

Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede

Raija Raittila, Tarja Liinamaa & Leila Tuominiemi

Aluksi

Uusien tieteenalojen syntyminen on modernin tieteen pysyvä piirre. Tieteenalojen jatkuvaan muotoutumiseen liittyy kunkin tieteenalaidentiteetin ja -statuksen rakentuminen ja tietoinen rakentaminen. (Niiniluoto 2003, 131.) Vaikka tieteelle sinänsä ei voitane esittää tyhjentävää määritelmää, katsotaan sen tavallisesti tarkoittavan tieteellistä tutkimustoimintaa ja sen tuloksia (Kiikeri & Ylikoski 2004, 15–19). Tieteenalan määrittelyyn kuuluu yleensä sen tutkimuskohteiden, teorioiden, käsitteellisten rakennelmien ja tutkimusmetodologian tarkastelu. Varto (1996, 37) toteaa lisäksi, että uusi empiirinen tieteenala kytkeytyy johonkin käytäntöön, josta tarvitaan tutkimusta. Varhaiskasvatustiede on uusi kasvatustieteellisistä tieteenaloista. Sen kehittyminen on liittynyt kiinteästi yhteiskunnallisen varhaiskasvatusjärjestelmän syntyyn ja muuttumiseen. Toisaalta sen kehitys kytkeytyy kasvatusalan tiedeyhteisöjen ja varhaiskasvatusalan koulutuksen muutoksiin. Lastentarhanopettajakoulutukseen sisältyvä varhaiskasvatuksen opetus sai rinnalleen painokkaammin tutkimuksen, kun koulutus siirrettiin yliopistoihin vuonna 1995. Samassa yhteydessä perustettiin professorien virkoja, joita pidetään alan akateemisen kentän ja tieteenalan olemassaolon perusehdonä. (Husa & Kinos 2001.)

Tarkastelemme tässä katsauksessa aluksi lyhyesti varhaiskasvatuksen käytännön ja lastentarhanopettajakoulutuksen historiaa, sillä ne määrittävät varhaiskasvatustieteen syntyä ja erityisesti sen myöhäistä ilmestymistä ja pääsyä tieteiden joukkoon. Hujala ja Niikko (2011, 22–23) tuovat esiin, että uuden tieteen syntyminen on tieteen sisäisen kehityksen lisäksi kytköksissä yhteiskunnan arvoihin ja arvostuksiin. Näkemykset pienten lasten kasvatuksen ja opetuksen merkityksestä ja tehtävästä ovat muuttuneet erityisesti 20 viimeisen vuoden aikana Suomessa, mikä on edistänyt myös varhaiskasvatustieteen vahvistumista. Toiseksi selvitämme, millainen kuva varhaiskasvatustieteestä rakentuu valikoitujen tieteellisten kirjoitusten kautta, joissa varhaiskasvatuksen tiedeluonnetta on pohdittu ja tarkennettu. Tavoitteena on tarkastella sitä, miten varhaiskasvatustieteen olemusta – tutkimuksen kohteita, teoreettista ja käsitteellistä perustaa sekä metodologista luonnetta – sekä suhdetta muihin tieteenaloihin on määritetty vuosien varrella. Kolmanneksi tarjoamme hahmotelman varhaiskasvatustieteen kokonaisuudesta. Lopuksi pohdimme vielä tulevaisuuteen suuntaavan varhaiskasvatustieteen ajankohtaisia ja keskeisiä teemoja.

Varhaiskasvatuksen asema ja tieteenalan synty

Suomalaisen varhaiskasvatustoiminnan historiasta ja kehityksestä on kirjoitettu niin kirjoja kuin tieteellisiä artikkeleita. Historiankirjoituksissa kietoutuvat yhteen varhaiskasvatustoiminnan kasvatukseen ja opetukseen liittyvät pedagogiset näkökulmat sekä lasten päivähoitoa koskevat yhteiskuntapoliittiset päätökset. (Esim. Hänninen & Valli 1986; Välimäki 1998.) Nämä kaksi varhaiskasvatuksen muotoutumiseen vaikuttanutta kenttää ovat tuotta-

neet alan kehityskulkuun erilaisia painotuksia, joilla on ollut merkittävä osuus siihen, miten varhaiskasvatuksen asema ja varhaiskasvatustiede ovat kehittyneet Suomessa.

Varsinainen varhaiskasvatustoiminta lastentarhoissa ja myöhemmin päiväkodeissa on ollut perusvireeltään ensimmäisistä kansanlastentarhoista lähtien pedagogista. Tämä johtuu siitä, että lastentarha-aate tuli Suomeen suoraan Saksasta ja ensimmäiset lastentarhanopettajat saivat koulutuksensa fröbeliläisen kasvatustieteen mukaan. Siinä korostui halu sekä hoitaa että kasvattaa köyhien kotien lapsia. Oli yhtä tärkeää huolehtia lasten ravinnosta ja terveydestä kuin myös suunnitelmallisesta kasvatuksesta. (Eerola-Pennanen 2009, 43–46; Niiranen & Kinos 2001, 63–67.)

