keneltä tai mistä opetukseen kiinnittyvä tieto tuli. Kuitenkin esimerkiksi didaktiikan alleviivaaminen oli suora viittaus opettajankoulutukseen.

Lähtökohtana on kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukselliseen, mutta myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Stakes, 2005, s. 11.)

Kasvattajayhteisöllä tulee olla käytettävissä lasten yleinen ikäkausididaktinen ja kehitysvaiheisiin liittyvä tietämys ja sen lisäksi sisältöjen valinnan ja muokkaamisen kannalta välttämätön lapsiryhmän sekä toimintaympäristön ja -olosuhteiden tuntemus. (Stakes, 2005, s. 27.)

Varhaiskasvatus määriteltiin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi ja varhaiskasvatuksen tehtäväksi kuvattiin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. Myöhemmin samassa asiakirjassa varhaiskasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi asetettiin kuitenkin sosiaali- ja terveysalalla keskeinen lapsen hyvinvoinnin tukeminen, jonka kuvattiin olevan edellytys lapsen kasvulle, oppimiselle ja kehitykselle. Hyvinvoinnin kuvattiin lähtevän lapsen yksilöllisyyden kunnioittamisesta ja sitä korostettiin lapselle laadittavassa varhaiskasvatussuunnitelmassa, jonka keskeisenä tavoitteena oli lapsen hyvinvoinnin parantaminen. Keskenään ristiriitaiset ilmaukset aiheuttivat hämmennystä, sillä voitiin tulkita, että lapsen hyvinvointi on ensisijainen tavoite, josta kuitenkin pitäisi edetä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

Vaikka varhaiskasvatus kuvattiin suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, opetustyöhön liittyvien prosessien kuvaukset jäivät epäselviksi. Seuraavissa sitaateissa kuvataan, kuinka ”kasvattajat” suunnittelivat toimintaa tuomalla kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuuden varhaiskasvatuksen toimintaan. Ilmaukset viittasivat ”kaikki tekevät kaikkea” -kulttuuriin, jossa jokaisella henkilökunnan jäsenellä oletettiin olevan yhtäläiset tiedot ja taidot suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogista toimintaansa. Opettajan pedagoginen osaaminen jätettiin asiakirjan muotoiluissa kokonaan hyödyntämättä.

Kasvattajien tehtävänä on suunnitella toimintaa ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapsille ominaisin tapa toimia että sisällölliset orientaatiot. (Stakes, 2005, s. 17.)

Opetussuunnitelman muotoilu viittasi jo 1980-luvulla voimistuneeseen hoitoa ja kasvatusta painottavaan sosiaalihuollolliseen ajatteluun. Lapsen yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien lanseeraaminen jatkoi 1980-luvulla käynnistynyttä suuntausta ja kiinnitti varhaiskasvatuksen yhä voimakkaammin sosiaali- ja terveysalaan. Myös perhetyön diskurssi tuli näkyviin ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä kuvattiin termillä ”kasvatuskumppanuus”. Kasvatuskumppanuuden ensisijaisena tavoitteena oli tukea vanhempia kasvatustehtävässä. Opetussuunnitelman kuvausten perusteella voidaan väittää, että lapsen hoito ja siihen liittyvä lapsen hyvinvointi olivat opetussuunnitelman keskeisimmät tavoitteet, jolloin lapsen kehitys ja oppiminen sekä näihin liittyvät kasvatus ja opetus lapsiryhmän päivittäisessä toiminnassa olivat vasta toissijaisessa asemassa. Näin opettajuus työnnettiin varhaiskasvatuksessa reuna-alueelle suhteessa keskiöön nostettaviin sosiaali- ja terveysalan ammatteihin.

Opettajan tehtävä selkeytyy 2010-luvulla – kohti opettajan kompetenssia

Varhaiskasvatuslain (580/2015) myötä varhaiskasvatuksen sisällöllinen ohjaaminen määriteltiin Opetushallituksen tehtäväksi, ja ohjaus muuttui luonteeltaan velvoittavaksi. Näin esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen sisällöllinen ohjaus yhdenmukaistui. Opetushallitus julkaisi vuosikymmenen aikana kaksi opetussuunnitelmaa, joita myös päivitettiin vuosikymmenen aikana (liite 1). Vaikka opetussuunnitelmat olivat Opetushallituksen laatimia, on niissä tunnistettavissa kaikuja toimialan historiasta. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa oli opettajanimike vakiintunut käyttöön, kun muuta varhaiskasvatusta ohjanneessa opetussuunnitelmassa mainittiin opettaja vain muutaman kerran. Opettajan rooli ja tehtävät jäivät varhaiskasvatuksen toteuttamisessa esiopetuksen kuvauksia epäselvemmiksi.

