

Juuret ja siivet – sosiaalipedagoginen orientaatio varhaiskasvatuksessa

Eeva Tast

Varhaiskasvatuksen historiaa ja tulkintoja

Varhaiskasvatus käsitteenä sisältää monia tulkintoja, joilla on yhteiskunnalliseen kehitykseen liittyvä historiansa. Varhaiskasvatustiede on suomalaisittain vielä nuorta, varhaiskasvatustyöllä sen sijaan on pitkät perinteet. Jotta olisi edellytyksiä arvioida, millaisia ulottuvuuksia modernin varhaiskasvatuksen määrittelyn ja erityisesti sen sosiaalipedagogisesti orientoituvan tulkinnan tulisi sisältää, on tärkeää tiedostaa määrittelyn lähtökohdat. On tunnistettava sekä varhaiskasvatuksen ”juuret” että yhteiskunnassa esille nousevat kehityssuunnat arvolahtokohtineen. Varhaiskasvatustyön erilaisine painotuksineen on löydettävä oikeutuksensa yhä uudelleen yhteiskunnassa esiintyvistä tarpeista, sen kehittäminen ei voi olla omalakisista. Kehittäminen ei siis voi lähtökohtaisesti kummuta puhtaasti tieteellisistä intresseistä tai toteuttaa työ- ja palvelujärjestelmän ehdoilla. Yhteiskunnallinen ja jopa globaali tilanne vaikuttavat varhaiskasvatuspalveluiden käyttäjien, lasten ja perheiden arkeen, joten juuri heidän kokemuksensa ja tulkintansa tulisi vahvemmin nousta esille. Toisaalta varhaiskasvatus ei voi ilman tieteellistä tietoa jäsentää ja analysoida käytäntöjään, eikä perustellusti kehit-

tää työtä ja palvelujärjestelmää. Tarvitaan siis tieteellisen tiedon, arkitiedon ja inhimillisen tiedon synergiaa, joka luo uusia mahdollisuuksia antaen ”siivet” kehittämiselle.

Tässä artikkelissa keskeisenä on sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen, jolloin uudistuvaa ja monimuotoistuvaa varhaiskasvatusta tarkastellaan peilaten sosiaalipedagogista teoriaa eräisiin kehittyvän varhaiskasvatustieteen esille nostamiin teemoihin. Vaikka historiaperspektiivi halutaan lyhyesti tuoda esille, huomio pyritään kuitenkin keskittämään tämän ajan haasteisiin, lapsiperheiden arkeen ja niihin mahdollisuuksiin, joita modernilla, tieteelliseen tietämykseen kytkeytyvällä ja sosiaalipedagogisesti suuntautuvalla varhaiskasvatustyöllä on lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukena. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta olennaista on lapsiperheiden osallisuus tarpeidensa ja tavoitteidensa määrittelyssä, ja sen pohtiminen, millaisin menetelmin intresiyhteisyyttä varhaiskasvatustyössä rakennetaan.

Alkujaan varhaiskasvatuksen idea ja käytäntö syntyivät saksalaisen Friedrich Fröbelin (1782–1852), lastentarha-aatteen isän, kasvatustieteen perustalle leviten melko pian Suomeenkin. Uno Cygnaeus sovelsi fröbeliläistä kasvatustieteen filosofiaa pienten lasten koulussaan, jolloin lähtökohta oli ajan hengen mukaisesti kansansivistyksellinen. Varsinaisesti lastentarhatoiminnan kuitenkin katsotaan alkaneen Hanna Rothmanin 1888 Helsinkiin perustamasta kansanlastentarhasta, jonka peruslähtökohtana oli vähäosaisten lasten ja heidän perheidensä auttaminen. Rothman sai koulutuksensa Saksassa ja otti toimintaorientaatiokseen Friedrich Fröbelin kasvatustieteen filosofian ja -käytännön (Hänninen & Valli 1986).

Fröbeliläinen lastentarha-aate juurtui suomalaiseen yhteiskuntaan niin hyvin, että se idealtaan ja käytännöiltään säilyi lähes muuttumattomana yli sadan vuoden ajan. Lastentarha oli 1970-luvun alkupuolelle saakka pääsääntöisesti osapäiväinen ja tarkoitettu 3–6-vuotiaille lapsille. Nuoremmille lapsille oli lastenseimet, jotka oli tarkoitettu työssä käyvien äitien lapsille. Kokopäiväiseen lastentarhaan yli 3-vuotiaat pääsivät sosiaalisin perustein (ks. esim. Välimäki 1998). Lastentarhapeda-

gogiikka perustui fröbeliläiseen ajatteluun, vaikka varsinaista pedagogista kirjallisuutta ei ollut. Lastentarhaseminaarien opetussuunnitelmista ollutta ”lastentarhaoppia” voidaan pitää aikansa lapsipedagogiikkana, ja erityisesti vuodesta 1938 ilmestyneen Lastentarha-lehden yhtenä ansiona voidaan pitää menneen ajan fröbeliläisen pedagogiikan suomalaisen sovelluksen taltioimista (Niiranen & Kinos 2001).

Päivähoitolain (Laki lasten päivähoidosta 36/1973) säätämisen jälkeen lastentarhojen käytäntö painottui yhä enemmän lasten kokopäiväiseen hoitoon ja kasvatukseen, lastentarha ja -seimi yhdistyivät ja nimi muuttui päiväkodiksi. Silloisen yhteiskunnallisen tilanteen mukaisesti keskiössä olivat vahvasti päivähoidon sosiaali- ja työvoimapolitiittiset tehtävät. Naisia tarvittiin työelämään, jolloin myös päivähoitolakiin kirjattiin tärkeäksi tavoitteeksi ”kotien tukeminen kasvatustehtävässä”. Samalle vuosikymmenelle sijoittuivat myös peruskoulu-uudistus ja siihen liittynyt ensimmäinen esikoulukokeilu, jolloin päivähoidossa vuorostaan nousi esille koulutuspoliittinen näkökulma.

Päiväkotien kasvatustyötä alettiin nimittää päiväkotitai päivähoitokasvatuksen ohella myös varhaiskasvatukseksi. Varhaiskasvatus käsitteenä (*Early Childhood Education*) yleistyi vähitellen vasta niinkin myöhään kuin 1970-luvun puolenvälin jälkeen, päivähoidon henkilöstön koulutuskomitean sitä esitettyä (KM 1974:15). Varhaiskasvatus miellettiin täysin päivähoidon kasvatustyöksi. Päivähoitokasvatuksen käytäntöihin keskittyvää pedagogista kirjallisuutta alkoi ilmestyä 1970-luvun alkupuolella (ks. esim Heikkinen & Rautakivi 1972; Laukkanen, Lihr & Salpakivi 1979). Vasta 1990-luvulla ilmestynyt pedagoginen kirjallisuus alkoi jonkin verran tuoda esille päivähoitokasvatuksen teoreettisia lähtökohtia ja perusteluja (ks. esim. Brotherus, Hasari & Helimäki 1990). Vaikka pedagogisessa kirjallisuudessa alettiin jo käyttää käsitettä varhaiskasvatus, sisällöllisesti se määrittyi edelleen päivähoitokasvatukseksi. Suppeimmillaan, mutta varsin yleisesti varhaiskasvatus määriteltiin päivähoidon piirissä tapahtuvaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa yhdistyvät kasvatus, opetus ja hoito.

Ojalan (1993) määritelmä laajentaa varhaiskasvatusta ulos päivähoidosta mutta on edelleen kovin suppeasti ja varsin yksilöpsykologisesti painottuva. Ojala (mt. 14) näkee varhaiskasvatuksen ”kodin, päivähoidon ja esikoulun elämänpiireissä toteutuvana varhaiskasvattajan ja lapsen välisenä vuorovaikutustapahtumana”. Vielä juuri ennen vuosituhannen vaihdetta varhaiskasvatus rajattiin koskemaan ”tavoitteellista kasvatusta- ja opetustyötä, jota tehdään erityisesti päivähoidon tai koulun toimintaympäristöissä” (ks. esim. Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999).

Suomalainen päivähoito, kuten koko pohjoismainen päivähoitoinstituutio, on kiistatta tärkein varhaiskasvatuksen toteuttaja ja sellaisena ainutlaatuinen maailmassa. Varhaiskasvatuksen kapea, päivähoitokasvatukseen keskittyvä tulkinta on kuitenkin jättänyt käsitteen ulkopuolelle monta, erityisesti sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tärkeää varhaiskasvatustyön aluetta, kuten järjestöjen ja seurakuntien tekemän lapsityön, lastensuojelulaitosten pitkän historian omaavan kasvatustyön, sosiaalityön perhetyön, lapsiperheiden tukemiseen suuntautuvan yhdyskunta- ja lähiötyön sekä monet modernit, monialaiset lapsi- ja perhetyön projektit, joille leimallista on varhaiskasvatusikäisten lasten ja heidän vanhempiansa arjen tukeminen. Myös lastenkulttuurin ja median merkitys varhaiskasvatuksessa on jäänyt päivähoitokeskeisen ajattelun alle. Lisäksi päivähoidon varhaiskasvatuksen vahva oppimisorientoituminen sekä yksilöpsykologinen tulkinta kasvatuksesta, joka korostaa kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta ovat hukanneet sosiaalisen ja ekologisen ulottuvuuden, ja siten fokusoituessaan lapseen, jättäneet perheen lähes sivuraiteelle.

Uudistuva varhaiskasvatus

Uudemmat määrittelyt ovat nähneet varhaiskasvatuksen jo laajemmasta näkökulmasta. Hujala (1996) artikkelissaan kasvatuksen kontekstuaalisuudesta määrittelee varhaiskasvatuksen ajankohtaan nähden huomattavan laajasti todeten sen liittyvän kaikkeen yhteiskunnalli-

seen toimintaan, jolla pyritään vaikuttamaan kasvuolosuhteisiin ja edistämään lasten mahdollisimman hyvää kehitystä. Silloin on hänen mukaansa eroteltavissa tavoitteellinen kasvatusta, muu sosiaalinen vuorovaikutus, jolla on kasvatuksellisia seurauksia, sekä kasvatuksen tukitoimet. (Mt. 489–500.) Hiltunen (1996, 96–71) näkee varhaiskasvatuskäsitteen kymmenessä vuodessa laajentuneen 0–10-vuotiaan lapsen koko elämänpiiriin kattavaksi tavoitteelliseksi kasvatustoiminnaksi.