Päätöksenteko yhteiskuntapoliittisella tasolla on sen sijaan heitellyt päivähoitojärjestelmää koulutusjärjestelmän ja sosiaalihuollon välillä, ja tämä on vaikuttanut merkittävästi varhaiskasvatuksen asemaan. Kun lastentarhat siirrettiin vuonna 1924 kouluhallinnon alaisuudesta sosiaalihuollon alaisuuteen (Hänninen & Valli 1986, 134–136), alkoi 90-vuotinen keskustelu siitä, onko kyse enemminkin pienten lasten oikeudesta opetukseen ja kasvatukseen, lastensuojelusta vai vanhempien oikeudesta lastensa päivähoitoon. Vuoden 1973 päivähoitolaissa todetaan, että päivähoitolla on sekä kasvatuksellinen että sosiaalipoliittinen tehtävä. Päivähoito miellettiin kuitenkin 1960–1980-luvuilla painokkaasti työvoima- ja sosiaalipoliittiseksi palvelujärjestelmäksi (Karila 2013, 14–18). Tätä painotusta piti 1970-luvulla voimakkaasti yllä se, että kunnat ohjasivat riittämättömät päivähoitopaikkansa vähätuloisimmille perheille. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 34.) Kasvatuksellista painotusta vahvisti kuitenkin Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön julkaiseminen 1980 ja niin sanotun kasvatustavoitepykälän (§ 2 a) lisääminen päivähoitolakiin vuonna 1983 sekä päivähoitopaikkojen määrän voimakas lisääntyminen 1980-luvulla. Päivähoito muuttui vaiheittain tarveharkintaisesta sosiaalipalvelusta kaikkien lasten subjektiiviseksi oikeudeksi varhaiskasvatukseen. Prosessi tuli päätökseen vasta vuonna 1996. (Onnismaa ym. 2014.)

Valtakunnallisesti varhaiskasvatus siirrettiin takaisin kouluhallinnon alaisuuteen 1.1.2013. Tultaessa 2010-luvulle varhaiskasvatus nähtiin Suomessa osana elinikäistä oppimista. Lapsella on nykyisin oikeus yhtä lailla varhaiskasvatukseen kuin perusopetukseen. Samalla virallisissa kehittämistä koskevissa asiakirjoissa on ryhdytty korostamaan varhaiskasvatusta ensisijaisesti lapsen, ei vanhempien, näkökulmasta määrittäväksi. (Valtioneuvoston periaatepäätös 2002, 7, 19; myös Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia 2009, 21.) Varhaiskasvatustieteen kehittyminen on ollut kytköksissä edellä lyhyesti luonnehditun varhaiskasvatustoiminnan kaksijakoiseen historiaan. Koska lastentarhojen ja päiväkotien toiminta tulkittiin aina 1990-luvulle asti voimakkaasti sosiaali- ja perhepoliittiseksi, sen kasvatustieteellinen tutkiminen on ollut vähäistä. Kasvatustieteellistä tutkimusta viivästyttivät vielä lisäksi lastentarhanopettajakoulutukseen liittyneet rakenteelliset ratkaisut. Husa ja Kinos (2005, 137–138) toteavat, että varhaiskasvatustieteen asema Suomessa kasvatustieteiden joukossa on kytköksissä opettajankoulutuksen kehittymiseen. Yleinen kasvatustiede on maassamme syntynyt ja kehittynyt opettajankoulutuksen yhteydessä (Rinne ym. 2015, 70), ja sen tiedeluonne vahvistui 1970-luvulla, kun peruskoulunopettajan tutkinto muuttui yliopistolliseksi maisteritutkinnoksi. Lastentarhanopettajakoulutus jätettiin tuolloin opettajankoulutuksen uudistamisen ulkopuolelle. Lastentarhanopettajat jäivät opiskelemaan edelleen pääasiallisesti lastentarhanopettajaopistoihin. Varhaiskasvatus tuli tässäkin yhteydessä tulkituksi joksikin muuksi kuin opetus- ja kasvatustyöksi. Lastentarhanopettajakoulutuksen jääminen akateemisen maailman ulkopuolelle tarkoitti sitä, että myös tutkimustoiminta oli varhaiskasvatuksen alueella melko vähäistä aina 1990-luvulle asti. (Husa & Kinos 2005, 137.)

Millaista identiteettiä varhaiskasvatustieteelle on rakennettu

Ilkka Niiniluoto esittää erilaisia tieteen muutoksen malleja, joista haarautumisen ja uuden tutkimusaiheen ilmaantumisen mallit kuvaavat myös varhaiskasvatustieteen eriytymistä omaksi tieteenalaksi. Haarautumisen malli yhdistyy mielikuvaan tieteen puun yhä hienommiksi käyvästä oksista eli tiedeluokituksesta (Niiniluoto 2003, 131, 134–135). Ojala (1978, 310) esittää jo ensimmäisessä varhaiskasvatustiedettä koskevassa artikkelissaan juuri haarautumisteoriaan tukeutuvan näkemyksen varhaiskasvatustieteestä kasvatustieteen uusimpana, neljäntenä osa-alueena perus- ja kouluasteen kasvatuksen, aikuiskasvatuksen ja erityispedagogiikan rinnalla. Varhaiskasvatus on myös Niiniluodon (2003, 135) tarkoittama uusi ”ihmisten kulttuurin seurauksena syntynyt konstruktio”, josta syntyy tiedeanalokseksi uusia tutkimusaiheita. Yhteiskunnallinen varhaiskasvatustoiminta on varhaiskasvatustieteen keskeisin tutkimuskohde.