Vuoden 2014 *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* -asiakirjassa opettaja mainittiin kymmeniä kertoja, mutta opettajan tehtävien ja vastuiden kuvaus ei ollut täysin selkeää. Opetussuunnitelman alkupuolella käytettiin paljon passiivimuotoa tai puhuttiin henkilöstöstä, jolloin opettajan tehtäviä on vaikea tulkita. Edelleen laaja-alaiseen osaamiseen liittyvissä kuvauksissa kaikkia esiopetuksen toimijoita ohjattiin yhteiseen esiopetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Esiopetuksen toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä lasten, esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien kanssa. (OPH, 2014, s. 19.)

Opettajan tehtävät esiopetuksessa määriteltiin selkeästi vasta avustajien työtehtävien kuvauksen yhteydessä. Opettajan työnkuvaan liittyvän kuvauksen sijainti viittaa siihen, että opettajan rooli on perusopetuksen kontekstissa kyseenalaistamaton, ja samoin avustajan työn rooli on kopioitu perusopetuksesta. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä opettajuus ei opetussuunnitelman perusteella ollut yhtä selkeä tai sitä ei haluttu määritellä yhtä tiukasti.

Opettajan tehtävänä on suunnitella, opettaa, antaa tukea sekä arvioida lapsen ja koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. (OPH, 2014, s. 53.)

Esiopetus määriteltiin opetussuunnitelmassa opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuudeksi, kun aiempien esiopetuksen opetussuunnitelmien määritelmissä kasvatus asetettiin ennen opetusta. Opetuksen asema ja sitä kautta opettajan rooli vaikutti näin vahvistuneen esiopetuksessa entisestään.

Esiopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet liittyvät yhteen ja muodostavat toimintakulttuurin perustan. (OPH, 2014, s. 8.)

Opetushallituksen vuonna 2016 laatimassa ja vuonna 2018 päivittämässä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirjassa varhaiskasvatuksen tehtävä määriteltiin huomioiden varhaiskasvatuksen moninaiset tehtävät koulutuksellisesta tehtävästä työvoimapolitiiseen tehtävään. Opetussuunnitelmissa varhaiskasvatuksen tavoitteet kuvataan tiivistäen seuraavanlaisiksi:

Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jolla on monia tehtäviä. Varhaiskasvatuksen yksi tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Lisäksi varhaiskasvatus tukee huoltajia kasvatus-työssä sekä mahdollistaa heidän osallistumisensa työelämään tai opiskeluun. (OPH, 2016, s. 14; OPH, 2018, s. 14.)

Varhaiskasvatus määriteltiin toiminnaksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikka määriteltiin kiinnittyväksi erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon, joka hankitaan opettajankoulutuksessa. Tästä huolimatta pedagogiikan kuvaukset jäivät ristiriitaisiksi ja epäselviksi ja siten opetuksen ja pedagogisen toiminnan välinen suhde varsin jäsentymättömäksi.

Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. (OPH, 2016, s. 20; OPH, 2018, s. 22.)

Pedagogiikan korostumisen myötä opetussuunnitelmassa tuotiin esiin varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien pedagoginen vastuu. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulle määriteltiin kokonaisvastuu lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta sekä lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen. Kokonaisvastuusta huolimatta opettajaa ohjattiin ristiriitaisesti pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä muun henkilöstön kanssa. Linjanveto osallistumisen ja yhdessä tekemisen välille jäi palvelunjärjestäjien ja työntekijöiden tehtäväksi.

Varhaiskasvatuslaki korostaa pedagogiikan merkitystä ja samalla varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien pedagogista vastuuta. Kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajilla. (OPH, 2016, s. 17; OPH, 2018, s. 18.)

Varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat, sosionomit, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä. (OPH, 2018, s. 18.)

Varhaiskasvatuslakiin (580/2018) kirjattu varhaiskasvatuksen arviointi asetettiin opetussuunnitelmassa velvoittavaksi. Arvioinnin tavoitteet olivat kaksiulotteiset: tavoitteiksi oli asetettu varhaiskasvatuksen kehittäminen ja lapsen kehityksen ja oppimisen edellytysten parantaminen. Varhaiskasvatuksen kehittämisen osalta arvioinnissa kiinnitettiin huomio pedagogisen toiminnan järjestämiseen.

Arvioinnin kohteena voi olla muun muassa henkilöstön vuorovaikutus lasten kanssa, ryhmässä vallitseva ilmapiiri, pedagogiset työtavat, toiminnan sisältö tai oppimisympäristöt. (OPH, 2016, s. 60; OPH, 2018, s. 62.)

