



# POSTHUMANISMI KASVATUSTIETEESSÄ – ESIOPETUKSEN JÄLJILLÄ

TARJA KARLSSON HÄIKIÖ

Katsauksessa kuvataan, miten posthumanismin inspiroima käytäntö on vaikuttanut esikouluopetuksen tutkimukseen Suomessa ja Ruotsissa. Millä tavalla posthumanistiset teoriat voidaan panna käytäntöön esiopetuksessa? Miten posthumanismi voi laajemmin valaista esiopetuksen käytäntöä suhteessa koulutukseen?

**Hoivaamisesta ja koulutuksesta oppimiseen**  
Yhteiskunnallinen panostus esikouluopetukseen on osoittautunut erittäin tärkeäksi sosiaalisen ja taloudellisen kannattavuuden kannalta (UNICEF 2009; Heckman 2011). Vastuu lasten varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta on sosiaalis-poliittinen hanke, joka on perinteisesti jaettu yhteiskunnan ja perheen välillä (Korpi 2006; Myrdal ja Myrdal 1934; Pramling Samuelsson ym. 2011). Pohjoismaissa käsitys esikoulutoiminnasta on perinteisesti perustunut hoivaamiseen ja oppimiseen (Skolverket 2008) ja pedagogiset vaikutteet esikoulutoimintaan on päätoimisesti haettu kehityspsykologian kautta (Korpi 2006; Kärrby 2000; Rantala 2016). Esikouluopettajien ensisijaisena tehtävänä on edistää lasten henkilökohtaista hyvinvointia, vahvistaa heidän käyttäytymisensä muotoja ja tapoja muita ihmisiä kohtaan sekä vähitellen lisätä lapsen itsenäisyyttä (*Varhaiskasvatuksen perussuunnitelma* 2016:17, s. 11; Stakes 2005).

Viime vuosina on tapahtunut asennemuutos eri Euroopan maissa ja vastuu esikouluopetuksesta on siirtynyt koulutuspuolelle, kuten Ruotsissa (Skolverket 2008), Suomessa (Rantala 2016) ja Italiassa. Esikoulussa, jossa toiminta on perustunut pehmeisiin arvoihin ja hoivaamisperiaatteen toisin kuin muualla koulutusjärjestelmässä, on tapahtunut selkeä suunnanmuutos oppimiseen (Bjervås 2011; Elfström 2013; SOU1997:157). Suo-

messu, Ruotsissa ja Norjassa esiopetus ja esikoulutoiminta perustuvat lainsäädäntöön sekä virallisiin dokumentteihin, kuten opetussuunnitelmaan, mutta näin ei ole esimerkiksi Italiassa tai Portugalissa (Rantala 2016; Taguma, Litjens ja Makowiecki 2013). Esikoulu on nähty Ruotsissa vuodesta 2008 alkaen erillisenä koulumuotona. Uudistus liittää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen koulutussektoriin, kuten Suomessakin, jossa ne siirrettiin vuonna 2013 opetus- ja kulttuuriministeriön vastuualueelle (Rantala 2016). Suomessa lasten kasvattaminen on keskeinen esikoulun tehtävä.

Ruotsissa kasvatopsykologiaan perustuva kehitys-käsitteen asema on heikentynyt ja esikoulun opetussuunnitelman tarkistus on johtanut uusien käsitteiden käyttöön. Sen tarkoituksena on tuoda ”selkeä ero koulutuksen ja opetuksen välille” ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)). Tästä on seurannut, että nykyisessä julkisessa keskustelussa on tuotu esille mielipiteitä uudistumisen eduista ja samalla kannettu huolta esikouluopetuksen koulumaistumisesta. Anna Rantala (2016) toteaa: ”Vaikka hallitus liitteessä selkeästi kuvaa, että kasvatustyötä ’ei tulisi toteuttaa luokkahuoneen kaltaisissa muodoissa’, vuonna 2010 hyväksytyssä opetussuunnitelmassa painotetaan kuitenkin sekä korkeampaa tavoitetasoa että ohjausta kohti koulunomaista valvontaa ja toimintaa” (s. 14; kirjoittajan käännös).