Tarvetta varhaiskasvatusalan omalle tieteenalalle on perusteltu sillä, että perinteiset tieteet tarkastelevat varhaiskasvatukseen liittyviä kysymyksiä riittämättömästi (Hujala & Niikko 2011, 21). Vaikka lapsia ja lasten elämää on tutkittu lääketieteessä, yhteiskuntatieteissä ja erityisesti (kehitys)psykologiassa, mikään näistä tieteistä ei ole tutkinut lapsuuden kasvun prosesseja ja niiden yhteyttä kasvatustoimintaan. Lisäksi muuttuvat kasvuympäristöt ja moniulotteiset yhteistyökysymykset lisäävät tutkimuksen tarvetta myös varhaiskasvattajien erityisen asiantuntijuuden kehittämiseksi. (Hujala & Niikko 2011, 21; Hujala 2007, 56.)

On oikeastaan hyvin kiinnostavaa, että vaikka aikuisten oppimisen kysymykset on nähty niin erilaisina ja tärkeinä, että aikuiskasvatustiede sai ensimmäisen akateemisen oppitulosensa jo 1946 (Rinne ym. 2015, 76), pienten lasten kasvatus ja opetus sai saman arvostetun aseman vasta 1975. Lähinnä kehityspsykologisen tutkimuksen perusteella on kuitenkin jo kauan korostettu, että lapsuuden ja varhaisvuosien luonne on täysin erilainen verrattuna muihin elämänvaiheisiin ja lapsuudessa kehitys, kasvu ja oppiminen ovat luonteeltaan holistisia. Tutkimukselta edellytetään siis keskittymistä lapseen kokonaisvaltaisesti, monitieteisistä näkökulmista. (Hujala & Niikko 2011, 21.)

Varhaiskasvatustutkimuksen kohteeksi on ensimmäisistä tiedeartikkeleista lähtien määritelty varhaislapsuudessa tapahtuvan kasvatusprosessin tutkiminen (Ojala 1978; Huttunen 1988, 51; Hujala 2007, 52). Tällä tarkoitetaan kasvun ja kasvattamisen sekä oppimisen ja opettamisen tutkimista pienen lapsen erityisyyden näkökulmasta. Kasvattamista ja oppimista tarkastellaan yhteistyökysymyksenä ja kasvuympäristöön kytkeytyvänä toimintana. (Hujala 1996, 494; Hujala 2007, 52, 56.) Jonkin verran keskustelua on käyty siitä, minkä ikäisiä varhaiskasvatus koskee. Se on määritelty väljästi ”ennen kouluikä” tapahtuvaksi kasvatustoiminnaksi (Ojala 1978) tai 0–8-vuotiaiden kasvatukseksi (Hujala 2007, 52; Hujala & Niikko 2011). Kasvatusprosessin tarkastelu ja tutkiminen osana laajempaa kontekstia laajentaa myös varhaiskasvatustieteen tutkimuskohdetta. Hakkaraisen (2002, 145–146) mukaan varhaiskasvatustutkimuksen kohteena on lapsen ja lapsuuden kehitys kulttuurisena ilmiönä.

Virtanen ja Karila (1996, 206) tuovat esiin lapsuudentutkimuksen, joka on kytkeytynyt 2000-luvulla varhaiskasvatuksen tutkimuksen alueelle. Lapsuudentutkimuksella viitataan sosiologien ja kulttuurintutkijoiden piirissä 1980-luvun alussa kehittymään lähteneeseen tutkimussuuntaan, joka on nostanut esiin tärkeänä tutkimuskohteena lasten oman elämämaailman ja sitonut varhaiskasvatustieteen tutkimusta tiiviisti myös yhteiskunnallisen lapsuuden rakenteellisten ehtojen tutkimiseen (Alanen 2009). Myös Huttunen (1988, 46) on tuonut esiin, että varhaiskasvatustutkimuksella on kytköksensä työvoima-, perhe-, sosiaali-

ja koulutuspolitiikkaan.

Varhaiskasvatuksen tutkimusta arvioitiin vuonna 2007 sosiaali- ja terveysministeriön asettaman asiantuntijaryhmän toimesta. Arvioinnin koontina suositellaan tutkimuksen laajentamista päiväkodeista varhaiskasvatuspalveluihin ja varhaiskasvatuksen laatuun sekä sisältöihin. (Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys 2007).

Varhaiskasvatustutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi vakiintui alusta lähtien keskeisesti kehityspsykologia (Husa & Kinos 2005). Kehityspsykologisen tutkimuksen avulla saatiin tietoa lapsen kehityksen ja oppimisen lainalaisuuksista, ja niistä pyrittiin johtamaan kehitystä tukevan varhaiskasvatuksen ideaa (Ojala 1978, 310; Huttunen 188, 50; Hakkarainen 2002, 133). Myös psykologian tutkijat ovat olleet kiinnostuneita pienten lasten tutkimuksesta, mikä vahvisti kehityspsykologian asemaa varhaiskasvatustutkimuksen lähtökohtana. Sen sijaan kasvatustieteilijöiden kiinnostus heräsi vasta 1980-luvulla, ja siksi teoreettinen yhteys kasvatustieteen ja varhaiskasvatustieteen välillä ei ole näyttäytynyt alun alkaen kovin vahvana. (Husa & Kinos 139; Karila ym. 2003, 125–126.)