Toiseen arvioinnin ulottuvuuteen eli lasten kehityksen ja oppimisen edellytysten parantamiseen ei kohdistettu arviointia. Lasten laaja-alaisen osaamisen taitoja ei arvioitu, vaikka opetussuunnitelman mukaan laadukas pedagoginen toiminta olisi vahvistanut lasten osaamista. Arvioinnin kehä jäi näin vajaaksi, sillä pedagogisen toiminnan vaikutusta lasten kehitykseen ja oppimiseen ei opetussuunnitelman mukaan arvioitu lainkaan.

Yhdeksi opettajan vastuutehtäväksi määriteltiin opetussuunnitelmassa lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen. Lain perustetekstissä ilmenevästä tarkennuksesta huolimatta suunnitelman kirjaus jätti tulkinnanvaraiseksi, kenen itse asiassa tuli hoi-taa suunnitelmaprosessin ja asiakirjan laadinta. Epätarkka sanamuoto on jättänyt tilaa jopa sellaiselle tulkinnalle, että opettaja voisi ”vastata” jonkun muun henkilöstön jäsenen toteut-tamasta työstä.

Päiväkodeissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioin-nista vastaa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö. (OPH, 2018, s. 10.)

Pysykö laissa asetettu suunta 2020-luvulla?

Kuluvalla vuosikymmenellä on varhaiskasvatukseen laadittu opetussuunnitelmia opetus- ja kulttuuriministeriön varhaiskasvatuksen kehittämishankkeen tarpeisiin sekä varhaiskasva-tuslakiin tehdyn muutoksen vuoksi. Uusista opetussuunnitelmista ensimmäinen on laadittu vuonna 2021 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua varten. *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021* -asiakirjan laatijana on Opetushallituksen työ-ryhmä, ja opetussuunnitelma pohjautuu osin vuoden 2014 esiopetussuunnitelmaan.

Kokeiluopetussuunnitelmassa opettajan merkitystä nostettiin näkyvästi. Opettajan vas-tuu ja autonomia artikuloidaan aiempaa selkeämmin. Opetussuunnitelma nähtiin erityisesti opettajan työvälineenä, mutta kaikkien esiopetuksessa toimivien henkilöiden tuli tuntea opetussuunnitelma ja sen tavoitteet.

Esiopetuksen opettajalla on vastuu esiopetuksen suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä paikallisen kokeiluopetussuunnitelman mukai-sesti. On tärkeää, että esiopetuksen koko henkilöstö tuntee opetussuunnitel-man tavoitteet ja toimii yhdessä niiden saavuttamiseksi. (OPH, 2021, s. 35.)

Opetussuunnitelmassa oli kuitenkin ristiriitaisesti edelleen läsnä myös maininta vuoden 2014 opetussuunnitelmasta, jossa todetaan: ”Esiopetuksen toimintaa suunnitellaan, toteute-taan ja arvioidaan yhdessä lasten, esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien kanssa.” Yhteis-suunnittelu näytti liittyvän opettajan antamaan opetukseen ja oli siten yksiselitteisesti ope-ttajan vastuulla. Tätä tulkintaa tukee myös seuraava sitaatti, jossa ohjeistettiin opettaja huo-mioimaan laaja-alaiseen osaamiseen liittyvät tavoitteet esiopetuksen suunnittelussa.

Vaikka oppimisen alueita muodostettaessa on otettu huomioon laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, on tärkeää, että opettaja ottaa ne huomioon opetusta suunnitellessaan. Oppimisen alueiden tavoitteet ovat opettajan työtä ohjaavia tavoitteita. (EOPS, 2021, s. 40.)

Opettajaa ohjattiin käyttämään osaamistaan esiopetuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa. ”Tarkoituksenmukaisella tavalla” -ilmaisu suuntautui seuraavassa sitaatissa opettajaan vahvistaen opettajan autonomiaa.

Eheytetyn opetuksen periaatteiden mukaisesti opettaja yhdistelee eri oppimisen alueiden tavoitteita ja sisältöjä pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla esiopetuksen oppimiskokonaisuuksia suunnitellessaan. (EOPS, 2021, s. 40.)