## Uusia paradigmoja esikoulussa

Muuttuneen lapsuusparadigman mukaisesti lapsi ymmärretään sosiaalisesti ja omilla ehdoillaan toimivana (James, Jenks ja Prout 1998). Käsite toimivaltaisesta lapsesta on vaikuttanut uuden lapsikäsitteilyn rakentamiseen, missä lapsi on kyvykäs ja osaava, ja käsitys myös vastustaa hallitsevaa kuvitelmaa siitä, mitä lapsi on (Korpi 2006). Käsite tietävästä ja osaavasta lapsesta, jota on käytetty 1980-luvulta lähtien, edustaa näkemystä, jossa lapsella on valtuudet toimia ja jossa häntä kuunnellaan (Lind 2001). Kuvaa toimivaltaisesta lapsesta on myös kritisoitu siitä, että se tukee romantisoitua ja vääristynyttä näkemystä lapsesta, lapsuudesta ja lasten omasta vallasta (Olsson 2014). Paradigmaattiset muutokset esikouluopetuksen alueella ovat johtaneet myös muutoksiin näkemyksissä, jotka koskevat esimerkiksi lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta sekä opetuksen laatua (Hujala, Fonsén ja Elo 2012).

Pohjoismaisessa esikouluopetuksessa sosiaalikonstruktivistinen lähestymistapa tiedon luomiseen on haastanut lapsen yksittäiseen oppimiseen suuntautunutta, konstruktivistista tietokäsitystä ja tuonut esille oppimiskäsityksen, joka on laajemmin riippuvainen kulttuurisista tekijöistä (Dahlberg, Moss ja Pence 1999; Korpi 2006). Sosiaalikonstruktivistinen näkökulma perustuu postmoderniin ajatteluun, jossa oppiminen käsitellään pikemminkin yhteisöllisenä oppimisena sekä painotetaan prosessiluontoista oppimista. Oppimisprosesseihin vaikuttaa oppimistilanteissa mahdollisuuksien – sekä esteiden – luominen, mikä riippuu sellaisista tekijöistä kuin etninen tausta, ikä, luokka ja sukupuoli. Tämä lähestymistapa tiedon kehittymiseen ja oppimiseen haastaa perinteistä näkemystä, jossa aikuiset valitsevat oppimisäällön, esittävät kysymykset ja antavat vastaukset. Sen sijaan vaihtoehdoisen näkemyksen mukaan oppiva lapsi on dynaaminen ja liikkuva, hän luo muutosta ja etsii vastauksia kysymyksiin (Lenz Taguchi 2012; SOU1995:45; Moss 2014; Wall 2010).

Esikouluopetuksessa on siis ristiriitaisia suuntauksia, joissa samalla tuodaan esille perinteinen näkemys koulutuksesta ja haastetaan kuvaa institutionalisoidusta lapsesta. Gunnar Åsén ja Emelie Moberg (2015) viittaavat anglosaksiseen tietoperinteeseen, kun esikoulu tavoittelee koulunomais-

ta käytäntöä, jossa yksilöllinen tiedonkehitys ja arviointi ovat keskeiset. Ann-Christine Vallberg Roth (2010) toteaa, että yleinen ajattelutapa kannattaa opetustulosten ja kehityksen mittaamista sekä arviointia koulutustoiminnassa. Se vaikuttaa myös esikoulutoimintaan, jossa dokumentointi ja arviointikäytäntö hallitsevat vaikka itse oppimisesta on erilaisia käsityksiä. Esikoulun ja koulun odotetaan olevan osa kansallista ja globaalia tietotaloutta, missä lapsi on tuottava yksilö uusliberalistisen markkinatalousajattelun mukaisesti (Dahlberg ja Moss 2005; Dahlberg ja Elfström 2014).