Toisaalta useat varhaiskasvatuksen tutkimuksesta kirjoittaneet asiantuntijat (Huttunen 1988, 51; Virtanen & Karila 1996, 204–205) ovat korostaneet, että varhaiskasvatuksen tutkimuksen teoreettisten kysymysten analysointi on perusteltua kasvatustieteellisen teorian kautta, vaikka kasvatustieteellisenkin teorian määrittely on keskeneräistä. Varhaiskasvatustieteen teorianmuodostuksen todetaan jääneen vielä vähälle huomiolle muiden tutkimustee-
mojen korostuessa.

Karila ym. (2003, 126; 2005, 142) ovat pohtineet varhaiskasvatustieteen kehityspsykologista painopistettä. Yksi vahva vallalla oleva teoria voi suunnata sitä, millaisena ilmiöt tiedealalla nähdään. Teoria voi ohjata valikoivaan näkemiseen ja sulkea pois joitakin asioita. Varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajakoulutuksen keskeisenä tieteenalana kehityspsykologia on antanut selkeän näkemyksen teorian merkityksestä kasvatustyölle, mutta määritellyt lapset nimenomaan vasta kehittyvinä ja toisenlaisina kuin aikuiset. Varhaiskasvatustieteen psykologinen teoriapohja muuntui, kun 1980-luvulta lähtien ryhdyttiin korostamaan lapsen kehityksen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Bronfenbrenneriläinen ekologinen ja vyotskilainen kulttuurihistoriallinen kasvatuspsykologia saivat vahvan jalansijan suomalaisessa varhaiskasvatustieteen tutkimuksessa (Huttunen 1988, 47; Hakkarainen 2002).

Teoriapohjan lisäksi tieteet pyrkivät luomaan tarpeellisen käsitejärjestelmän tieteen käyttöön. Mistään koherentista varhaiskasvatustieteen käsitejärjestelmästä ei voida vielä puhua. Huttunen (1988, 51) on todennut, että varhaiskasvatustieteen osalta voi huomata jonkinlaisen vakiintumassa olevan oman käsitejärjestelmän, joka poikkeaa muiden kasvatustieteellisten tieteenalojen käsitteistöistä. Esimerkkeinä hän mainitsee opetussuunnitelmis-
sa käytettävän käsitteistön. Varhaiskasvatustutkimus ei ole kohdistunut esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa käytettyjen käsitteistöjen analyysiin. Niissä varhaiskasvatustyötä ei ole jäsennetty oppiainepohjaisesti, kuten perusopetuksessa on tehty. Käytetty käsitteistö on varhaiskasvatuksessa omaa (Karila ym. 2003, 128), mutta toistaiseksi systemaattisesti analysoimatonta.

Varhaiskasvatustutkimus määrittellään monien alan tutkijoiden kirjoituksissa monitieteiseksi. Perusteluna mainitaan pienen lapsen kokonaisvaltaiset kasvu- ja oppimisprosessit, joiden tutkiminen vaatii monitieteistä tarkastelua. (Huttunen 1988, 50; Hakkarainen 2002, 146; Hujala 2007, 57.) Virtanen ja Karila (1996, 215) toteavat, että monitieteinen tutkimusote edellyttää kuitenkin tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä myös yhteisten käsitejärjestelmien pohjalta. Ojala (1978, 312) on eritellyt erittäin hienopiirteisesti varhaiskasvatuksen teorian pääkomponentteja. Hän esittää keskeisinä tieteen- ja tiedonaloina kasvatusfiloso-

fian, yhteiskuntapolitiikan, kehitys- ja kasvatuspsykologian, lääketieteen, psykiatrian, liikuntatieteen ja kasvatustieteen. Ojala huomauttaa, että varhaiskasvatuksen teorianmuodotuksessa tarvitaan monipuolista tieteenalojen edustusta, mutta kasvatustieteellä tulee olla keskeinen asema teorian kehittämisessä. Tällöin varhaiskasvatuksen teoria palvelisi hänen näkemyksensä mukaan parhaiten käytäntöä ja käytäntö teoriaa.

Hujala (2007, 56) pitää varhaiskasvatustutkimuksen haasteena varhaispedagogiikan teoriaperustan selkiinnyttämistä. Tutkimus lähtee käytännöstä ja palvelee ja kehittää käytäntöä (Huttunen 1988, 50–51). Käytännöksi luetaan tässä niin instituutioissa tapahtuva pedagoginen työ lasten kanssa kuin alan ammattilaisten kouluttaminen. Hakkarainen (2002, 146) puolestaan korostaa, että tutkimuksen täytyy olla muutakin kuin käytännön työhön ja hallintoon ohjeita tai normeja luovaa. Hän perää syntetisoivaa, eri tieteenalojen tuottamaa kuvausta, jonka varassa tiede kehittyy.