Vuonna 2022 päivitetystä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -opetussuunnitelmassa olivat opettajuuden kuvaukset pääosin pysyneet muuttumattomina. Asiakirjaa päivitettiin lapsen oppimisen ja kehityksen tuen osalta, ja muuttuneet opettajuuden kuvaukset liittyivät lapsen tuen järjestämiseen. Näiltä osin asiakirjassa tarkennettiin opettajuuteen liittyviä vastuita. Tarkennukset liittyivät erityisesti lapsikohtaisen suunnitelman kirjaamiseen ja tuen suunnitteluun.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi ja/tai varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi kelpoinen henkilö on vastuussa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatavasta tuen suunnittelusta ja toteuttamisen arvioinnista. (OPH, 2022, s. 37.)

Pohdintaa yhteiskunnallisen ohjauksen jännitteistä ja piiloasusta

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata varhaiskasvatuksen opettajuuden rakentumista ja muuttumista vuosina 1972–2022. Opetussuunnitelmatutkimuksen valossa opettajan professiota voidaan tarkastella valtiovallalle alisteisena, jolloin opettajuutta on mahdotonta tarkastella ilman yhteyttä laajempiin yhteiskunnallisiin ja historiallisiin prosesseihin (ks. Rinne & Jauhiainen, 1988).

Analyysimme perusteella opetussuunnitelmissa voidaan tunnistaa useiden yhteiskunnallisten tekijöiden asiakirjoihin tuomia jännitteitä tai viitteitä jännitteistä, joita voidaan tulkita opetussuunnitelman piiloasuna (ks. Autio, 2017, s. 8; Turunen, 2008, s. 56–57). Jännitteet asettuvat kahteen pääteemaan 1) varhaiskasvatuksen kentän kamppailuun sivistys- ja opetustehtävän sekä sosiaalihuollollisen tehtävän välillä (varhaiskasvatuksen ja opettajan perustehtävän määrittäminen) ja 2) varhaiskasvatuksen sisäiseen identiteettiin, johon liittyvät paitsi ammattien väliset (opettajan työtehtävät ja ammattiryhmien välinen työnjako) myös varhaiskasvatuksen sisäiset identiteettikamppailut (opettajan osaaminen suhteessa sote-ammattilaisten osaamiseen). Opetussuunnitelmien lähes koko tutkitulla jaksolla tunnistettava ambivalentti suhtautuminen opettajaan ja opetukseen kytkeytyy kumpaankin edellä mainittuun teemaan ja epäselvään käsitykseen varhaiskasvatuksen perustehtävästä.

Vuosikymmen	Opettajuutta määrittävät murrokset ja jatkuvuudet
1970-luku	Opettajan tehtävät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ovat selkeät.
1980-luku	Opettajuuden häivyttäminen ja ”kaikki tekevät kaikkea” -kulttuurin käynnistyminen.
1990-luku	Esiopetuksessa opettajuus hapertuu lapsikeskeisyyden ääritulkintojen vuoksi.
2000-luku	Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuurit erkanevat toisistaan, esiopetuksessa opettajan tehtävät selkeytyvät ja muuhun varhaiskasvatukseen juurtuu ”kaikki tekevät kaikkea” -kulttuuri.
2010-luku	Opettajan tehtäviä pyritään selkeyttämään varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa.
2020-luku	Esiopetuksessa opettajan tehtävät ovat jäsentyneet.

Taulukko 2. Opettajuutta määrittävät murrokset ja jatkuvuudet varhaiskasvatusta ja siihen sisältyvää esiopetusta ohjaavissa opetussuunnitelmissa.

Aineistosta on tunnistettavissa 1970-luvulta 1980-luvulle tultaessa siirtymä selkeästä opettajuudesta opettajuuden häivyttämiseen (taulukko 2). Aineiston uusimmat tekstit taas heijastelevat varhaiskasvatuksen muutosta sosiaalipalvelusta koulutusjärjestelmän osaksi. Opettajuutta ei enää piiloteta samassa määrin kuin sosiaalihallinnon aikana. Aineiston perusteella voidaan tulkita, että opettajuutta häivytettiin yksilöllisyyttä korostavan ja tarveharkintaisen sote-palveluajattelun pohjalta. Opettajuuden vahvistuminen puolestaan voidaan aineiston perusteella kytkeä hallinnonalan siirtoon ja sen myötä vahvistuneeseen käsitukseen varhaiskasvatuksesta universaalina sivistyspalveluna ja lapsen oikeutena. Myös varhaiskasvatuksen tutkimustiedon lisääntyminen voidaan yhdistää sivistysajattelun vahvistumiseen.