Myös Karilan (1998) mukaan varhaiskasvatusta ymmärretään nykyään laajasti ja se liittyy kaikkeen siihen yhteiskunnalliseen toimintaan, jolla vaikutetaan kasvuolosuhteisiin ja edistetään lapsen suotuisaa kehitystä. Varhaiskasvatusta on kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä ja sitä toteutetaan erilaisissa toimintaympäristöissä, kuten kotona, päivähoitossa ja kolmannen sektorin toimesta. Varhaiskasvatustalvueluuta tarjooa laaja verkosto, johon kuuluvat sosiaali-, terveys- ja opetustoimi sekä erilaiset lapsi- ja perhetyötä tekevät yhdistykset, järjestöt ja seurakunnat. Esiopetus kuuluu osana varhaiskasvatukseen. Se on suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota annetaan vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista. (Mt. 9–13.)

Näissä tulkinnoissa näyttäytyy jo aavistus sosiaalipedagogista henkeä tuotaessa esiin yhteiskunnan vaikuttavuutta kasvuolosuhteisiin, ja nähtäessä erilaisten toimijoiden liittyvän laajaksi lasta ja perhettä tukevaksi verkostoksi. Siirryttäessä 2000-luvulle alkaa yhteiskunnallinen merkitys nousta esille yhä selvemmin varhaiskasvatustieteen keskusteluissa. Kinos ja Virtanen (2001) pohtivat erityisesti Bardyn innoittamina (ks. esim. Alanen & Bardy 1990; Bardy 1992, 65–70; 1996) lapsuuden sosiologian antia varhaiskasvatukselle todeten ajan tuottaneen ”uuden sosialisatiomallin,” jonka äärellä ollaan. Sen he näkevät vaativan ”yhteiskunnallis-kasvatuksellista ajattelua”, joka merkitsee ”lasten subjektiviteetin, lasten oikeuksien ja osallisuuden, lapsuus- ja aikuisväestön välisten suhteiden vastavuoroisuuden, kansalaisyhteiskunnan ihanteen ja avoimen demokratian” huomioon ottamista varhaiskasvatuksen läh-
tökohtana. (Kinos & Virtanen 2001, 136–157.)

Lapsilähtöisyyttä sekä perheen asiantuntijuutta ja oikeutta osallisuuteen lapsensa asioissa on myös ekokulttuurisen ajattelun myötä alettu pitää tärkeänä (Gallimore et al. 1989; ks. myös Määttä 1999; Tauriainen 2000). Perheen merkitys on korostunut vahvasti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) esiin nostaman kasvatuskumppanuusteeman myötä (ks. esim. Kaskela & Kekkonen 2006; Tast 2003; Tiilikka 2003) Merkittävää uudemmissa varhaiskasvatuksen tulkinnoissa on lisäksi inklusion käsitteen (ks. esim. Stainback et al. 1989, 15–26) ymmärtäminen varhaiskasvatusta koskettavana arvona. Se on viime vuosina saanut aikaan selkeää erityisyyden diskurssin kyseenalaistamista varhaiskasvatuksessa (ks. esim. Viittala 2006; Määttä 1999; myös Saloviita 2006).

Valtioneuvoston hyväksymässä varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa linjauksessa (STM 2002:9, 16–18) määritellyt lähtevätkin laaja-alaiselta pohjalta. Linjausten tavoitteena on nostaa pienten lasten hyvinvointi koko yhteiskunnan yhteiseksi asiaksi ja siksi määritellä yhteiskunnan järjestämää tai valvomaa varhaiskasvatusta ja sen keskeisiä, ohjaavia periaatteita, sisällöllisiä ja toiminnallisia painotuksia muutosten kehittämistarpeineen. Lisäksi määritellään varhaiskasvatuksen sijoittuminen lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmään. Edelleen linjaukset antavat suuntaa sekä valtakunnalliselle varhaiskasvatussuunnitelmalle että kuntien omille, varhaiskasvatusta koskeville linjauksille sekä kunnissa laadittaville lapsipoliittisille ohjelmille ja varhaiskasvatussuunnitelmille. (STM 2002:9).

Valtakunnallisessa linjauksessa varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, prosessiksi, jonka tavoitteena on tukea kokonaisvaltaisesti lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Lapsi toimii aktiivisesti yhdessä aikuisten ja muiden lasten kanssa tavoitteellisesti ja tietoisesti suunnitellussa kasvu- ja oppimisympäristössä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tasata lasten välisiä, elinolosuhteista johtuvia eroja ja näin tarjota heille tasavertaiset mahdollisuudet kehittyä ja oppia. Lasten vanhem-

milla korostetaan olevan ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Varhaiskasvattajien ja vanhempien yhteistyöllä, *kasvatuskumppanuudella*, määritellään yhteinen kasvatustehtävä, jonka tulisi muodostaa lapselle mielekäs kokonaisuus. Varhaiskasvatus toteutuu monialaisessa lasta ja perhettä palvelevassa verkostossa. (STM 2002:9). Voidaan siis todeta varhaiskasvatuksen käsitteen liittyvän osaksi yhä monimutkaistuvaa, monialaista ja moniammatillista toimintaympäristöä.

Kasvatuskumppanuus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden esiinnostamana uutena käsitteenä on saanut aikaan paljon keskustelua. Aiheesta on Stakesin hallinnoimassa hankkeessa suunniteltu koulutusmalli ja siihen liittyvä opas (Kaskela & Kekkonen 2006). Vuosina 2003–2005 koulutettiin pilottikunnissa 40 kasvatuskumppanuuskouluttajaa, jotka ovat edelleen kouluttaneet lähes 500 varhaiskasvatuksen työntekijää uudenlaiseen yhteistyöhön vanhempien ja perheiden kanssa.

Kumppanuus (partnership) käsitteenä on lähtöisin liike-elämästä, jossa sillä on tarkoitettu yritysten välistä toimintaa, joka hyödyttää kaikkia osapuolia. Kumppanuus kasvatustyön yhteydessä mainitaan jo 1986 julkaistussa Unescon raportissa ”*Working together*”, joka perustelee ammatti-ihmisten ja vanhempien kumppanuuteen pohjautuvaa yhteistyötä molempien osapuolien yhteisen intressin, lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Kumppanuus määrittyy ammatti-ihmisten vastuuna vanhempien suuntaan sekä tasavertaisuutena vanhempien ja ammattilaisten kesken. Vanhemmat muuttuvat passiivisista tuettavista aktiivisiksi palvelujen käyttäjiksi. Unescon raportin mukaan vastuu ja velvollisuus kumppanuusperusteisen yhteistyön käynnistämisestä on ammattilaisilla.

Kasvatuskumppanuus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa määritellään tasavertaiseksi vuorovaikutukseksi, jossa erilainen asiantuntijuus ja tietämys yhdistyvät. Näin vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua lapsensa kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen. (STM 2002:9, 17–18.) Sekä vanhemmilla että työntekijöillä ymmärretään olevan olennaista mutta erilaista tietoa lapsesta. Kumppanuudessa ammattilaisen asiantuntemusta ei kadoteta vaan huomiota kiinnitetään siihen,

millä tavalla työntekijä tuo oman tietonsa, osaamisensa, taitonsa ja ymmärryksensä vanhemman ja lapsen käyttöön. Kumppanuudessa olennaista on se, miten vanhemman oman lapsensa tuntemus tulee kuulluksi, vastaanotetuksi, keskustelluksi ja arvioiduksi vuoropuhelussa ammattilaisen kanssa. Keskusteluissa keskitytään myönteisiin asioihin ja asioita käsitellään ratkaisukeskeisesti ongelmalähtöisyyden sijasta. (Kaskela & Kekkonen 2006, 19.)

Tiilikka (2003) kuvaa kasvatuskumppanuuden perusedellytyksiä, jotka hänen mukaansa ovat tiedostettu ja ihmisen eksistentiaalisuutta tukeva ihmiskäsitys vanhempien kohtaamisessa sekä vanhempien kasvatuskäsitysten tunteminen. Jos yhteistyössä toteutuvat ihmisen eksistentiaaliset tarpeet, mahdollistuu tasavertaisuus ja kumppanuus. Näin saadaan aikaan toimiva vuorovaikutus toisaalta avaamaan vanhemmille varhaiskasvatusprosessia ja toisaalta opitaan tuntemaan vanhempien kasvatuskäsityksiä.

Kasvatuskumppanuuden varhaiskasvatuksessa kuvataan olevan vuorovaikutusta, jonka periaatteita ovat kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. Kuulevassa suhteessa ollaan läsnä ja annetaan tilaa toisen ihmisen puheelle ja ajatuksille. Se näyttäytyy toiselle kiinnostuksena, empaattisuutena ja rehellisyytenä. Kunnioittava asenne on toisen ihmisen arvostamista ja hyväksymistä. Avoimuus ja myönteisyys auttavat ihmistä ymmärtämään, että häntä kunnioitetaan ja arvostetaan. Luottamus rakentuu kuulemisen ja kunnioittamisen periaatteista. Luottamuksen syntymiseen tarvitaan aikaa, yhteisiä kohtaamisia ja vuoropuhelua. Useimpien vanhempien mielestä luottamus päivähoiton työntekijöihin rakentuu lapsen ja kasvattajan välisestä suhteesta. Kasvattajan sensitiivinen suhde lapseen herättää vanhemmissa luottamusta ja turvallisuutta lapsen hyvästä hoidosta. Dialogin avain on kuulemisessa. Vain kuuleva suhde voi synnyttää aitoa vuoropuhelua, joka antaa tilaa kaikkien osapuolten omille ajatuksille. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32–38.)

Sosiaalipedagogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta kasvatuskumppanuutta voidaan tarkastella dialogisuutena ja osallisuutena.