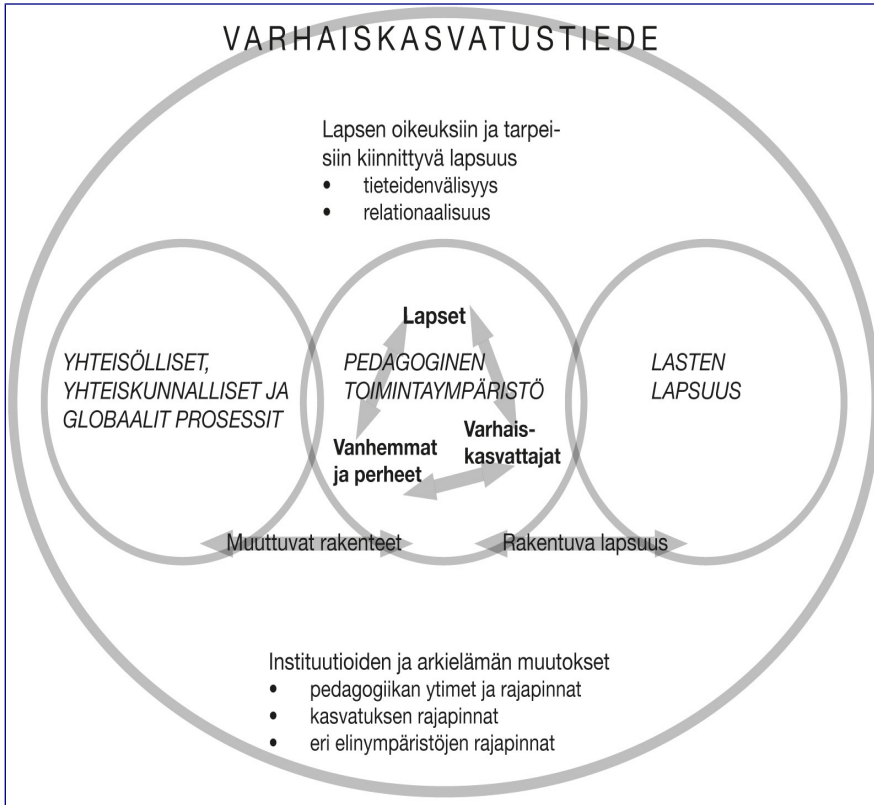
Hujala (1996, 489) on todennut, että päivähoidon kasvatuksellisen tehtävän ja sosiaalipalvelullisen tehtävän yhteenliittyminen on tieteellisen kehittämisen rikkaus ja haaste. Koska tällaiselle integroidulle educare-mallille ei ole esikuvia, se on vaatinut suomalaisessa kontekstissa luotua jäsenystä varhaiskasvatuksen teoriapohjaksi.

Monet tutkijat peräyvät varhaiskasvatustieteeltä uuden tieteenalan metodologista hahmottamista (Virtanen & Karila 1996, 216; Hakkarainen 2002, 144–145). Hujala (1996, 494) näkee, että varhaiskasvatustutkimuksella on ”omat tutkimusmenetelmänsä, jossa lapset itse ovat joko suoraan tai välillisesti informanteina”. Lisäksi Hujala (2007, 52, 56) mainitsee, että varhaiskasvatuksen tutkijat määrittävät alan metodologiaa tekemällä tutkimusta. Ojala (1978, 310) on todennut varhaiskasvatuksen kiinteän yhteyden kasvatustieteeseen merkitsevän myös varhaiskasvatuksen tieteen kehittymisen olevan sidoksissa kasvatustieteen tutkimusmetodiikkaan ja -menetelmiin. Virtanen ja Karila (1996, 216) ovat puolestaan todenneet varhaiskasvatustieteen metodologisen yksipuolisuuden, mitä voitaneen edelleenkin pitää yhtenä varhaiskasvatuksen tutkimuksen kehittämisen tärkeänä haasteena.

Hahmotelma varhaiskasvatustieteen kokonaisuudesta ja tutkimusalueista

Kinos ja Palonen (2012) toteavat, että omana tieteenalanaan varhaiskasvatustiede etsii yhä sisältöään ja rakentaa asemaansa. Tämä on siinä mielessä luonnollista, että tieteen asema kulttuurin osana vaatii jatkuvaa uudelleenarviointia (Niiniluoto 2003, 97). Vastaavasti erityistieteiden asema on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä. Minkään tieteen kokonaisuutta ei ole mahdollista kuvata täydellisesti, ja kuvauksen valmistuttua tiede on jo muuttunut.

Olemme hyvin tietoisia siitä, että tieteen määrittelemistä yksinkertaisesti pidetään mahdottomana (Niiniluoto 1980; Kiikeri & Ylikoski 2004). Voidaksemme kuitenkin keskustella varhaiskasvatustieteen olemuksesta on tärkeää tuoda esiin sitä kuvaavia hahmotelmia. Esitämme seuraavassa kirjoittajien muokkaaman varhaiskasvatustieteen kokonaisuutta kuvaavan hahmotelman, joka pohjautuu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen varhaiskasvatuksen yksikössä (nyk. varhaiskasvatustieteen oppiaineessa) ryhmätyönä työskentelevien tutkijain toiminnan kokonaiskuvaukseen (kuva 1). Kuvauksen lähtökohtana on siis ollut tutkimustyön kehittäminen, ei varhaiskasvatustieteen kokonaisuuden yleispätevä kuvaaminen. Hahmotelmassa on yhteneväisiä piirteitä aiemmin käsiteltyjen artikkeleiden esiin tuomien näkemysten kanssa. Keskitymme seuraavassa tarkastelussamme avaamaan joitain hahmotelman ydinkohtia. Kuva ei sellaisenaan ota kantaa esimerkiksi varhaiskasvatustieteen teoreettiseen ja käsitteelliseen luonteeseen, vaan se kuvaa ensisijaisesti tieteen kokonaisuutta sisällön ja tutkimusalueiden sekä tutkimuskohteiden muodossa.