Ensimmäinen tunnistamamme pääteema (varhaiskasvatuksen kentän kamppailu sivistys- ja opetustehtävän sekä sosiaalihuollollisen tehtävän välillä) kiinnittyy sosiaalialan ja sivistysalan välisiin ristiriitoihin ja politiikkaan. Varhaiskasvatuksen ja siten opettajan perustehtävän sekavat määrittelyt näyttivät olevan leimallinen piirre tutkituissa teksteissä. Analyysissämme näyttäytyy selkeänä sosiaalihallinnon ja opetushallinnon alaisuudessa laadittujen opetussuunnitelmien välinen sisällöllinen ero, mikä heijastelee hallinnonalojen erilaisia tavoitteita (Puhakka, 2002). Tämä kuvastaa osaltaan myös lainsäädännössä esiintynyttä vaikeutta määritellä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen välistä suhdetta (ks. Berger & Luckmann, 1994). Sosiaalihallinnon alaisuudessa järjestetyn päivähoitopalvelun lähtökohdiana oli vanhempien työssäkäynnin ja opiskelun mahdollistaminen (Päivähoitolaki 36/1973). Päivähoito oli tarveharkintainen sosiaalipalvelu ja osa työvoimapolitiikkaa. Tämä painotus näyttäisi leimaavan myös toiminnan sisältöä linjanneita tekstejä: väisteltiin henkilöstöryhmien työnjakoa, opettajan asiantuntemusta ja kasvatus- ja opetusosaamista sekä varhaiskasvatuksen opetuksellista tehtävää. Sosiaalialan vaikutus näkyy erityisesti kuvattaessa lapsiryhmien toimintaa painottaen yksittäisen lapsen tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Sosiaali- ja terveysalalla tyypillinen työskentelytapa on yksilöity asiakaskohtaminen, joka kestää palvelusta riippuen terveysaseman 15 minuutin vastaanottoajasta perhepalveluiden muutaman tunnin kotikäyntiin. Aineisto näyttäisikin heijastelevan pyrkimyksiä

soveltaa sosiaalihuollon yksilökeskeistä palveluasennetta ja ongelmaperustaisuutta varhaiskasvatukseen.

Esiopetuksen kytkös kasvatukseen ja koulutusjärjestelmään oli muuta varhaiskasvatusta vahvempi, ja esiopetus nähtiin universaalina kaikkien lasten oikeutena ja perusopetukseen rinnastuvana sivistyspalveluna jo ennen 2013 tapahtunutta koko varhaiskasvatuksen siirtoa opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Lukuun ottamatta 1990-luvun hetkellistä notkahdusta on opettajan rooli ollut esiopetuksessa kaikkina aikoina melko selkeä (taulukko 2). Esiopetuksen kirjaaminen perusopetuslakiin (628/1998) selkeytti opettajan roolia edelleen, ja opettajankoulutus kirjattiin esiopetuksen kelpoisuusehtoihin. Nuorempien lasten varhaiskasvatuksen matka universaaliksi sivistyspalveluksi käynnistyi hallinnonsiirron myötä, mutta myös uusimmissa opetussuunnitelmateksteissä on erotettavissa sosiaalihuollollisia piirteitä. Opetuksesta ja opettajasta puhutaan niissä yhä kierrellen tai passiivimuodossa.

Toinen tutkimuksemme tuloksista esille nouseva pääteema (varhaiskasvatuksen sisäinen identiteetti) nostaa keskiöön varhaiskasvatuksen opettajuutta muovaavat sisäiset identiteetikamppailut. Identiteetikamppailut välittyvät opetussuunnitelmiin eri ammattiryhmien tuottamina mutta myös varhaiskasvatustieteen sisäisten kamppailujen vuoksi. Eri hallinnonalojen erilaiset intressit liittyvät poliittisiin ja ideologisiin yhteyksiin, joita varhaiskasvatusalalla työskentelevät ihmiset sekä heidän taustallaan toimivat ammattijärjestöt tuovat toimintaan (ks. Puhakka, 2002). Kaukoluodon (2010, s. 133) mukaan Sosiaalihuolto edisti 1970-luvulla aktiivisesti asetusta, jonka mukaisesti opettajan tehtäviin päiväkodissa voitiin palkata myös sosiaaliskasvattaja. Säädösten ja opetussuunnitelmien valmistelussa järjestöillä on ollut perinteisesti vahva edustus, ja järjestöjen äänenpainoja voidaan kuulla myös poliitikkojen puheenvuoroissa. Sosiaali- ja terveysalaa edustavat ammattijärjestöt ovat varhaiskasvatusta linjaavissa työryhmissä yhdistäneet voimansa ajaessaan varhaiskasvatukseen omalle jäsenistölleen edullisia linjauksia. Yksin opetusalan ammattijärjestö edustaa varhaiskasvatuksessa opettajia. Tunnettua on, että varhaiskasvatuksen kentällä on ammattikuntien välinen kamppailu käynnistynyt jo vuoden 1973 päivähoitolain laadinnasta (Kinos, 1997), ja kyseinen kamppailu vaikeuttaa varhaiskasvatuksen sisällön ja tehtävien linjaamista yhä vielä.