Lapsen vanhempien osallistaminen kasvatusyhteistyöhön sekä valtaistaa että vastuuttaa vanhempia ja siten tukee myös päivähoiton henkilöstöä. Kasvatuksessa on aina kyse arvoista ja merkityksistä, joihin on etsittävä yhteinen näkökulma lapsen parhaaksi. Freiren keskeinen sanoma oli: ”Arvovapaata kasvatusta ei ole.” Arvojen pohdinta on kasvatuskumppanuuden kivijalka, joka edellyttää, että päiväkotikielinen kasvatusyhteisönä on avannut ja määritellyt arvonsa. Koko kasvatusyhteisön eli myös lasten ja vanhempien on voitava osallistua arvokeskusteluun. Uudelaisten kasvatuskumppanuuden käytäntöjen ja muotojen rakentaminen on mahdollista, kun lähdetään rohkeasti toimimaan ja oppimaan, sekä dialektisesti, vuoropuhelussa käytännön ja teorian sekä kumppaneiden kanssa etsitään uusia, perusteltuja toimintamalleja.

Sosiaalinen vai pedagoginen?

Varhaiskasvatustiede painottaa erityisen vahvasti lapsipedagogiikkaa. Toisaalta sen teoretisointi yhä enenevästi tarvitsee yhteiskuntatieteitä, kuten jo mainittua lapsuuden sosiologiaa. Keskeisenä pidetään pragmatistista konstruktivismia (ks. Pyhälto 2004) ja ns. kontekstuaalisen kasvun teoriaa (ks. Hujala 2002), jonka taustalla on myös Bronfenbrennerin sosialisatioteoria (1979) ja sen kritiikkinä syntynyt ekokulttuurinen teoria (Gallimore et al. 1989). On ristiriitaista, että perheen huomioon ottamista silti edelleenkin vierastetaan ”sosiaalihoitollistamisena”. Tuoreessa artikkelissaan Hujala (2007, 54) luonnehtii lastentarhanopettajakoulutuksen perustalta *varhaiskasvatustiedettä varhaispedagogiikan suuntaajana* toisaalta toteaa päivähoiton varhaiskasvatuksen vaikuttavan välillisesti lapseen tukemalla kotikasvatusta, toisaalta esittää uhkatekijänä päivähoiton sosiaalihoitollisen tehtävän uuden painottumisen. Hujalan mukaan sosiaalihoitollistaminen näkyy erityisesti siinä, että on alettu puhua päivähoiton perhetyöstä, joka paitsi ”estää henkilöstön keskittymisen aivan tavallisten perheiden lasten kasvatukseen ja opetukseen ja heidän edistymisestään iloittamiseen,

myös aiheuttaa perhetyön osaamisvaatimusten kautta työuupumusta henkilöstön keskuudessa”.

Edellisestä voi tehdä vain sen johtopäätöksen, että sosiaalisen ulottuvuuden ymmärrys ja sosiaalinen osaaminen päivähoidon varhaiskasvatuksessa on puutteellista. Miten muuten voidaan ymmärtää perheen kohtaamisen ahdistus? Voidaan myös väittää, että pelkästään lapsipedagogiikkaan ja oppimiseen painottuva varhaiskasvatusta niin tieteenä kuin käytäntönäkin kapeuttaa varhaiskasvatustyötä jo sen historiaan peilaten. Kansanlastentarhan tehtävä oli tukea työssäkäyviä, vähäosaisia perheitä selviytymään lastensa kasvatustehtävästä, ja sama tavoite kirjoitettiin päivähoitolakiin (Laki lasten päivähoidosta 36/1973) tavoitteena ”tukea koteja niiden kasvatustehtävässä”. On myös vaikea ymmärtää, miten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) esittämä ja laajasti hyväksytty kasvatuskumppanuuden käsite ja sen toteuttaminen voisi toimia ainoastaan ”tavallisten perheiden” suhteen. Miten tavallinen perhe määritellään? Miten kasvatuskumppanuutta voidaan toteuttaa työskentelemättä perheen kanssa erityisesti silloin, kun vaikeuksia esiintyy? Miten päivähoiton varhaiskasvatusta voisi irrottautua varhaisesta auttamisesta ja syrjäytymistä ehkäisevästä (perhe)työstä?

Perhetyön käsite päivähoiton varhaiskasvatuksessa on tietenkin problemaattinen sinänsä, sillä varsin yleisesti käsite määrittyy sosiaalityön kautta, vaikka perhetyötä tehdään monella muullakin sektorilla ja erilaisilla orientaatioilla. On kuitenkin täysin selkeää, ettei lastentarhanopettajan varhaiskasvatustyö ja perheen kohtaaminen ole sosiaalityötä, joten myös päivähoiton perhetyön tulisi voida määrittyä ja kehittyä sen omasta substanssista käsin. Kasvatuskumppanuus merkitsee usein ennakkoivaa pedagogista työtä lapsiperheiden tukemisessa, mutta se ei aina ole riittävää. Silloin pedagogisen työn tulisi painottua sosiaaliseen osaamiseen ja sosiaalipedagogiseen perhetyöhön, jossa yhdessä perheen kanssa etsitään tarvittavan avun tai muutoksen suuntaa ja vahvistetaan perhettä toimimaan omassa asiassa. Sosiaalipedagogisesti orientoitua varhaiskasvattaja tarvitseekin ihmisten arjen tukemisessa myös pal-

veluohjauksen osaamista, joka ei voi olla ”luukuttamista”, siirtämistä toiselle asiantuntijalle, vaan asiantuntevaa mahdollisuuksien etsimistä asiakkaan, lapsen ja perheen lähtökohdista.

Varhaiskasvatustieteen professionaalitumisprojekti johtaakin kyseenalaiseen vaatimukseen, jonka myös Hujala (2007, 55) esittää. Hän perustelee vaatimusta varhaiskasvatuksen hallinnoinnin ja johtamisen siirtämisestä sosiaalitoimesta opetustoimeen hallinnollisiin rakenteisiin sisältyvän johtajuuden ja toiminnan ohjauksen myötä toteutuvan perustehtävän määrittelemisen kautta: ”Nähdäänkö päivähoito sosiaalisektorin toimenkuvan mukaisesti sosiaalihuoltona – siis hoitona ja perhetyönä vai opetustoimen mukaisena lasten kasvatuksena ja opetuksena yhteistyössä vanhempien kanssa?” Mihin katoaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hyväksi koettu *educare*-malli, jossa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta on pidetty erottamattomana ja arvokkaana? Loppuuko kasvatusyhteistyö perheen kanssa silloin kun vaikeudet alkavat?

Sosiaalisektorin toimenkuva esitetään artikkelissa vähintäänkin yksinkertaistettuna ja sosiaalisen kasvatuksen historia unohtaen. Kaikkien lasten, mutta erityisesti vähäosaisten ja vaikeuksissa olevien lasten tukeminen edellyttää myös perheen huomioon ottamista ja vanhemmuuden vahvistamista, jotta kehittyvällä lapsella olisi mahdollisimman tasavertaiset kasvun ja oppimisen edellytykset. Vähäosaisuuden ja köyhyyden kasvot ovat tässä ajassa monimuotoistuneet ja suhteellistuneet. Vaikeudet koskettavat tavallisia perheitä ja ovat yhä useammin osa tavallisten lasten arkea. Varhaiskasvatuksen uudistuvat muodot ja päivähoito ovat universaaleina, kaikille kuuluvina palveluina mitä parhain konteksti lapsen ja hänen perheensä voimavaraistamiselle, vahvistamiselle auttamaan itse itseään arjen hallinnassa.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa, sen erilaisissa toimintaympäristöissä, sosiaalipedagogista voimavaraistavaa ja perhettä osallistavaa työtä voidaan tehdä moniammatillisessa yhteistyössä ilman erityisyyden ja poikkeavuuden leimaa. Tämä edellyttää sekä moniammatillisen yhteistyön kehittämistä että varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen moni-

puolistamista sosiaalipedagogisen työn suuntaan. Uudistuvien palveluiden asiantuntijoina ja kehittäjinä päivähoidon toimintaympäristössä jo on runsaasti sosiaalipedagogiikan ja sosiaalisen kasvatuksen ammattikorkeakoulutuksen ja opistoasteen koulutuksen saaneita osaajia (sosionomi AMK ja sosiaalikasvattaja), joiden osaamisen painottuminen varhaiskasvatuksen alueella lapsiperhepedagogiikkaan ja sosiaaliseen kasvatukseen täydentää hienolla tavalla lapsipedagogiikan asiantuntijoiden (lastentarhanopettaja) osaamista. Varhaiskasvatus tarvitsee sekä pedagogista että sosiaalista osaamista.

Varhaiskasvatuksen määrittelyiden uudistuessa ja viitattaessa laajasti erilaisiin konteksteihin, on tärkeää, että perinteisen lapsikeskeisen ja lapsen oppimiseen painottuvan lapsipedagogiikan rinnalle voidaankin kehittää kokonaisvaltaista, yhteiskunnallisemmin ja yhteisöllisemmin suuntautuvaa lapsiperhepedagogiikkaa. Sen avulla voidaan varhaiskasvatuksen erilaisissa toimintaympäristöissä sekä syventää kasvatuskumppanuutta että suuntautua varhaisesta puuttumisesta kohti lapsiperheen pedagogista vahvistamista ja varhaista auttamista silloin, kun huolta tai lapsen ja hänen perheensä avun tarvetta esiintyy. Sosiaalipedagogisesti orientoituva varhaiskasvatus voisi kenties käyttää lapsiperhepedagogiikan käsitettä erottelemaan sosiaalisesti painottuvaa substanssiaan varhaiskasvatuksen valtavirran lapsipedagogiikasta.