Kuva 1. Hahmotelma varhaiskasvatustieteen tutkimusalueista.

Kuvassa on hahmoteltu varhaiskasvatustieteen tutkimusalueista esiin keskeisiä suuria linjoja. Kuvassa oleva uloin kehä sulkee sisälleen varhaiskasvatustieteen kokonaisuuden. Sen tutkimuskohde on laajasti nähtynä lapsen oikeuksiin ja tarpeisiin kiinnittyvä lapsuus, joka on osa paikallista ja globaalia yhteiskunnallista maailmaa. Tämä edellyttää varhaiskasvatustieteeltä kontekstuaalista ja relationaalista lähestymistapaa.

Erillisinä kuvatuilla ympyröillä ei tarkoiteta sitä, että kuvatut asiat esiintyisivät erillisinä, vaan kuvaustapa on ensisijaisesti analyttinen keino tuoda näkyväksi varhaiskasvatustieteen tutkimusalueiden monitahoisuus. Ymmärrämme kuvaamamme ilmiöt kiinteästi toisiinsa liittyvinä ja relationaalisessa suhteessa toisiinsa olevina. Seuraavassa avaamme kuvan sisältämiä ilmiöitä sekä niiden jatkuvia suhteita toisiinsa.

Varhaiskasvatustieteen kokonaisuuteen sisältyy kolme toisiinsa liittyvää tutkimusaluetta ja näkökulmaa, jotka on esitetty kuvassa ympyröinä. Niistä keskeisin kuvaa kasvatustapahtumaa. Instituutionaalinen varhaiskasvatustieteen muotoutuu lasten, koulutettujen varhaiskasvattajien ja perheiden yhteistoimintana. Varhaiskasvattajien ja lasten keskinäinen vuorovaikutus konkretisoituu ensisijaisesti kasvatustapahtumana, joka kytkeytyy pedagogisiin arvoihin ja toimintaperiaatteisiin. Tähän tavoitteelliseen kasvatustapahtumaan liittyvä tutkimus on varhaiskasvatustieteen keskeisintä ydintä. Varhaiskasvatustieteen toiminta todentuu aina yhteistyössä lasten ja lasten perheiden kanssa, mikä edellyttää jatkuvaa vuorovaikutuksellista työskentelyä lapsen eri kasvuympäristöjen, erityisesti perheiden kanssa. Vanhempien ja huoltajien osallisuuden tukeminen korostuu erityisesti myös uuden Varhaiskasvatustieteen perusteiden periaatteissa ja tavoitteissa (Varhaiskasvatustieteen

suunnitelman perusteet 2016). Myös varhaiskasvatustajien ammatillisuus ja osaaminen ovat jatkuvassa suhteessa yhteiskunnalliseen kehitykseen. Esimerkiksi tämän päivän varhaiskasvatuksessa korostuu pedagogisen asiantuntijuuden merkitys toisaalta varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen aseman vahvistuessa sekä toisaalta monimuotoistuneiden kasvuympäristöjen ja yhteiskunnallisten haasteiden äärellä.

Kasvatustapahtuma on aina sidoksissa ympäröivään yhteisöön ja tulee määritellyksi monissa yhteisöllisissä, yhteiskunnallisissa ja globaaleissakin suhteissa ja prosesseissa, joita kuvataan vasemmalla. Varhaiskasvatustutkimuksen kohteena ovat ne yhteiskunnalliset rakenteet ja yhteisöjen toimintaan kytkeytyvät prosessit, joissa varhaiskasvatukseen liittyviä periaatteita määritellään ja käytännöistä sovitaan. Tämä tapahtuu yhtäältä valtakunnallisesti esimerkiksi lainsäädännön tasolla, paikallisesti kunnan hallinnossa ja varhaiskasvatus-toimen sisällä. Tämän lisäksi myös kansallinen ja kansainvälinen yhteiskunnallinen tilanne sekä kehityskulut heijastuvat varhaiskasvatuksen arkeen.

Kuvan oikeassa reunassa esitetty lasten lapsuus viittaa siihen, että lasten osallisuus ja sen edistäminen on tullut tärkeäksi osaksi niin varhaiskasvatuksen arjen suunnittelua kuin varhaiskasvatustieteen tutkimusta viimeisten vuosikymmenten aikana. Lapsia ei enää tarkastella varhaiskasvatuksessa toiminnan kohteena, vaan he ovat itsenäisiä toimijoita ja oman elämänsä subjekteja. Lasten oma toiminta, kokemukset, näkökulmat ja kulttuurit on nostettu viime aikoina tärkeäksi osaksi varhaiskasvatusta. Tämä muuttaa myös varhaispedagogiikkaa. Lasten osallisuus ja sen edistäminen niin yleisesti yhteiskunnan tasolla kuin myös lapsille tarkoitetuissa toimintaympäristöissä on ollut merkittävä tutkimusteema viimeisen vuosikymmenen ajan.