Ammattiryhmien välinen kamppailu toimenkuvista ja ammattirooleista kiihtyi 1980-luvulla varhaiskasvatukseen uuden henkilöstörakenteen myötä. Opettajan roolia lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaavana haluttiin häivyttää, ja tämä kirjattiin myös opetussuunnitelmiin (taulukko 2; ks. myös Onnismaa ym., 2017). Ammattiin perustuvaa työnjakoa sanottiin epätarkoituksenmukaiseksi, ja päiväkoteihin alkoi muodostua ”kaikki tekevät kaikkea” -malli, joka vahvistui, kun opetussuunnitelmista poistettiin ammattinimikkeet (Kinos, 1997; Puhakka, 2002). Mielenkiintoista on, että esimerkiksi lastensuojelussa, ikääntyneiden palveluissa ja vammaispalveluissa kuvattiin sosiaalityöntekijän, sosiaaliohjaajan ja lähihoitajan vastuunjakoa selkeästi, mutta päiväkoteihin tarjottiin mallia, jossa opettajan ja lähihoitajan tehtävät kuvattiin lähes identtisinä (Sarvimäki & Siltaniemi, 2007, s. 46–47). Sosiaalihuolto tunnusti perinteisten sote-ammattien erilaiset koulutukset ja tehtävät, mutta päiväkodeista se pyrki häivyttämään koulutukseen pohjautuvan työnjaon.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016/2018/2022 -asiakirja pyrki selkeyttämään opettajan roolia ja tehtäviä. Ymmärrys moniammatillisen työotteiden edellyttämästä työnjaosta perustuu Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määriteltyihin tutkintopohjaisiin ammattinimikkeisiin. Sosiaalihuollolliseen historiaan pohjautuva polkuriippuvuus ja sen aiheuttamat ristiriidat ovat yhä tunnistettavissa 2000- ja 2010-luvun Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteissa, jotka sisältävät epäselviä pedagogiikan käsitteen jäsenyyksiä ja opettajan työn sisällön määrittelemättömyyttä suhteessa pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (taulukko 2). Opetussuunnitelma vaikuttaa kompastuvan retoriseen kikkailuun, jossa käytetään eri käsitteitä hahmottamatta niiden suhdetta toisiinsa. Aineistosta jäi myös se vaikutelma, että opetuksesta puhumista karteltiin. Kaiken tämän jälkeen jäi edelleen epäselväksi, miten opettajan vastuu ja autonomia sekä opetuksen tavoitteet rakentuvat näissä puitteissa, ja miten lasten oppimista tulisi edistää ja tukea.

Identiteettikamppailut liittyvät myös varhaiskasvatukseen, joka muodostaa osan kasvatustieteen tieteenalasta, joskin varhaiskasvatukselle on haettu myös itsenäisen tieteenalan asemaa. Varhaiskasvatuksen tiedepohjan voidaan nähdä olleen pitkään kehityspsykologiasa, jonka vaikutteet erottuvat erityisesti 1970- ja 1980-lukujen opetussuunnitelmista (Alasuutari & Raittila, 2017; Husa & Kinos, 2001). Erityisesti kehityspsykologiaan kuuluva kiintymyssuhdeteoria eri muodoissaan on ohjannut varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia hoivakorostuneisuuteen ja äiti–lapsi-simulaatioajatteluun (Onnismaa, 2010). Se näyttäisi ohjanneen opetussuunnitelmia yhden huoltajan ja vauvan välistä luottamusta korostavaan ajatteluun. Tähän pohjautuviin opetussuunnitelmiin ammattimainen varhaiskasvatus ja ammattinimikkeiden käyttö soveltuivat huonosti (Husa & Kinos, 2001).