Sosiaalipedagogisesti orientoituva varhaiskasvatus – dialogia ja osallisuutta

Useiden uudempien, varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista kytköstä korostavien tulkintojen voidaan nähdä olevan ideoiltaan lähellä sosiaalipedagogisen orientaation mukaisia kasvatuskäsityksiä. Sosiaalipedagogiikka kohdentuessaan kulloinkin ajassa esiintyviin yhteiskunnallisen muutoksen tuottamiin kysymyksiin sosiaalisen todellisuuden näkökulmasta määrittelee pedagogiset metodinsa sekä oman perinteensä kautta että arvioiden arvolähtökohdista yleisen kasvatustieteen mene-

telmien sosiaalipedagogista sovellettavuutta. Näin voidaan nähdä myös varhaiskasvatuksen alueella. Sosiaalipedagogista orientaatiota varhaiskasvatuksessa voidaan rakentaa siis soveltuvien osien yleisen kasvatustieteen ja varhaiskasvatustieteen teoreettisten lähtökohtien yhteyteen arvioiden niitä sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä.

Sosiaalipedagoginen kasvatuserittely korostaa keskeisesti osallistumista. Kasvatus ymmärretään dialogisena prosessina, jonka ydin on ihmisten osallistumisessa. Kasvatus on osallisuuden ja osallistujien vuorovaikutuksen kautta syntyvä sosiaalinen konstruktio, joka muodostuu sekä subjektiivisesta ja persoonallisesta todellisuudentulkinnasta että objektiivisesta, yleispätevästä sekä historiallisista ja kulttuurisista olosuhteista nousevasta tulkinnasta (ks. Hämäläinen & Kurki 1997). Tästä näkökulmasta sosiaalipedagogisen orientaation keskeinen elementti, kasvatuksen eettisyys ja normatiivisuus, on jatkuvan kriittisen reflektion ja dialektisen tulkinnan kohteena, jossa yhteisöllinen kasvatustietoisuus rakentuu.

Sosiaalipedagogisesti orientoituvassa varhaiskasvatuksessa lapsuus tunnustetaan oman erityisluonteensa omaavana, kulttuurisena ja sosiaalisenä ilmiönä. Lapsuuden ymmärretään toteutuvan modernin yhteiskunnan monimuotoistuvassa perheessä, joten lapsuutta määritellään yhteydessä perheeseen, perheen vaiheisiin ja perhekulttuuriin. (Ks. Alanen 1992.) Lapsi nähdään aina osana perhettään ja lähiyhteisöjään, mutta ennen kaikkea persoonana, subjektina, toimijana. Lapsen kasvu ja kehitys nähdään kokonaisvaltaisena, yhteiskunnan todellisuuteen yhteydessä olevana, systeemisenä ja kontekstuaalisena prosessina. Kontekstuaalisen kasvun näkökulma korostaa kasvun ja kehityksen sitoutumista siihen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa lapsi elää ja toimii. Arjen merkitys on keskeinen, sillä lapsen ja aikuisen arki ovat yhteisiä. Aikuisten arjen tapahtumat välittyvät aina enemmän tai vähemmän suoraan lapsen tasolle ja siis kaikilta osin koskettavat lasta. (Landerholm & Lowenthal 1993; Rogoff 1990; Bronfenbrenner 1979.)

Oppiminen nähdään oppijan aktiivisena, konstruktivisena, kumulatiivisena ja päämääräsuuntautuneena prosessina, jossa korostuu itsenäinen ongelmanratkaisu. Tämä edellyttää kehitys- ja oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja lapsen aktiivisen, omaehtoisen toiminnan mahdollisuuksien runsausta. (Ks. esim. Virsu 1995.) Oppimisen kontekstuaalisuudessa korostetaan sosiaalisen konstruktionismin ajattelun mukaan (Berger & Luckmann 1975) tiedon rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa sosiaalisen todellisuudenkin sinänsä jo ymmärrettään olevan sosiaalisesti rakentunutta. Sen nähdään rakentuvan ihmisen luovan toiminnan seurauksena ainakin kahdessa suhteessa: toisaalta ihmisten tekemänä (tuotteina tai esineinä), ja toisaalta ihmisten antamissa merkityksissä muodostuvana, niiden konstruktiona.

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta yhteisössä oppiminen ja kasvaminen on olennaista. Siten korostetaan erilaisten ihmisten välistä vuorovaikutusta, sekä vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisuuden kautta oppimista elämään sosiokulttuurisessa kontekstissa, yksilöinä yhteisöissä. Lasten keskinäisen vertaisryhmissä tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys yksilön kehitykselle nähdään tärkeänä. (Vygotsky 1982.) Myös perheiden vertaisryhmät voivat sosiaalisen konstruktionismin mukaisen oppimisajattelun näkökulmasta olla merkityksellisiä tiedostamisen, muutoksen ja vahvistumisen lähteitä. Vertaisryhmien jäsenet voivat toisiinsa nähden olla sekä antavina että saavina osapuolina, esimerkiksi kasvatamisen vaikeuksien kohtaamisen tai arkielämän taitojen oppimisen mielessä.

Sosiaalipedagogisesti painottunut ihmiskäsitys korostaa persoonaa arvona sinänsä, mutta ei ”eksistentiaalisessa tyhjiössä” vaan suhteessa yhteisöön, osallisena ja subjektina. Kokemus omasta subjektiudesta, oman persoonan erityislaadusta ja itseä koskevaan päätöksentekoon vaikuttamisesta, auttaa yksilöä arjessa selviytymisessä. Sosiaalipedagogiikka yleensäkin, mutta varsinkin romaanisen kielialueen perinteeseen kuuluva *sosiokulttuurisen innostamisen* lähestymistapa (ks. Kurki 2000) sekä myös *personalismin* myötä kehittynyt persoonakeskeinen kasvatus

(Mounier, 1976; ref. Kurki 2000, 28–30) pohtivat yksilön ja yhteisön suhdetta ja määrittelevät sosialisaation valmistautumisena elämään yhteisön jäsenenä. Korostaessaan tukahduttavien rakenteiden purkamista ja yksilön oikeutta kasvaa omaksi persoonakseen, lähtökohtana pidetään näkemystä, että jokaisella persoonalla on kykyä avoimuuteen, kommunikaatioon, suhteeseen asettumiseen ja dialogiin.

Kurjen (2000) mukaan personalismin kehittäjä Emmanuel Mounier (1976) näkee persoonan vapauttamisen ja vapautumisen tukahduttavista rakenteista olevan oleellisinta kasvatuksessa myös yhteiskunnan kannalta. Vapaus suuntaa toimintaan yhteiskunnassa ja yhteisössä sekä kasvamaan kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Tavoitteena on, että ihminen voisi saavuttaa sellaisen elämisen taidon, joka tuottaa sekä maksimaalisen aloitteellisuuden että vastuullisuuden henkisenä pohjavirtana. Samalla pyritään kohti uudenlaista yhteiskuntaa, jonka rakenteet ja henki suuntautuvat jokaisen yksilön olemassaoloon nimenomaan persoonana. (Kurki 2000, 28–29.) Myös Buberin (1987) näkemyksen mukaan ihmisen on ensin elettävä aitona suhde toiseen ihmiseen, jotta hän voi kasvaa aidosti persoonaksi, minäksi. Tällaisessa yhteisöllisessä suhteessa on kyse jakamisesta, jota ilman ei ole todellisuutta. Vasta aidon ja tasa-arvoisen suhteen kautta ihminen täydellistyy ja kasvaa omaksi itsekseen, persoonaksi, joka on. Edellä kuvattua pedagogista asennoitumista varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä voitaisiin tutkia ja kehittää osana kasvatuskumppanuuden rakentamista tai suhteessa erityisyyden diskurssiin. Samalla voitaisiin kenties jakamisen kautta nähdä vähäosaisuuden ja erityisyyden taakse, ja viedä omissa toimintaympäristöissämme konkretian tasolle edes hiukan inklusion periaatteita.

Sosiokulttuurisen innostamisen mukaan ihmisten uskotaan omaavan kaikki ne ominaisuudet, joita yksilön parhaaseen mahdolliseen kehitykseen tarvitaan. Yleisen pedagogiikan sisällä tässä voidaan viitata ns. *spontaanisuuden pedagogiikkaan* (Kurki 2000, 42), jota myös Friedrich Fröbel edusti julistuksellaan: ”Lapsi on oras – ja oraassa on kaikki mitä kasvuun tarvitaan.” Yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta riippuu,

kuinka hyvin mahdollisuudet saadaan käyttöön. Varhaiskasvatuksen alueelle vietyinä edellä sanottua voidaan tutkia sekä suhteessa lapseen että hänen perheeseensä. Se tuottaa lapsen ja perheen kohtaamiseen kunnioittavaa suhtautumista, todellista kasvatuskumppanuutta, joka kaikkien osalta uskoo kasvun, kehityksen ja muutoksen mahdollisuuteen.

Millainen on varhaiskasvattaja, joka toimii edellä kuvatun orientaation mukaisesti tavoitteenaan vahvistaa jokaisen yksilön yksilöllistä potentiaalia, ”herätellä persoonia”?

Kurki (2001, 131) kirjoittaa sosiaalipedagogiikkaa ja suomalaista varhaiskasvatusta pohtien pedagogisen suhteen laadusta ja sen merkityksestä:

Pedagogisen suhteen laatu on varhaiskasvatuksen sosiaalipedagogiikan olennainen kysymys. Miten mikrotason ohjaustyössä lasta ja hänen vanhempiaan lähestytään? Minkälainen oikeus heille suodaan olla omien ongelmiansa asiantuntijoita, pohtijoita ja ratkaisijoita? Miten ammatillinen apu tuodaan mukaan dialogiseen suhteeseen? Mihin taas pyritään makrotason työssä; onko tavoitteena hyväksyä status quo, yhteiskunta sellaisena kuin se on, vai pyritäänkö ihmisiä osallistamaan yhteiskunnan muuttamiseen askel askelelta paremmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi paikaksi elää?

Sosiaalipedagoginen varhaiskasvatus ja lapsiperheen arki

Sosiaalipedagogiikassa tarkastellaan yhteiskuntaa sosiaalisena todellisuutena, sen hyvälle kasvulle ja kehitykselle tarjoamien edellytysten ja mahdollisuuksien näkökulmasta, ja pedagogiikkaa tavoitteellisena toimintana, joka auttaa kasvamaan osaksi yhteiskuntaa. Keskeinen kysymys on sosiaalieettinen: kyse on yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta, integroitumisesta yhteiskuntaan. Tämä on myös varhaiskasvatuksessa keskeistä. (Kurki 2001, 118.)