Kuviona esitetyt tieteen elementit näyttävät helposti staattisena, vaikka tieteellinen toiminta on alati muuttuvaa ja dynaamista. Kuvion alareunan huomautukset kasvatuksen rajapinnoista viittaavat erityisesti instituutioissa ja arkielämässä tapahtuviin muutoksiin, jotka tuottavat koko ajan uusia tutkimuskohteita.

Lopuksi

Millaisena siis varhaiskasvatustieteen tulevaisuus näyttää? Seuraavassa tarkastelemme artikkeleiden ja kirjoitusten pohjalta esiin tulleita varhaiskasvatustieteen kehittymisen kannalta ajankohtaisia ja keskeisiä teemoja.

Varhaiskasvatustieteen omaleimaisuutena voitaneen pitää sen pitkäaikaista kytköstä kehityspsykologiaan, mikä tarjoaa selkeän teoreettisen perustan erityisesti lapsen kehityksestä ja oppimisesta. (Hujala & Niikko 2011, 28.) Hujala ja Niikko (2011, 23) kuitenkin toteavat, että nykyisin varhaiskasvatustieteen alalla meneillään oleva paradigmaattinen keskustelu on syntynyt lapsuudentutkimuksen vahvistumisen kautta. Lapsuudentutkimus perustuu laajasti sosiologiselle ja sosiaalitieteelliselle orientaatiolle, mikä tulee esille varhaiskasvatustieteestä esitetyssä hahmotelmassamme. Myös yliopistojen varhaiskasvatuksen professuurit heijastavat monitieteistä asiantuntijuutta (Husa & Kinos 2001).

Varhaiskasvatustiede mielletään muiden kasvatustieteiden ohella monitieteiseksi tai poikkitieteelliseksi tieteenalaksi. Repko (2012, 15–16) määrittelee poikkitieteellisyyden (interdisciplinarity) tutkimusprosessiksi, ”jossa vastataan kysymykseen, ratkaistaan ongelma tai osoitetaan aihe, joka on liian laaja ja monimutkainen käsiteltäväksi pätevästi yhden tieteenalan sisällä. Poikkitieteisen tutkimuksen tavoitteena on hyödyntää tieteitä ja integroida niiden oivalluksia tuottamaan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä.” Voidaan kuitenkin kysyä kriittisesti, ilmeneekö varhaiskasvatuksen tutkimuksessa syvällistä poikkitieteellisyttä, jossa eri tieteenalojen lähtökohtia yhdistämällä pyritään kysymään laajakatseisia

kysymyksiä, löytämään metodologisia oivalluksia ja tavoittamaan uudenlaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja? Yhteiskuntatieteilijä Suvi Ronkainen (2001, 14, 19–20) toteaa, että poikkitieteellisyys vaatii toteutuakseen useaan tieteenalaaan kiinnittyvien tutkimushankkeiden ja monipuolisten metodisten lähestymistapojen lisäksi ”yhteisöä, jonka toimintatapa perustuu poikkitieteelliseen kommentointiin ja keskusteluun.” Parhaassa tapauksessa poikkitieteellisyys voi johtaa uuden epistemologian rakentamiseen, jolloin tiedon rakennetta muutetaan ja luodaan uusia jäsentäviä käsitteitä tai metodologioita.

Tarkastelun kohteena olleissa artikkeleissa ja kirjoituksissa varhaiskasvatustieteen metodologisiin näkökulmiin on viitattu vain niukasti. Perusta varhaiskasvatustieteen tutkimusmetodeille on tieteen piirissä yleisesti käytössä olleissa metodisissa lähestymistavoissa, joihin varhaiskasvatustieteen erityislaatuisuus ja monitieteisyys tuo omat haasteensa. Varhaiskasvatustieteen kohdalla metodista kehitystä on tapahtunut erityisesti siksi, että lasten oikeutta osallistua omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin samoin kuin heitä koskevan tutkimustiedon tuottamiseen on alettu pitää tärkeänä. Lapsia on ryhdytty pitämään parhaina oman elämänsä asiantuntijoina ja pätevinä tiedontuottajina. Tämä edellyttää tutkijoilta erityistä metodista osaamista ja sellaisten tutkimuskäytänteiden kehittämistä, joihin lapset voivat aktiivisesti vaikuttaa. Tällainen uusi metodinen periaate on tuottanut jo paljon niin kansainvälistä (esim. Greene & Hogan, 2005; Harcourt ym. 2011) kuin kotimaista (esim. Roos & Rutanen 2014; Mustola ym. 2015) metodologiaan syventyvää kirjallisuutta varhaiskasvatustieteen tarpeisiin. Myös tutkimusetiikka on saanut erityisen painoarvon (Lagström ym. 2010).