## Transformatiivinen oppiminen – radikaaleja ja edistyksellisiä virtauksia

Yllä kuvatulle oppimisjärjestelmälle on esitetty vaihtoehtoja (Bjerväs 2015; Lenz Taguchi 2010). Radikaalisti ajattelevat kasvattajat varoittivat myös pyrkimyksestä nopeuttaa lapsen varhaisesta kehitystä (Freire 1972; Lombardo Radice 1931; Malaguzzi 1987). Tämän näkemyksen mukaisesti tällaiset pyrkimykset pohjautuvat kulttuuriin epävarmuuteen ja suurempien näkökulmien puutteeseen koulutuksen suhteesta yhteiskuntaan (Häikiö 2007). Monet nykypäivän tutkijat (Atkinson 2011; Dahlberg ym. 1999, 2003; Lenz Taguchi 2012; Moss 2014; Olsson 2012; Wall 2010) kritisoivat vallitsevaa koulutuspolitiikkaa ja laatuarviointiin perustuvaa lähestymistapaa, jossa sokeasti painotetaan standardoituja malleja uusliberalistiseen työmarkkinapolitiikkaan suuntautuen. Arvostelijoiden mielestä kritiikiton kehityksen ja tiedon mittauksen hyväksyminen vaarantaa koulutuksen ja opetuksen laatua sekä estää välttämätöntä muutosvalmiutta koulutussysteemissä. Sen sijaan vaihtoehtoisena koulupoliittisena lähtökohdantana pitäisi suosia emansipatorisia arvoja ja lapsen toiminnallisuutta.

Radikaalin kasvatusajattelun mukaisesti transformatiivinen oppiminen (Mezirow 1997) perustuu sosiokulttuuriseen perinteeseen eli vapauttavaan kasvatukseen (Freire 1972; Kurki 2000). Ominaista progressiiviselle pedagogiikalle ovat dialogiset ja refleksiiviset prosessit, jossa tietoisuus oppimisesta (Freire 1972) ja generatiivinen koulutuspyrkimys tarjoavat tarkoituksenomaista, luovaa oppimista yhteisöllisen kasvatuksen (Pascal ja Bertram 2009) ja myötäaktiivisuuden kaut-

ta (Dahlberg ym. 1999). Transformatiivisen pedagogiikan tekemä itsestään selvien oletusten kyseenalaistaminen on lisännyt tietoisuutta tarpeesta uusiin näkökulmiin. Transformatiivisessa oppimisessa ei tehdä hierarkkisia eroja vaan katsotaan oppimista jatkuvana ja kehittyvänä prosessina. Tämä lähestymistapa oppimiseen tarkoittaa, että tieto syntyy ja muunnetaan oppimisprosessin aikana jatkuvasti uudistuvissa tilanteissa (Stirling 2014). Täten tarvitaan uusia menetelmiä, joissa metodologia ja didaktiikka suuntautuvat uusien tilanteiden mukaisesti (McLeod 2015).

Esa Kirkkopelto (2004, 2015) kirjoittaa teatteritaiteesta, visuaalisesta ilmaisusta ja transformatiivista luovista prosesseista, joissa kaikki tekijät ovat merkittäviä, tarkoituksenmukaisia ja tasa-arvoisia. Hän toteaa muun muassa, ettei ole mahdollista kuvailla selvästi, milloin mielikuvitus muuttuu fyysiseksi kokemukseksi ja päinvastoin. Ei ole myöskään selvää, missä raja kulkee leikin ja oppimisen välillä, kun esikouluopetuksessa leikki ja luova toiminta, kommunikaatio sekä kielenkehitys toimivat samanaikaisesti eri ilmaisumuodoissa ja käyttäen erilaisia kulttuurisia välineitä (Häikiö 2007; Karlsson Häikiö 2014, 2017). Näitä oppimisprosesseja voidaan havainnoida ja visualisoida eri välinein, kuten analysoitaessa luovan toiminnan dokumentointia, jossa transformatiiviselle asenteelle on luonteenomaista katsoa observoitua materiaalia epähierarkkisesti (Häikiö 2007; Karlsson Häikiö 2017).

Käsitys oppimisen kulusta voidaan tulkita esimerkiksi rhizomaattisesti (Deleuze ja Guattari 1988), oppimisen ottaessa odottamattomia ja ennalta arvaamattomia teitä. Olsson (2014) kuvaa, miten lastentarhanopettajien on mahdollista purkaa ja uudelleen rakentaa dokumentointia lasten oppimisprosesseista rhizo-analyysin kautta. Rhizomaattisen näkemyksen kautta oppiminen tapahtuu arvaamattomasti, joten myös analyysitulkinna tulee toimia lomitetusti ja ottaa huomioon erilaiset ja myös ristiriitaiset tulkinna (Olsson 2014; Åsberg, Hultman ja Lee 2012). Analyysissä voidaan fokusoida eri ilmiöitä ja tuoda näkyväksi erilaisia näkökohtia oppimisesta. Eri tilanteita voidaan silloin valaista dokumentoinnissa rekonstruktion ja dekonstruktion kautta sekä tuoda esille normikriittisiä tai valtakriittisiä näkökulmia ammatillisessa toiminnassa suhteessa lapsiin.