Yleisellä tasolla kyse on kasvatuksesta, joka turvaa jokaiselle kasvatettavalle parhaat kehittymisen edellytykset sekä mahdollisuudet persoonana kasvamiseen siten, että yksilö osaa toimia ja elää yhteisön jäsenenä. Kyse on siis *sosialisaatioprosessista*, jota ei nähdä sopeuttavana eikä tukahduttavana, vaan sen myötä voidaan kasvaa rakentavaan yhteiskuntakriittisyyteen, osallistumiseen ja vastuullisuuteen sekä tarvittaessa yhteiskunnan rakenteisiin vaikuttamiseen. Sosiaalipedagogisessa varhaiskasvatuksessa keskitytään jokaisen persoonan, niin lapsen kuin hänen perheenjäsentensä mahdollisuuksiin ja omien, erityisten toimintatapojensa löytämiseen ja arvostamiseen. Tämä merkitsee myös erilaisen perhekulttuureiden ymmärtämistä sekä kasvattajan oman kasvu- ja kulttuuritaustan ja sen kautta syntyneiden merkitysperspektiivien (ks. Mezirow 1995) tunnistamista.

Freiren (1994) mukaan ”autenttinen dialogi” on persoonaksi kasvamisen perusedellytys. Sen avulla voidaan irtautua vieraantuneisuudesta toista ihmistä kohtaan ja saada käsitystä siitä, miten toiset kokevat todellisuuden. Se antaa mahdollisuuden myös ymmärtää omaa tietämistään ja tiedostaa kriittisesti, mitä tietää ja mitä ei vielä tiedä. Varhaiskasvatuksessa lasta aidosti kuuleva kasvattaja oppii dialogissa näin ollen aina uutta. Hänen teoreettinen tietämyksensä lapsesta ja lapsen oppimisesta, kasvusta ja kehitymisestä saa arvokasta täydennystä jatkuvasti. Nähdessään lapsen osana perhettä kasvattajan tietämys niistä lähtökohdista ja erityispiirteistä, joista käsin lapsi havainnoi ja tutkii maailmaa, auttaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä.

Freireläistä dialogipedagogiikkaa on jonkin verran sovellettu varhaiskasvatuksessa (ks. esim Niikko 1993), tosin ehkä enemmänkin tehokkaaseen oppimiseen liittyen. Freire kuitenkin (2005) keskittyy tuomaan esille passivoivan, sopeuttavan ja alistavan kasvatuksen vahingollisuutta sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Freiren keskeinen ajattelu koskee tietoisuuden herättämistä, tiedostavaa prosessia, joka kriittisen reflektion ja dialogin kautta johtaa subjektivoitumiseen ja vapautumiseen. Yhteisöllinen, osallistava toiminta on keskeistä. Hänen näke-

myksensä mukaan kasvatuksen avulla voidaan löytää kestäväää vapautta ja solidaarisuutta. Dialogipedagogisen prosessin myötä suuntaudutaan kohti muutosta, jonka päämääränä on muuttaa maailmaa paremmaksi.

Miten tulkita yksilön ja yhteisön suhdetta pohtineiden ajattelijoiden syvällistä filosofiaa suhteessa arkiseen varhaiskasvatukseen? Ei esimerkiksi ole yksinkertaista kohdata erilainen lapsi tai aikuinen koko olemuksella, aidosti, vertailematta ja siten, että suhteeseen syntyy avoimuutta, suoruutta, molemminpuolisuutta ja läsnäoloa (ks. Kurki 2000, 131). Varhaiskasvatuksessa on helppo verhoutua asiantuntijuuteen ja tarkastella ammatillista kasvatustyötä makrotasolta, systeemin näkökulmasta silloinkin, kun oleellista on jokaisen yksilön ainutkertaisuuden ja arvokkuuden ymmärtäminen ja tasa-arvoiseen, hyväksyvään kohtamiseen pyrkiminen.

Työ asiakastasolla, yksilö- ja perhetasolla, tapahtuu yhteiskunnan organisatorisessa kehityksessä, mikä määrittää pitkälle perheiden kanssa tapahtuvan työskentelyn menettelytapoja. Toisaalta sosiaaliturvan ja palvelujen kehityksestä riippuu paljon, millaiseksi asiakaskunta, asiakkaiden ongelmat ja ongelmien mahdolliset ratkaisut muodostuvat. (Raunio 2000, 12.) Näin lapsiperhetyö liittyy toimijoiden välisen vuorovaikutuksen lisäksi hyvinvointivaltioon, sen rakenteeseen ja toimintamekanismeihin. Mutta otammeko rakenteet annettuina, muuttumattomina? Kuinka ammatillisina toimijoina näemme yhteiskuntakriittisyyden merkityksen?

Erityisesti silloin kun varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä kohdataan perheitä, joiden elämäntapa tai elämäntaidot eivät näytä tuottavan lapselle turvallisuutta ja hyvän kasvun mahdollisuuksia, aidon kohtaamisen ja dialogin merkitys korostuvat. Toisaalta sosiaalipedagogisen katseen tulisi juuri tuolloin tarkastella perheen näkökulmasta niitä mahdollisuuksia ja edellytyksiä (tai niiden puuttumista), joita elinympäristö ja yhteiskunta tarjoavat. Millaisia ovat ne arjen pakot tai mahdollisuudet, opittu avuttomuus ja näköalattomuus, joiden ylitse on vai-

keaa ponnistella? Miten asianosaiset, lapset ja vanhemmat arkeansa hahmottavat?

Sosiaalipedagogiset teoriat tarkastellessaan inhimillisen elämän peruskysymyksiä, ihmisten elämistä yksilöinä yhteisöissä, tulkitsevat Hämäläisen (Hämäläinen & Kurki 1997) mukaan sosiaalisten ongelmien syntyvän usein yhteiskunnan rakenteellisten epäkohtien ja yksilön valintojen, tietämättömyyden ja osaamattomuuden yhteisvaikutuksesta. Samaan viittaa ruotsalainen Ronnby (1986, 273–274), kun hän pohditiessaan sosiaalityön erilaisia perusteluja näkee sosiaalipedagogiikan lähtökohdan olevan ihmisten vaikeuksissa sopeutua muuttuviin olosuhteisiin. Hänen mukaansa sosiaalipedagogisessa työssä kysymys on siitä, että ”ihmisiä innostetaan muuttamaan epätyytyttävää tilannettaan ja samalla kehittymään itse tämän kehityskulun mukana”. Pyrkimyksenä on luoda ongelmien kanssa kamppaileville ihmisille mahdollisuuksia itse ja yhdessä muuttaa tuhoavat olosuhteet. Rajoja ylittävän toiminnan avulla yksilöllä on mahdollisuus nähdä itsensä ja maailma uudessa valossa.

Sosiaalipedagogiikka kiinnittyy keskeisesti arjen ja subjektiuden käsitteisiin, joiden kautta pohditaan yhteisössä elämisen kysymyksiä, ihmisten luonnollisen elämäntavan ja heidän luonnollisten sosiaalisten suhteidensa merkitystä, arjen autonomian kunnioittamista (Hämäläinen & Kurki 1997, 126–129). Varhaiskasvatuksessa tämä todentuu erityisesti ”lapsen äänen” kuulemisena ja sen huomioon ottamisena arkipäivän ratkaisuissa. Toisaalta se on myös lapsen perheen elämäntavan ja kulttuurin kunnioittamista lapsen edun ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Toimintakontekstista riippuen voidaan tarvita enemmän suunnitelmallisuutta, tukea ja ohjausta, joka merkitsee kasvattajien ja perheen välistä pitkäjänteistä prosessia ja tavoitteellista, osallistavaa ja usein moniammatillisessa yhteistyöverkostossa toteutuvaa työskentelyä. Olennaista on, että voidaan tarkastella paitsi lapsen, myös lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olevien aikuisten tavoitteita, toimintaa ja oppimista, sekä tehdä näkyväksi kulttuurisia ja rakenteellisia tekijöitä kasvatuksen taustalla ja näin löytää tuloksellisimmat ohjauksen tavat.

Sosiaalisen kasvatuksen ja sosiaalityön kontekstissa kohdataan erityisesti lapsiperheitä, joiden jäseniltä perheen tuottama yhteisöllisyys on eri syistä jäänyt vähäiseksi tai hajonnut ja siten sosiaalinen turvakko pettänyt. Arjen rakenteet ovat jääneet rakentumatta tai järkkyneet ja arjesta on tullut hallitsematonta ja kaoottista. Lapsiperheiden kohtaaminen näissä tilanteissa edellyttää syvää sosiaalipedagogista osaamista, joka tarkoittaa lapsen kehitysvaiheiden tuntemista sekä kehityksellisten tarpeiden ja hyvinvoinnin arviointia ja selvittämistä. Se on myös rinnalla kulkemista ja vanhemmuuden vahvistamista heikon elämänhallinnan tilanteissa, siis lapsen ja hänen perheensä voimaantumiseen ja valtaistamiseen (empowerment) tähtäävää työtä, joka tietoisuuden lisääntymisen kautta tuottaa tarvittavaa muutosta (ks. myös Freire 1994).

Hämäläisen (1992) mukaan sosiaalipedagoginen orientaatio lastensuojelussa merkitsee kasvatuksellista työtettä, jossa huomioidaan lasten kasvumahdollisuudet kussakin tilanteessa ja työlle asetetaan kasvatuksellisia tavoitteita sekä sovitaan pedagogisista menetelmistä, joilla tavoitteisiin päästään. Hämäläinen (Hämäläinen & Kurki 1997) korostaa myös, että sosiaalisten ongelmien lievittämiseen suuntautuviin pedagogisiin strategioihin liittyy usein ylisukupolvinen näkökulma, jossa asiakkaan tilannetta ja sen syntyyn vaikuttavia tekijöitä, ilmenemismuotoja, vaikutuksia ja ratkaisuja tarkastellaan pitkällä aikavälillä, sukupolvinäkökulmasta. Tämä vahvistaa erityisesti perhekeskeistä lähestymistapaa.