Ajatus varhaiskasvatustieteestä neljäntenä kasvatustieteellisenä tieteenalana on vuosien myötä vahvistunut ja sen kehityskulkua on analysoitu tieteellisissä kirjoituksissa. (Husa & Kinos 2005; Kinos & Virtanen 2008.) Varhaiskasvatustiedettä voi opiskella pääaineena aina tohtorin tutkintoon asti Jyväskylän yliopistossa. Silti tuoreessa kasvatustieteen perusteoksessa (Rinne ym. 2015, 67–69, 100) varhaiskasvatustiedettä ei tunnusteta yhdeksi kasvatustieteen tiedealaksi. Tutkimusten kohdentaminen varhaiskasvatukseen ilmiöihin kasvattaa jatkuvasti ja kumuloituvasti tutkimustiedon kriittistä massaa, mikä selkiinntää ja vakiinnuttaa tieteen käsitteistöä ja menetelmiä. Varto (1996, 36) pitää tätä tieteenalan syntymisen edellytyksenä. Varhaiskasvatuksen tutkimus on nykyisin jo erittäin laaja-alaista myös kansainvälisesti (Early years research s.a., 4; Woodhead 2006, 5). Tehdyn tutkimuksen myötä syntyneet tihentymät näyttävät sen paikan, jolle varhaiskasvatustiedettä on tarvittu, mutta osoittavat samalla ne alueet, joille tutkimusta on suunnattava. Varhaiskasvatustiede kehittyi jatkuvana tiedon rakentumisen prosessina yksilöllisillä, yhteisöllisillä sekä yhteiskunnallisilla tasoilla.

Kirjallisuus

- Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Early years research: pedagogy, curriculum and adult roles, training and professionalism (s.a.). London: British Educational Research Association Early Years Special Interest Group BERA.
- Eerola-Pennanen, Paula 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset – Modernin lapsuuden pioneerit. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 31–53.
- Greene, Sheila & Hogan, Diane 2005. *Researching children’s experience: methods and*

- approaches. London: Sage.
- Hakkarainen, Pentti 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 33 (2), 133–147.
- Harcourt, Deborah & Perry, Bob & Waller, Tim 2011. Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. London & New York: Routledge.
- Hujala, Eeva 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentaminen. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- Hujala, Eeva 2007. Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38 (1), 51–58.
- Hujala, Eeva & Niikko, Anneli 2011. The science of early childhood education – Core ideas. Teoksessa Veisson, Marika, Hujala, Eeva, Smith, Peter. K., Waniganayake, Manjula & Kikas, Eve (toim.), *Global Perspectives in Early Childhood Education. Diversity, Challenges and Possibilities*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21–31.
- Husa, Sari & Kinos, Jarmo 2001. Varhaiskasvatuksen akatemisoituminen. *Kasvatusalan tutkimuksia* 4. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Husa, Sari & Kinos, Jarmo 2005. Academisation of early childhood education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (2), 133–151.
- Huttunen, Eeva 1988. Tarvitseeko varhaiskasvatuksen olla tieteellistä. *Kasvatus* 19 (1), 45–52.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Karila, Kirsti 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, Kirsti & Lipponen, Lasse (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo, Niiranen, Pirkko & Virtanen, Jorma 2003. Varhaiskasvatuksen muotoutuminen lastentarhanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 34 (2), 115–129.
- Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo, Niiranen, Pirkko & Virtanen Jorma 2005. Curricula of Finnish kindergarten teacher education: interpretations of early childhood education, professional competencies and educational theory. *European early childhood education research journal* 13 (2), 133–145.
- Kiikeri, Mika & Ylikoski, Petri 2007. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kinos, Jarmo & Palonen, Tuire 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 229–248.
- Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2008. The fourth science of education. *Nordic Early Childhood Education Research* 1 (1), 3–15.
- Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.), 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Morgan, Hani 2014. The education system in Finland: A success story other countries can emulate. *Childhood Education* 90 (6), 453–457.
- Mustola, Marleena, Mykkänen, Johanna, Böök, Marja Leena & Kärjä, Antti-Ville (toim.), 2015. Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Niiranen, Pirkko & Kinos, Jarmo 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan

- jäljillä. Teoksessa Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma (toim.), Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Ojala, Mikko 1978. Varhaiskasvatus tieteenä. *Kasvatus* 9 (5), 308–313.
- Onnismaa, Eeva-Leena, Paananen, Maiju & Lipponen, Lasse 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuukien jäljillä. *Kasvatus ja Aika* 8 (2), 6–21.
- Repko, Allen, F. 2012. *Interdisciplinary research. Process and theory*. 2. painos. Los Angeles: Sage.
- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2015. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ronkainen, Suvi 2001. Monitieteisyyden käytäntöjä. Teoksessa Leskelä, Maarit (toim.), Puheenvuoroja monitieteisyydestä. Turun yliopisto. Kulttuurisen vuorovaikutuksen ja integraation tutkijakoulun julkaisuja 6.
- Roos, Piia & Rutanen, Niina 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research* 3 (2), 27–47.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2016, 17. Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. 2009. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatustieteiden kehittämisestä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 28. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. 2008. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varto, Juha 1996. Uuden tieteenalan ongelmat. *niin & näin* 2 (4), 36–43.
- Virtanen, Jorma & Karila, Kirsti 1996. Varhaiskasvatus monitieteisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Anttonen, Saila & Huotari, Vesa (toim.), *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B, 14.
- Välimäki, Anna-Leena 1998. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E: 31.
- Woodhead, Martin 2006. *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 *Strong foundations: early childhood care and education*. Paris: UNESCO.

KT Raija Raittila työskentelee lehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella varhaiskasvatustieteen oppiaineessa.

KT Tarja Liinamaa työskentelee lehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella varhaiskasvatustieteen oppiaineessa.

KL Leila Tuominiemi on emerita yliopiston opettaja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella varhaiskasvatustieteen oppiaineessa.