## Posthumanismi esikoulussa ja perinteisen koulutusrakenteen haasteena

Perinteisiä ja essentialistisia lähestymistapoja lapsiin ja kasvatukseen on viime vuosina kritisoitu ja korvattu eettisesti pohtivalla ja monitahoisella posthumanistisella näkökulmalla, jossa merkityksen luominen korostuu vastakohtana kehitysvaihejakoiseen oppimiskäsitykseen (Lenz Taguchi 2012). Postmodernit ja poststrukturalistiset tulkinna ovat haastaneet perinteistä näkymää tieteestä ja tiedon kehityksestä. Posthumanismin epähierarkkinen näkökanta onkin kumonnut teorian ja käytännön dikotomian esittämällä ontologisen suhtautumistavan tieteeseen (Barad 2003). Karen Baradin agentiaalinen realismi (2003) pohjautuu posthumanistiseen ymmärrykseen, jossa diskurssit ja materiaali ovat toisistaan riippuvaisia olemisen (ontologian) ulottuvuudessa ja tiedon (epistemologian) luomisessa – se vastustaa täten aiempaa ihmiskeskeistä tietokäsitystä. Materiaali ja merkityksen luominen eivät ole erossa toisistaan vaan vuorovaikutuksessa.

Pauliina Rautio (2013, 2014) syrjäyttää kuvitelman luonnon ja kulttuurin kahtiajaosta sekä kuvaa pienten lasten toimintaa esikoulun ulkopuolella ja painottaa materiaalien ja lasten intra-aktiivisuutta (Barad 2007). Tutkimuksessaan hän valaisee, lasten kerätessä kiviä, miten lasten ja materiaalien intra-aktiivinen toiminta tuottaa avoimia ja ennakoimattomia vastauksia sekä tietämystä, joka ei ole yksilökeskeistä vaan yhteisöllistä. Rautio (2014) laajentaa käsitystä oppimisesta ja kyseenalaistaa näkökulman, missä yksittäinen lapsi rakentaa tietoa maailmasta ja tämän tiedon oletetaan olevan hänen käytettävissään myös kaukaisessa tulevaisuudessa. Sen sijaan hän painottaa näkökulmaa, jossa yksittäisen lapsen tietämys ei ole keskeinen, vaan lasten yhteisölliset, myötäelävät oppimisprosessit ovat tärkeitä. Tieto ”on tekeillä” avoimessa, jatkuvassa nykytilassa, jossa tarjotaan tilaa tiedon hankkimiseen ja samalla sen kiistämiseen (Hultman ja Lenz Taguchi 2010; Rautio 2014). Kokemuksellisessa oppimisessa lapsi voi seurata materiaalien muuttumista, muokata niiden luonnetta käyttäen värejä, savea, valoprojektiota jne. Materiaalin plastisuus ja muuntautuvuus tukee oppimista, kun eri materiaaleja työestetään esteettisen ja luovan työn kautta (Häikiö 2007; Karlsson

Häikiö 2017). Hillevi Lenz Taguchi (2012) toteaa, että tämälntyyppinen oppiminen myös muokkaa iteysmäärystä ja subjektiivisuuden luomista materiaalis-diskursiivinen yhteisluodostuksen kautta, missä lapset ja materiaali vaikuttavat toisiinsa intra-aktiivisesti.