Sosiaalipedagoginen orientaatio on sovellettavissa kaikkeen työhön, jossa kohdataan sosiaalisten ongelmien ja niihin liittyvien elämänsä kriisien paineissa eläviä ihmisiä. Kriisitilanteissa aikuisilla ei useinkaan riitä voimia lapsen tilanteen huomioimiseen. Siksi sosiaalipedagogisesti orientoituva lastensuojelutyö nähdessään tehtävänään hyvinvointia ylläpitävien kasvuolojen turvaamisen lapsille ja lasten oikeuksien puolustamisen yhteiskunnassa pitääkin yhtenä tärkeänä työmuotona vanhempien ja koko perheen pedagogista tukemista. Sosiaalipedagoginen työ ei useinkaan kykene poistamaan ihmisten ongelmia, mutta rohkaisee ja

aktivoi ihmisiä realistiseen toimintaan arkisten ongelmien kohtaamiseksi ja ratkaisemiseksi. Itseapuun auttaminen ja oman kasvun prosessien käynnistäminen, tukeminen ja vahvistaminen yhteisöissä ovat keskeisiä sosiaalipedagogisen työn tavoitteita. (Hämäläinen & Kurki 1997, 15–20; Hämäläinen 1992.)

Ihmisen arjen ja arkipäivän elämänhallinnan merkityksen korostaminen on erityisesti modernin saksalaisen sosiaalipedagogiikan vahvinta aluetta, josta kehittyvä suomalainen sosiaalipedagogiikka on saanut paljon vaikutteita. Arjen analyysin tulisi olla keskeisellä sijalla myös sosiaalipedagogisesti suuntautuvassa varhaiskasvatuksessa, varsinkin silloin, kun tavoitteeksi nähdään varhainen puuttuminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Sekä Hans Thierschin (1986; 1992) että Michael Winklerin (1998) ihmisten arjen ongelmien analyttiseen tutkimiseen ja ymmärtämiseen pyrkivä ajattelu antaa keskeisiä lähtökohtia arjen analyysille.

Thierschin (1986, 42–43) mukaan arkea voidaan ymmärtää vain historiallisten ja yhteiskunnallisten perspektiivien kautta, niiden kokonaisuutena. Sosiaalipedagogisessa työssä ihmisten arki kohdataan jännitteisenä ja karheana. Ihmisten ongelmissa ahdistavana koetaan usein itsemääräämisoikeuden ja ammattilaisen avun ristiriitaisuus. Ihmisten kokemus kuulluksi tulemisestaan on helposti kielteinen, jos asiantuntijat määrittelevät avun tarpeen ja auttamisen tavoitteet asianosaisten puolesta. Sosiaalipedagogisen työn tehtävänä ei ole ratkaista ihmisten elämän ongelmia vaan ”tehdä ne siedettäväksi,” auttaa löytämään selviytymisen mahdollisuuksia. (Mt. 195–197).

Hämäläisen (Hämäläinen & Kurki 1997, 126–130) mukaan Thiesch korostaa tavallisen arjen ja arjen hallinnan luovan perustan kaiken elämänhallinnan mahdollistumiselle. Kriittinen arjen tulkinta kuitenkin varoittaa näkemästä arkea ristiriidattomana: se ei aseta ihmisten arjelle ja sen elämänmuodoille absoluuttisia määrittelyjä ja mittareita, vaan pyrkii edistämään käytännöllisiä ja inhimillisiä muutoksia. Arkilähtöisen sosiaalipedagogiikan tehtävänä on auttaa perheitä näkemään muutoksen

mahdollisuuksia omassa arjessaan ja rohkaista tarttumaan muutoksen tavoitteelliseen toteuttamiseen. Ilman omaa osallisuutta kehittämiseen ei voida saavuttaa riittävän korkeaa sitoutumisen tasoa, ja ilman avointa dialogisuutta muutokseen suuntaavaa oppimista ja kehittymistä ei tapahdu.

Auttaminen ei tarkoita pelkästään arjen sujumisen edistämistä, vaan se sisältää myös yhteiskuntakriittisen suhtautumisen. Kyse ei ole siis yhteiskuntaan sopeuttamisesta vaan oman elämäntavan ja perhekulttuurin rakentamisesta tai muuttamisesta yksilöiden ja perheiden omista lähtökohdista nousevien valintojen kautta, tarvittaessa yhteiskuntaan ja sen epäkohtiin vaikuttamalla. Siksi yhteiskunnallisen todellisuuden ja arjen analyysi arvolähtökohtineen, toimijoiden subjektiivista ja osallisuutta korostaen, on keskeinen osa sosiaalipedagogisesti orientoituvaa kasvatustajattelua ja -toimintaa.

Winkler (1998) toteaa sosiaalipedagogiikassa peruskysymyksenä olevan ihmisen subjektiivisuuden syntyminen ja säilyminen massayhteiskunnassa. Subjektiivisuuden ja oman paikan löytäminen yksilön sosiaalisessa todellisuudessa ovat työn keskeisiä tavoitteita. (Winkler 1998, 75–79.) Yhteiskunnallinen todellisuus sisältää paljon ihmisten välistä epätasaa, siksi arkisuuntautunut sosiaalipedagogiikka on yhteiskuntakriittistä ja muutoshakuista. Winkler näkee sosiaalipedagogista työtä koskevan teorian olevan tiiviisti sidoksissa yhteiskunnan muutokseen, joten työn tehtävien ja edellytysten jatkuvasti muuttuessa teoriakin elää jatkuvassa dynaamisessa prosessissa. Tästä näkökulmasta sosiaalisen todellisuuden tunteminen ihmisten muuttuvassa arjessa onkin oleellista, jotta fragmentoituvaa ja vaihtuvaa arkea ylipäänsä voidaan tavoittaa ja analysoida sosiaalipedagogisen työn perusteluksi.

Moderneissa suomalaisissakin sosiaalipedagogiikan keskusteluissa pohditaan erityisesti ihmisten arjen kokemusta, miten ihmisiä voidaan vahvistaa oman elämäntapansa ja perhekulttuurinsa tietoiseen arvostamiseen, rakentamaan itselleen arvokasta arkea. Yksilön oman elämänperspektiivin rakentuminen on tärkeä osa arjessa selviytymistä. Raken-

tuminen tapahtuu yhteisöissä, vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Sosiaalipedagogisesti orientoituvan varhaiskasvatuksen kannalta keskeinen kysymys voisi olla, miten osallistaa perheitä varhaiskasvatuksen kehittämiseen osana perheen yhteiskunnallista aktivoitumista. Miten löytää sellaista intressiyhteisyyttä, jossa perheet ammatillisten toimijoiden rinnalla voisivat uudistaa varhaiskasvatuksen tavoitteita, työkäytäntöjä sekä varhaiskasvatuspalveluiden rakenteita vastamaan todellisia, yhteiskunnassa esiin nousevia tarpeita?

Varhaiskasvatuksessa on viime vuosina ollut pyrkimystä asiantuntijakeskeisyydestä kohti suurempaa asiakaslähtöisyyttä. Lapsilähtöisyydessä tämä jo toteutuneekin. Perheen arjesta ja sen merkityksellisyydestä ollaan aidosti kiinnostuneita, mutta sen kohtaaminen ahdistaa ja tuottaa osaamattomuuden kokemusta. Thierschin (1986, 186–187) kokemus siitä, että instituution päämäärä leimaa ammatillista ymmärtämistä, on tässäkin yhteydessä puhutteleva. Toisaalta hänen ajatuksensa arkilähtöisen sosiaalipedagogiikan konkreettisesta, käytännöllisestä lähtökohdasta ja työntekijän persoonallisesta työotteesta, ovat lohdullisia:

Toiminnan lähtökohtana on aina konkreettinen arkielämä, paremman arjen konkreettinen edistäminen. Työntekijä osallistuu toimintaan koko persoonallaan. Hänen ei tarvitse piilottaa minuuttaan – kokemuksiaan, intressejään, pelkojaan, mahdollisuuksiaan – saavuttaakseen ihmisten luottamuksen ja saadakseen ihmiset kiinnostumaan asiastaan. Olennaista sosiaalipedagogisessa työssä on asiakkaiden vuorovaikutus- ja kommunikaatio-ongelmien sekä oppimis- ja ymmärtämispuutosten ymmärtävä työstäminen. (Thiersch 1986; ref. Hämäläinen & Kurki 1997.)

Osallistava tutkimus lapsiperhepedagogiikan kehittämisessä

Sosiaalipedagogisen orientoitumisen mukaan osallisuus yhteisöissä on yksilöiden hyvinvoinnin kannalta keskeistä. Sosiaalipedagogi-

nen kasvu ja kehitys toteutuvat yhteisöissä, joissa filosofia ja teoria kääntyvät toiminnaksi, aidoksi dialektiseksi praksikseksi, jonka avulla ihmiset oppivat ja kehittyvät itse auttamaan itseään (Kurki 2000, 88–92.) Sosiaalipedagogisessa ajattelussa jokainen yksilö nähdään oman elämänsä asiantuntijana, jonka elämänhistoria vaiheineen ja sosiaaliset ympäristöt ovat muokanneet hänen ominaispiirteensä ja vaikuttavat hänen arvoihinsa ja toimintaansa. Mitä tämä merkitsee yhteisön näkökulmasta?

Yhteisö rakentuu osallisuudessa. Yksilö tarvitsee yhteisöä, jossa voi tuntea olevansa hyväksytty kaikkine ominaispiirteineen ja kokea olevansa sen täysivaltainen ja vaikuttava jäsen. Ihmisten osallisuus on olennaista, jotta subjektiivisten keskeiset elementit ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys elämässä voivat toteutua. Osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuus nähdään tärkeänä ihmisen identiteettiä ja elämän mielekkyttä vahvistavana tekijänä. (Kurki 2001, 112–134.) Greenwood ja Levin toteavat, että osallisuus voidaan nähdä arvona, demokraattisena toimintana ja vastuun jakamisena (Greenwood & Levin 1998, 8).

Sosiaalipedagogiseen interventioon liittyy aina tutkimus ja kehittäminen. Sosiaalipedagogisesta teoriasta nousevassa toimintatutkimuksessa on omat kriteerinsä sen luonnetta määrittämässä, mutta Hämäläisen ja Kurjen (1997) mukaan sen lähtökohdat nousevat lähinnä kriittisen tutkimuksen paradigmasta. Keskeistä on sen osallistavan prosessiluonteen korostaminen tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Olennaista on myös tutkimuksen lähteminen käytännöstä, todellisesta tilanteesta, jolloin arvot ovat tutkimusprosessin olennainen osa. Tutkimusta toteuttavat kaikki ne, jotka ovat osallisina tutkimuksen kohteena olevaan uudistamiseen, kehittämiseen tai muutosta vaativaan tilanteeseen, tutkimuksen perusteeseen. Näin tutkimuksesta muodostuu samalla osallistumisen ja yhteistyön projekti. (Mt. 33–48.)

Paulo Freiren (2005) ajatuksin luonnehdittuna: tarkoituksena ei ole tutkia ihmisiä, vaan heidän maailmaan kohdistuvaa ajatteluaan ja toimintaansa. On tutkittava koko todellisuutta. Toisaalta on muistettava

tutkimuksen tavoitteena olevan ihmiset ja heidän todellisuutensa, sen muuttaminen, ei tieteen edistäminen. Freire kirjoittaa myös tutkijan positiosta: ”Jos olen kiinnostunut tietämään ihmisten ajattelun tavat ja havainnoinnin tasot, täytyy ihmisten ajatella ajatteluaan eikä olla vain minun ajatteluni passiivisia objekteja.” Osallistava tutkimus on siten ”samalla dialoginen ja pedagoginen prosessi jossa mukana olijoiden kriittisen ajattelun taso nousee”.

Osallistavassa työssä tapahtuvan tutkimuksen tärkein työväline on dialogi. Haastaessaan dialogiin osallistava työ ja tutkimus Mönkkösen (1996) mukaan auttaa tarkastelemaan omaa tilannetta ja antaa mahdollisuuden uusien näkökulmien avautumiseen. Lisätessään tietoisuutta se tuottaa voimaantumista ja valtaistumista. Siten kyse on asiakkuutta ja auttajuutta keskeisesti koskettavasta problematiikasta, siitä, millaista asiakkaan identiteettiä asiakas alkaa asiakassuhteessa rakentaa. Toisaalta kyse voi olla myös asiakkuutta tuottavien identiteettien purkamisesta. Osallistava kehittäminen voidaan siis nähdä samalla asiakastyön välineenä. (Ks. myös Mönkkönen et al. 1999.)

Toiminnan rinnalla tapahtuvan tutkimuksen tavoitteena on löytää tarvittavan muutoksen elementit ja tavoittaa niihin liittyvät relaatiot (Kivinen & Ristelä 2001, 252). Carr ja Kemmis (1986, 202) kuvaavat toimintatutkimuksen erilaisia toteuttamistapoja tekniseksi, praktiseksi ja emansipatoriseksi, joista viimeksi mainitun he näkevät aidoimpana toimintatutkimuksen muotona. Jaottelu perustuu Habermasin kolmen tiedonintressin teoriaan: inhimillinen tieto perustuu aina tiedon keräämisen merkitykseen, joka voi olla tekninen, praktinen tai kriittinen. (emt., 134–135). Kriittinen toimintatutkimus painottaa toimintaa ja kehittämistä sekä toimintatutkimuksen syklisyyttä ja osallisuuden systemaattisuutta (emt., 165). Osallistava toimintatutkimus puolestaan pitää olennaisena tiedon luomista. Osallisuutta korostetaan arvona, vastuun jakamisena ja demokraattisen toiminnan mahdollisuutena. (Greenwood & Levin 1998, 8.) Osallistavan tutkimuksen ja kehittämisen ideaa on kehitelty eri yh-

teyksissä, kuten esimerkiksi kehitysaputyössä (*participatory work*), jossa siihen on päädytty käytännön kokemuksen kautta.

Sosiaalipedagogisesti orientoituvassa varhaiskasvatuksessa kehittämistyö on ajankohtaista ja jatkuvaa. Pienten askelten politiikka on usein kehittämistyössä järkevää, varsinkin, jos osallisuuden käytäntöjä vasta opetellaan. Usein avuksi osallisuuden avaamisessa voidaan ottaa käyttöön erilaisia toiminnallisia ja osallistavia menetelmiä. Tällä tarkoitetaan ensinnäkin menetelmiä, joilla vapautetaan tunnelmaa, vähennetään hierarkkisuuden ja asiantuntijuuden jännitteitä sekä tuotetaan iloa, huumoria ja leikkisyyttä. Toiseksi tarkoitetaan dialogisia menetelmiä, joiden avulla ihmiset voivat osallistua vapaamuotoisemmin keskinäisen vuorovaikutuksen, ideoinnin ja yhteisen työstämisen kautta tuottamaan asiantuntijätietoa omasta tilanteestaan tai ilmentämään sitä luovan toiminnan avulla. Dokumentointi liitetään menetelmiin palvelemaan vaiheittaista reflektointia ja kehittämisprosessin suuntaamista. Kun dialogia alkaa syntyä, on oleellista huolehtia osallisuuden jatkumisesta, asianosaisten äänen huomioonottamisesta jatkokehittämissä.

Hämäläinen ja Kurki (1997) luonnehtivat osallistavan tutkimuksen merkitystä ”tukahdutettujen ja syrjäytettyjen ihmisten mahdollisuudeksi luoda itse tietoisuuttaan ja toimintaansa muutoksen agentteina – samalla he sekä ottavat poliittisesti osaa että omistautuvat oman todellisuutensa tieteelliselle tutkimiselle” (mt., 47). Monessa mielessä voidaan nähdä tavallisten lapsiperheidenkin erilaisten elämäkriisien ja muutosten paineessa ajautuvan kohti marginaalia, ja joskus vähitellen syrjäytyvän. Tästä näkökulmasta voisi lapsiperheiden intressiyhteyksien tietoinen herättelemineen, innostaminen ja osallistava työ olla tärkeää varhaiskasvatuksen uusien mahdollisuuksien kehittämisessä.

Osallistavassa tutkimuksessa ja kehittämisessä tiedonhankintaa voidaan suunnitella yhdessä asianosaisten kanssa. Kaikkia sellaisia strategioita voidaan käyttää, joissa ihmiset ottavat aktiivisesti osaa päätöksentekoon kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tiedon luomisen prosessissa voivat ”tutkijoina” olla myös asianosaiset itse. Esimerkiksi perinteisessä

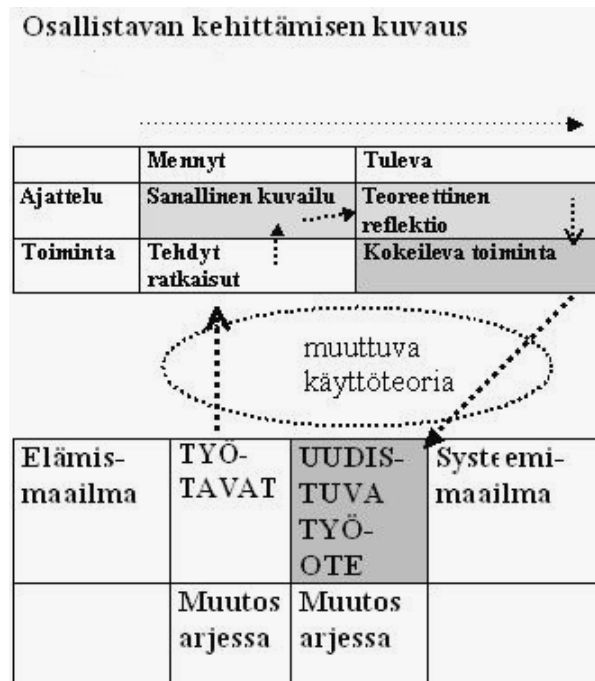
kysymyksenasettelussa tutkijan ja haastateltavan kielet joskus saattavat ohittaa toisensa, tai haastateltavan vastauksia suuntaa halu miellyttää tutkijaa, näyttää viisaalta. Tällaiset ongelmat vähenevät osallistavan tutkimuksen mahdollisuudessa käyttää vertaishaastattelijoita tai muotoilla kyselyn sisältöjä ja sanamuotoja vertaisasiantuntijoiden avulla. (Maguire 1987; Forsberg & Starrin 1997.) Uskallus aitoon osallistumiseen ei useinkaan synny hetkessä. Luottamusta on rakennettava, tarvitaan aikaa ja rauhaa.

Perheiden kanssa työskennellessä on tärkeää tarjota osallisuutta monella tavalla kaikille perheen jäsenille. Yksilöillä on omat vahvuutensa, jotka turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä saadaan esille. Niiden hyödyntäminen yhteisen toiminnan kehittelyssä on sekä suuri voimavara että itsetuntoa tukeva, voimaannuttava elementti. Myös lapset ja nuoret voivat olla asiantuntijoita omasta näkökulmastaan. Lapsen äänen tavoittamiseen tarvitaan lapsen kannalta tarkoituksenmukaisia tiedonhankinnan menetelmiä. Lapset ja nuoret ovat luovia ja kekseliäitä löytämään hyviä tiedonhankinnan tapoja, joissa he voivat itse olla osallisia. On tärkeää, että yhteisössä jokaisella on mahdollisuus auttaa ja osallistua kehittämiseen omalla tavallaan.

Osallisuutta ja osallistumista sekä sen myötä kehittämistä voidaan tarpeen mukaan ulottaa koskemaan laajempaakin toimintaympäristöä. Varhaiskasvatuksessa paikallisyhteisön ja sen voimavarojen löytäminen voisi tapahtua yhteisen osallistavan tutkimuksen keinoin. Selvitettävänä asioina voisivat paikallisesta tarpeesta riippuen oman kotiseudun tai kaupunginosan erityispiirteet, asukkaat ja heidän tarpeensa, toiveensa, huolenaiheensa ja kehittämisajatuksensa. Samalla tavoite voisi olla parempaan yhteiskuntaan suuntaava, alueen turvallisuuteen, viihtyvyyteen ja elävyyteen huomiota kiinnittävä. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta kysymys voisi olla myös siitä, millä tavalla alueen asukkaat voisivat olla mukana rakentamassa alueen lapsille turvallista ja välittävää kasvuympäristöä. Esimerkiksi avoin päiväkotikiitos aktiivisena varhaiskasvatustyksik-

könä voisi kenties ottaa alueella sosiokulttuurisen toimintakeskuksen roolin?