Varhaiskasvatuksen tutkimus lisääntyi voimakkaasti 1990-luvulta alkaen lastentarhanopettajakoulutuksen siirryttyä yliopistoon. Samalla tutkimus muuttui aiempaa monitieteisemmäksi. Varhaiskasvatusta tutkittiin kasvatustieteen, psykologian ja yhteiskuntatieteiden viitekehyksissä (Alasuutari & Raittila, 2017; Husa & Kinos, 2001, s. 25). Lapsuuden sosiologian nousu vahvisti lapsen asemaa 1990-luvun opetussuunnitelmissa. Tuolloin muun muassa lapsikeskeisyyden ääritulkinnat johtivat siihen, että opetussuunnitelmissa opettajan merkitys ja rooli lapsen oppimisprosessissa jäivät epäselviksi (vrt. Turunen, 2008). Nykyään varhaiskasvatuksen tutkimus on sijoittunut lähinnä kasvatustieteellisiin tiedekuntiin, osassa yliopistoja varhaiskasvatus voi olla myös pääaineen asemassa. Tutkimuksissa tarkastellaan ennen kaikkea pedagogiikkaa, lasten toimintaa, kehitystä ja oppimista (Alasuutari & Raittila, 2017). Tulkintamme mukaan tutkimuksen kasvatustieteellistyminen on vahvistanut pedagogiikan roolia varhaiskasvatuksessa. Tämä näkyy myös opettajan roolin ja vastuiden vahvistumisena ja selkiytymisenä. Varhaiskasvatus muodostaa kasvatustieteesä elinikäisen oppimisen perustan ja koulutuspolun alun. Myös kansainvälisissä luokituk-sissa varhaiskasvatus on määritelty koulutuksen ensimmäiseksi vaiheeksi (ISCED 0).

Varhaiskasvatuksen tieteellistä pohjaa on korostettu vuosien 2003/2005 ja 2016/2018/2022 varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa. Tieteelliseen tietoon tukeutuminen viittaa pyrkimykseen vahvistaa varhaiskasvatuksen sivistyksellistä ja opetuksellista luonnetta, kun taas aiemmin korostettiin perheenomaisuutta ja varottiin puhumasta opetuksesta ja opettajasta. Tiedepohjan vahvistuminen on luonut pohjaa myös varhaiskasvatuksen opettajan profession selkeytymiselle päiväkodin henkilöstön ainoana kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen edustajana.

Lopuksi

Tutkimuksemme perusteella on nähtävissä, että varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen opettajuutta on jouduttu vuosikymmenien ajan toteuttamaan jännitteisessä tilassa. Myös peruskoulun käynnistymisvaihe oli ristiriitojen värittämä, mutta peruskoulu on saavuttanut selkeän ja arvostetun aseman toisin kuin peruskoulun alun kanssa samaan aikaan sijoittuvan päivähoitolain viitekehyksessä laajenemaan lähtenyt päiväkotitoiminta. Jännitteisyys

oli tunnistettavissa tutkimissamme opetussuunnitelmateksteissä, mikä kertoo sekä varhaiskasvatuksen perustehtävän määrittelyn keskeneräisyydestä että järjestelmään jatkuvasti kohdistetuista ristiriitaisista viesteistä ja vaatimuksista, valtionhallinnon reviiirikamppailusta ja ammattijärjestöjen eturistiriidoista. Varhaiskasvatus näyttää olevan instituutiona keskeneräinen ja vakiintumaton. Varhaiskasvatuksen vähättelyä tai kyseenalaistamista – jopa sen vahingolliseksi väittämistä – ilmenee julkisessa keskustelussa toistuvasti. Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteen muutos 2000-luvun aikana on edennyt suuntaan, jossa ylivoimainen enemmistö työntekijöistä on toisen asteen ammatillisen koulutuksen tai sosiaalialan amk-tutkinnon suorittaneita. Samanaikaisesti henkilöstörakenteen muutoksen kanssa on tapahtunut toiminnan laadun romahdus, joka kävi ilmi Karvin arvioinnissa (Repo ym., 2019).

On mielenkiintoista nähdä, miten varhaiskasvatusta jäsennetään poliittisesti ja yhteiskunnallisessa toiminnassa tulevina vuosina. Jatkotutkimuksen tavoitteena voisikin olla suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan yhteiskunnallinen kontekstualisointi tutkimalla eri puolueiden eri vuosikymmeninä esittämiä perusteluita ja näkemyksiä (Simola, 1995). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen saattaminen lähitulevaisuudessa samaan lakikokonaisuuteen turvaisi kasvatus- ja koulutusjatkumon ja vahvistaisi lapsen ehjää oppimisen polkua. Edelleen: varhaiskasvatuksen ydintehtävä tulee vakiinnuttaa, jotta varhaiskasvatus pääsee kehittymään järjestelmänä ja alana.