Nämä esimerkit osoittavat, kuinka posthumanismin epähierarkkinen pyrkimys, niin teoriassa kuin käytännössäkin, haastaa perinteistä esikoulu- ja koulutusikäntäntöä sekä siellä vallitsevaa tiedonhankinnan rakennetta. Tällainen tulkinta oppimisproesseista, joissa tieto syntyy monimutkaisten ja moniulotteisten prosessien myötä sekä samanaikaisesti liikkuu eri suuntiin, haastaa tavomaista ajatusta tiedon kehittämistä koulutoiminnassa. Se on haaste opettajille, joiden täytyy noudattaa opetusluunnitelmaa ja valtiollisia suuntaviivoja. Tämä on myös ongelmallinen perinteisen koulutusnäkökulman kannalta, missä opetuksessa vaaditaan oppimisen jatkuvaa arviointia. Posthumanistinen teoria haastaa tämän päivän koulujärjestelmän, koska se kyseenalaistaa näkemyksen koulutuksen hierarkkisuudesta sekä tavan tarkastella tuloksia ja luokitella tietoa yhteiskunnassa vallitsevien rakenteiden mukaisesti.

Posthumanismin näkökulmasta katsottuna jokaisen lapsen ymmärryksen laajentuminen vaikuttaa lapsen väistämättömään muutosprosessiin, jossa keskeistä ei ole vertailu toisiin lapsiin vaan lapsen oma tiedonhankinta, mutta myös laajemmin yhteiskunnallisesti välttämätön jatkuva muutos. Koulutusnäkökulmasta tämä tarkoittaa, että kaikki tapahtumat ovat arvokkaita opetustilanteissa, koska ne synnyttävät erilaisia vaihtoehtoja, varsinkin jos verrataan järjestelmään, joka perustuu pysyvään tietokäsitykseen ja jo määrittelyjen vastausten etsimiseen (Atkinson 2011; Ols-son 2014). Posthumanismi pyrkii tuomaan esille opetuskäytännön, jossa erot nähdään vaihteluina tasa-arvoisessa erojen spektrissä, ja se toimii vastakohtana perinteiselle jakoperusteiselle ja tulospainotteiselle kehitysjattelulle.

## Kirjallisuus

- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2003). Posthuman performativity: Towards an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*. Spring, 801–831.
- Dahlberg, G., Moss, P. ja Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G. ja Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G. ja Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19 (4–5), 268–296.
- Deleuze, G. ja Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality; The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 31–47.
- Hujala, E., Fonsén, E. ja Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182 (3–4), 299–314.
- Hultman, K. ja Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 23, No 5, 525–542.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser; Atelierista i förskola och skola*. Diss. Gothenburg Studies in Art and Architecture, nr 24. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs Universitet.
- Karlsson Häikiö, T. (2014). Barns visuella lärande och grafiska framställning. M. Bendroth Karlsson, Marie ja T. Karlsson Häikiö (toim.). *Bild, konst och medier för yngre barn – kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson Häikiö, T. (2017). Dokumentation, transformation och intra-modala materialiseringar. B. Bergstedt (toim.). *Posthumanistisk pedagogik – Teori, undervisning och forskningspraktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kirkkopelto, E. (2004). Yleistetynt antropomorfin manifesti. *Toisissa tiloissa*. 2015-12-04: <http://www.toisissatiloissa.net/kirjoituksia/>
- Kirkkopelto, E. (2015). Molluskernas etik. *Glänta*, 2. 2015-12-04: <http://www.eurozine.com/articles/2015-10-21-kirkkopelto-sv.html>
- Korpi, B. M. (2006). *Förskolan i Politiken – om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet.
- Kurki, L. (2000). *Sosiolkulttuurinen innostaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Kärby, G. (2000). *Svensk förskola – pedagogisk kvalitet med social-politiska rötter*. Borås: Högskolan Borås, Institutionen for pedagogik.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning. En kunskapsöversikt*. Skolverket: Stockholm.
- Lombardo Radice, G. (1931). *Educazione e diseducazione*. Quarta edizione. Firenze, Bemporad e Roma.
- Malaguzzi, L. (1987). *The hundred languages of children. Narrative of the possible*. Proposals and intuitions of children from the Infant and Toddler Centers and Preschools of the City of Reggio Emilia. Reggio Emilia Romagna. Comune di Reggio Emilia Assessorato all'istruzione/Region om Emilia Romagna. City of Reggio Emilia Department of Education.
- McLeod, N. (2015). Reflecting on reflection: improving teachers' readiness to facilitate participatory learning with young children. *Professional Development in Education*, 41:2, 254–272.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice. Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. New

- Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. P. Crans-ton (toim.). Jossey-Bass, 5–12.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. New York: Routledge.
- Myrdal, A. ja Myrdal, G. (1934). *Kris i befolkningsfrågan*. Bokförlaget Nya Doxa.
- Olsson, L. M. (2012). Eventicizing Curriculum; Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World. *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 28, No 1, 88–107.
- Olsson, L. M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns läran-de. Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pascal, C. ja Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17, No. 2, 249–262.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. ja Hundeide, K. (2011). *Barn-perspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Rantala, A. (2016). – *Snälla du! Kan du sätta dig?: Om vägledning i förskolan*. Umeå Universitet, Umeå. 2017-07-13 <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:975078/FULLTEXT01>
- Rautio, P. (2013). Being Nature: interspecies articulation as a species-specific practice of relating to environment. *Environmental Education Research*, 19, 4, 445–457.
- Rautio, P. (2014). Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies*, 11, 4, 394–408.
- Rautio, P. (2014). Mingling and imitating in producing spaces for knowing and being: Insights from a Finnish study of child-matter intra-action. *Childhood*, 21(4), 461–474.
- Skolverket [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 2017-07-05: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/forskolas-laroplan-ska-revideras-1.260355>
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen*. Stockholm: Fritzes. SOU1994:45. Dahlberg, G. ja Lenz Taguchi, H. *Förskola och skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Särtryck ur expertbilaga 3 ur ”Grunden för livslångt lärande, En barn-mogen skola. Betänkande av utredningen av förlängd skol-gång”. Stockholm.
- SOU1997:157. *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan: Slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- Stakes, Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och häl-sovården (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran – En korrigerad upplaga (version II)*. Helsingfors: Stakes.
- Stirling, A. (2014). *Emancipating Transformations: from controlling 'the transition' to culturing plural radical progress*. STEPS, Working Paper 64. Brighton: STEPS Centre.
- Taguma, M., Litjens, I., ja Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. Sweden 2013. Paris: OECD.
- Vallberg Roth, A.-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. Skolverket. *Perspektiv på barndom och lärande i förskolan och grundskolans tidigare år: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Wall, J. (2010). *Ethics in the Light of Childhood*. Georgetown University Press.
- Åsberg, C., Hultman, M. ja Lee, F. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsén, G. ja Moberg, E. (2015). Den statliga synen på och styrningen av utvärdering i förskolan. Teoksessa G. Åsén (toim.), *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*, 18–37. Stockholm: Liber.
- Varhaiskasvatuksen perussuunnitelma/Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Opetushallitus/ Utbildningsstyrelsen, 2016:17.
- Unicef report (2009). *The state of the world's children*. 2015-08-14: <http://www.unicef.org/sowc09/report/report.php>
- Utbildningsdepartementet, U2008/6144/S, liite, s. 2.

Kirjoittaja on visuaalisen ja materiaallisen kulttuurin dosentti Göteborgin yliopistossa.

## Konferenssi- ja seminaariavustusten sekä liikunta-alan kansainvälisten konferenssien ja kokousten hakuaajat syksyllä 2017

*Opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää vuosittain määrärahan tieteellisten ja liikuntatieteellisten konferenssien sekä kansallisten seminaarien järjestämiseen. Näitä avustuksia hallinnoi Tieteellisten seurain valtuuskunta.*

Avustukset kansainvälisten konferenssien ja kansallisten seminaarien sekä liikunta-alan kansainvälisten konferenssien ja kokousten järjestämiseen ovat haettavissa 1.–31.10.2017.

Lisätietoja: johtava kirjastonhoitaja Georg Strien, puh. (09) 228 69 238, [avustukset@tsv.fi](mailto:avustukset@tsv.fi)

Hakuohjeisiin ja -lomakkeisiin voi tutustua verkkosivuillamme

<http://www.tsv.fi/fi/avustukset/kansainvaliset-konferenssit-ja-kansalliset-seminaarit>

<http://www.tsv.fi/fi/avustukset/liikunta-alan-kansainvaliset-konferenssit-ja-kokoukset>



Opetus- ja kulttuuriministeriö