Seuraava kuvio (Kuvio 1) kertoo kehittämistyön perusideasta, jota on kehitelty ja kokeiltu Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) sosionomikoulutuksessa erityisesti projektiopinnoissa. Se on dialektisen kehittämisen malli, joka perustuu sosiaalipedagogiseen teoriaan, erityisesti Paulo Freiren (2005) ajatteluun täydennettynä Jürgen Habermasin (1987) kommunikatiivisen toiminnan teorialla. Mallia voidaan soveltaa myös prosessiohjauksessa sekä PBL-tyyppisessä oppimisessä.



Kuvio 1. Dialektisen kehittämisen perusmalli (Autere, Mylläinen & Tast 2007).

Osallistujien kehittämistavoitteet lähtevät yleensä arkisista, työkäytäntöjä koskevista havainnoista. Niitä ohjaavat perustelut ovat usein tiedostamattomia tai unohtuneita. Ratkaisujen sanallinen kuvailu auttaa tiedos-

tamaan käytäntöjen tai työprosessien piirteitä. Niitä teoreettisin käsittein refleктоimalla voidaan löytää uusia tapoja ymmärtää kokonaisuutta tai sen osia ja löytää tarvittavan muutoksen mahdollisuuksia. Refleктоiva toiminnallistaminen, uuden toimintatavan kokeilu ja sen yhteinen analysointi tuottaa oivallusta, oppimista ja uutta käyttöteoriaa, joka vähitellen yhteisöllisen reflektionin vahvistamana ja suuntaamana tuottaa uudistuvaa työtettä ja muutosta arjessa.

Dialektisen kehittämisen edellytyksenä on myös aidon, vastavuoroisen kumppanuuden rakentaminen ja kaikkien asianosaisten osallisuuden jatkuva turvaaminen. Engeströmin (2004) ekspansiivisen oppimisen teoria ja yhteiskehittelyn idea kuvaavat tällaista toimintastrategiaa. Se edellyttää vahvaa teoreettista taustaa ja laaja-alaista asiantuntijuutta, joka painottuu joustavuuteen, monialaisuuteen ja verkostollisen työn osaamiseen sekä yhteisölliseen oppimiseen. Näin oppiminen rikastuu ja voidaan kehittää innovaatioita, joita kukaan asiantuntija ei yksin pystyisi kehittämään. (Ks. myös Engeström 1995, 24–39.)

HAMK:n sosiaalialan koulutusohjelmassa lapsiperhepedagogiikan kehittämisen tavoitteena on erityisesti tuoda esille lapsiperheiden merkitystä yhteiskunnassa ja tehdä tietoiseksi lasten ja perheiden asemaa, haasteita ja mahdollisuuksia yhteiskunnan muutosvaiheissa. Perheen historiallinen ja sosiologinen kehys, perhettä koskettava yhteiskuntapolitiikka ja lainsäädäntö, työelämä ja palvelurakenne muodostavat *systemimaailman*, perheen sosiaalisen todellisuuden rakenteet. Perheen kokoonpano, sen ylisukupolvinen historia, taloudelliset ja muut erilaiset voimavarat, työnjako, ihmissuhteet ja perhekulttuuri muodostavat *elämissaailman*, perheen arjen. (Ks. Habermas 1987.) Perheen asemaan ja hyvinvointiin vaikuttavat myös teknologinen kehitys ja sen myötä globaali talous ja sen seurannaisvaikutukset.

Näistä lähtökohdista tavoitteena on kehittää yksilopsykologista lähestymistapaa laajempaa, systeemisesti ja sosiaalipedagogisesti orientoituvaa lapsiperhepedagogiikkaa, joka tekee näkyväksi teoreettiset perustelunsa, tutkii lapsiperheiden arkeen vaikuttavia tekijöitä, subjekti-

voitumisen mahdollisuuksia ja osallisuuden toteutumista. Lisäksi tavoitteena on kehittää osallistavan tutkimuksen työvälineitä (erilaisia mittareita ja menetelmiä), pedagogisen ohjauksen menetelmiä ja toimintamalleja lapsi- ja perhelähtöisyyden sekä lapsiperheiden osallisuuden näkökulmasta, painottaen pedagogisen työn yhteiskunnallista kytkentää. Samalla halutaan edistää lapsi- ja perhemyönteisyyttä yhteiskunnassa ja varmistaa kasvun ja kehityksen ehtojen parhaan mahdollisen toteutumisen.

Lähteet

- Alanen, L.* 1992. Modern Childhood. Exploring the "Child Question" in Sociology. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 50. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alanen, L. & Bardy, M.* 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Julkaisuja 12. Helsinki: Sosiaalihalitus.
- Autere, H., Myllärinen, A-R. & Tast, E.* 2007. Opetusmateriaalit. Hämeen ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. (Julkaisematon lähde).
- Bardy, M.* 1992. Lapsuuden politiikan johtoideat. Teoksessa M. Bardy (toim.) Moniääninen laulu lapsuudesta. Raportteja 66. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus, 65–70.
- Bardy, M.* 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Emile. Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.
- Berger, P. & Luckman, T.* 1975. The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Hammondsworth: Penguin Books.
- Bronfenbrenner, U.* 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E.* 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Buber, M.* 1987. I and Thou. Edinburgh: T&T Clarck.
- Carr, W. & Kemmis, S.* 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London: The Palmer Press.

- Engeström, Y.* 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y.* 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P.* 1994. *Pedagogy of Hope*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P.* 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Forsberg, E. & Starrin, B.* (red.) 1997. Frigörande kraft. Empowerment som model i skola, omsorg och arbetsliv. Stockholm: Gothia.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. & Bernheimer, L.* 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accomodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216–230.
- Greenwood, D. J. & Levin, M.* 1998. Introduction to Action research. Social research for social change. Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, J.* 1987. Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981–1985. Suomentanut Jussi Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, A. & Rautakivi, S.* 1972. Esikouluikäisten ohjaus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hiltunen, T.* 1996. Varhaiskasvatuksen muutosprosessi. Teoksessa A. Alamäki & S. Keskinen (toim.) *Monialainen varhaiskasvatus*. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos, 69.
- Hujala, E.* 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- Hujala, E.* 2002. Uudistuva esiopetus. *Varhaiskasvatus* 90. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hujala, E.* 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38 (1), 51–58.
- Hämäläinen, J.* 1992. Kotikasvatuksen pedagogisen tukemisen idea lastensuojelussa. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 3. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L.* 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Hänninen, S-L. & Valli, S.* 1986. *Suomalaisen lastentarhatyön historia*. Helsinki: Otava.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M.* 2006. *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes.

- Karila, K.* 1998. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- 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.
- Kivinen, O. & Ristelä, P.* 2001. Pragmaattisia näkökulmia tiedonhankintaan ja toimintaan. Metodologinen realismi käytännön toiminnassa. *Sociologia* 38 (4), 249–259.
- Kurki, L.* 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L.* 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 112–135.
- Laki lasten päivähoidosta* 36/1973. Suomen säädöskokoelma.
- Landerholm, E. & Lowenthal, B.* 1993. Adding variety to parent involvement. *Early Child Development and Care* 91 (1), 1–15.
- Laukkanen, O., Lihl, S. & Salpakivi, P.* 1979. Perhe, varhaiskasvatus ja päivähoito. Helsinki: Otava.
- Maguire, P.* 1987. Doing Participatory Research: a feminist approach. The Center for International Education. School of Education. Massachusetts: University of Massachusetts.
- Mezirow, J.* 1995. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 23. Helsinki: Helsingin yliopisto, 17–37.
- Määttä, P.* 1999. Perhe asiantuntijana – erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Mönkkönen, K.* 1996. Asiantuntijasta asiantutkijaksi. Teoksessa A. Metteri (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Helsinki: Edita Oy, 51–67.
- Mönkkönen, K., Nurro, M. & Väisänen, R.* 1999. Sosiaalipedagogiikan käytännön sovelluksia. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Niikko, A.* 1993. Dialogipedagogiikka – mahdollisuus syventää kasvatus- ja opetustyötä. Teoksessa E. Saksala (toim.) Kasvun paikka. Helsinki: Oy Yleisradio Ab, 61–68.
- Niiranen, P. & Kinos, J.* 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila & J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–60.

- Ojala, M.* 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Tammi.
- Pyhälä, K.* 2004. Pragmatistikonstruktivistinen näkökulma opettajuuteen: uusi opettajuus. *Lectio praecursoria*. *Psykologia* 4, 314–317.
- Raunio, K.* 2000. Sosiaalityö murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Rogoff, B.* 1990. Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Ronnby, A.* 1986. Sosiaalityön perustelut. Helsinki: Kustannusyritys Otava.
- Saloviita, T.* 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G.* 1989. A Rationale for the Merger of Regular and Special Education. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (eds.) *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore: Brookes, 15–26.
- STM 2002:9.* Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Tast, E.* 2003. Kasvatuskumppanuus, elektroninen aineisto. Helsinki: Stakes.
- Tauriainen, L.* 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Thiersch, H.* 1986. *Die Erfahrung der Wirklichkeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Thiersch, H.* 1992. *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim, München: Juventa.
- Tiilikka, A.* 2003. Ajatuksia kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* 2005. Helsinki: Stakes.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio* 1999. Työryhmämuistioita 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Viittala, K.* 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus: erityisyydestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press.
- Virsu, V.* 1995. Muisti ja älykkyys aivojen neurooverkoissa. *Psykologia* 30 (4), 266–277.
- Vygotsky, L. S.* 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.

- Välimäki, A-L.* 1998. Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Acta Universitatis Ouluensis E 31. Oulu: Oulun yliopisto.
- Winkler, M.* 1998. Eine Theorie der Sozialpädagogik: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Gotta.