Kirjallisuus

- Alasuutari, M. & Raittila, R. (2017). Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika*, 11(3). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68723>.
- Alasuutari, P. (1996). *Toinen tasavalta. Suomi 1945–1994*. Vastapaino.
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajakoulutukseen* (s. 17–58). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1994). *Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen*. Gaudeamus.
- Carlren, I. & Kirsti, K. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/00313830801915754>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P. & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa: valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sosiologia*, 58(1), 54–69. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124587>.
- Harju-Luukkainen, H. & Kangas, J. (2021). The Role of Early Childhood Teachers in Finnish Policy Documents—Training Teachers for the Future?. Teoksessa W. Boyd & S. Garvis (toim.), *International perspectives on early childhood teacher education in the 21st century* (s. 65–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5739-9_5
- Husa, S. & Kinos, J. (2001). *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä”: Varhais-

- kasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kaukoluoto, E. (2010). *Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5961-2>
- Kinos, J. (1997). *Päiväkotiki ammattikuntien kamppailujen kenttänä*. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Meretniemi, M. (2015). *Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0203-4>
- Onnismaa, E.-L. (2010). *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5767-0>
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68720>
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 189–220). Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puhakka, J. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista*. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Päivähoitolaki 36/1973. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Koulutusten arviointikeskuksen julkaisuja 15:2019. Noudettu osoitteesta https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0720.pdf
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen ammattien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatus-tieteen tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A. (2007). *Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävära-kennesuositus*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Sosiaalihuollon (1984). Yleiskirje A 3/1984/pe. 16.3.1984. Lasten päivähoito.
- Turunen, T. (2008). *Mistä on esiovetussuunnitelmat tehty? Esiovetuksen opetussuunnitel-man perusteiden 1996 ja 2000 diskurssianalyttinen tutkimus*. Lapin yliopisto. Väitös-kirja.
- Turunen, T. (2011). Lapsi ja lapsuus esiovetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. *Varhaiskasvatus tänään*, 1–12. Noudettu osoitteesta <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-1-Turunen.pdf>
- Varhaiskasvatuslaki 580/2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150580>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatukseen...

KM Heidi Chydenius on väitöskirjatutkija Itä-Suomen yliopistossa ja yliopisto-opettaja Helsingin yliopistossa.

FT Eeva-Leena Onnismaa on toiminut varhaiskasvatuksen yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa ennen 2023 eläkkeelle siirtymistään.

KT Jarmo Kinos on dosentti ja toiminut varhaiskasvatuksen yliopistonlehtorina Turun yliopistossa ennen 2023 eläkkeelle siirtymistään.

KM Jaana Lahdenperä-Laine on väitöskirjatutkija Tampereen yliopistossa.

FT Arniika Kuusisto on varhaiskasvatuksen professori Helsingin yliopistossa sekä kunniatutkija Oxfordin yliopistossa.

KT Jonna Kangas on varhaiskasvatuksen yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa.

Liite 1. Tutkimusaineisto

Asiakirja	Julkaisija	Asiakirjan lyhenne
Esikoulun kokeiluopetusuunnitelma.	Valtioneuvosto. Liite esikoulukomitean mietintöön 1972: A13.	VN (1972)
Iloiset toimintatuokiot.	Sosiaalhallitus. Työryhmän muistio 1975a.	SH (1975a)
Viisi- ja kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat.	Sosiaalhallitus. Työryhmän muistio 1975b.	SH (1975b)
Kuusivuotiaiden lasten esiopetusuunnitelma.	Sosiaalhallituksen julkaisuja 1984:1.	SH (1984)
Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma.	Sosiaalhallituksen julkaisuja 1986:4.	SH (1986)
Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma.	Sosiaalhallituksen julkaisuja 1988:2.	SH (1988)
Esiopetuksen opetusuunnitelman perusteet -työryhmän muistio 1992.	Opetushallitus & Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.	OPH & Stakes (1992)
Esiopetuksen opetusuunnitelman perusteet 1996.	Opetushallitus & Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.	OPH & Stakes (1996)
Esiopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2000.	Opetushallitus. Määräys 64/011/2000.	OPH (2000)
Varhaiskasvatusuunnitelman perusteet 2003/2005.	Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.	Stakes (2003/2005)
Esiopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2010. (Päivitetty OPH 2000.)	Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27.	OPH (2010)
Esiopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2014.	Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:94.	OPH (2014)
Varhaiskasvatusuunnitelman perusteet 2016.	Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17.	OPH (2016)
Varhaiskasvatusuunnitelman perusteet 2018. (Päivitetty OPH 2016.)	Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.	OPH (2018)
Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetusuunnitelman perusteet 2021. (Päivitetty OPH 2014.)	Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2021:2a.	OPH (2021)
Varhaiskasvatusuunnitelman perusteet 2022. (Päivitetty OPH 2016/2018.)	Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2022:2a.	OPH (2022)

Lyhennykset: VN Valtioneuvosto, OPH Opetushallitus, SH Sosiaalhallitus, Stakes Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus