



”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”.

Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa

Mervi Eskelinen^a & Susanna Itäkare^b

^a Tampereen yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: mervi.eskelinen@tuni.fi

^b Turun yliopisto

TIIVISTELMÄ: Tässä artikkelissa paneudumme siihen, miten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä rakennetaan diskursiivisesti paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Suomessa tasa-arvoa tulee edistää kaikilla elämänalueilla ja yksi sen keinoista on sukupuolisensitiivinen kasvatus. Laadullisen tutkimuksemme aineistona on 82, vuonna 2017 voimaan tullutta paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa, joita tutkimme kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Tutkimuksemme liikkuu teoreettisesti sukupuolentutkimuksen kontekstissa. Diskurssianalyysin avulla tuotamme aineistostamme viisi yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavaa diskurssia. Päätuloksemme on, että paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tasa-arvodiskurssi on 2010-luvulla jo melko vahva, mutta se, miten tasa-arvoa kohti varhaiskasvatuksessa edetään, on vielä hyvin epäselvää ja jää varhaiskasvatussuunnitelmissa konkretisoimatta. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin tarvitaankin nykyistä selkeämpää, konkreettisempää ja lapsilähtöisempää ohjausta sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Lisäksi tarvitaan muun muassa henkilöstön koulutusta, asiantuntevaa pedagogista johtamista ja systemaattista toimintakulttuurin kehittämistä.

Asiasanat: *sukupuolisensitiivinen kasvatus, tasa-arvo, varhaiskasvatus, varhaiskasvatussuunnitelma*

ABSTRACT: In this article, we focus on how equity, equality and gender sensitivity are construed discursively in local curricula for early childhood education. In Finland, equity and equality must be promoted in all areas of life and one of its means is gender sensitive education. The data for our study consists of eighty-two (82) local curricula for early childhood education that came into force in 2017. Our article represents qualitative research. The research method is critical discourse analysis. Our research moves theoretically in the context of gender studies. In discourse analysis, we produce five discourses that construct equity, equality and gender sensitivity from our data. Our main result is that the gender equality discourse in local curricula is already quite strong in the 2010s, but the way forward towards gender equality in early childhood education is still very ambiguous and remains unspecified in local curricula for ECEC. Consequently, there is a need for clearer, more concrete and child-centered guidance in the planning, implementation and evaluation of gender sensitive pedagogy in curricula for early childhood education. In addition, there is a need for, among other things, staff training, professional pedagogical management and systematic development of an ECEC culture.

Keywords: *curriculum for early childhood education, early childhood education, equality, gender sensitive pedagogy*

Johdanto

Lait ja kansainväliset ihmisoikeussopimukset velvoittavat Suomea edistämään sukupuolten tasa-arvoa (jäljempänä myös tasa-arvo) kaikilla elämänalueilla. Suomea onkin totuttu pitämään tasa-arvon mallimaana. Silti Suomessa naiset tekevät perheissä yhä suurimman osan kotitöistä, ansaitsevat miehiä vähemmän työelämässä, toimivat miehiä harvemmin johtotehtävissä ja joutuvat pelkäämään seksuaalista väkivaltaa julkisissa tiloissa ja erityisesti omassa kodissaan – useimmiten miesten taholta (esim. Opetushallitus, 2015; Tasa-arvoasiain neuvottelukunta, 2015).

Jo pitkään onkin ymmärretty, että muutoksen kohti todellista tasa-arvoa täytyy lähteä kasvatus- ja koulutusjärjestelmästä. Suomen koulutusjärjestelmässä opetushallinto on asettanut tasa-arvotavoitteita jo 1970-luvulta lähtien, ja erilaisia hankkeita ja projekteja tasa-arvon edistämiseksi koulutusjärjestelmässä, mukaan lukien opettajankoulutus, on ollut satoja (Brunila ym., 2011; Lahelma & Tainio, 2019). Kaikesta kehittämis- ja tutkimustyöstä huolimatta sukupuolten välinen tasa-arvo ja sukupuolisensitiivinen kasvatus ja koulutus väylänä siihen, eivät vielä 2010-luvullakaan toteudu systemaattisesti suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Brunila & Edström, 2013; Brunila ym., 2011; Lahelma & Tainio, 2019).

Tässä kohdin katse kääntyy varhaiskasvatukseen, jossa alle kouluikäiset lapset rakentavat identiteettiään ja maailmankuvaansa suhteensa ympäröivään yhteisöön ja sen

sosiaalsiin normeihin. Käsitteet eri sukupuolista, niiden rajoista, mahdollisuuksista ja niiden välisistä (valta)suhteista omaksutaan jo lapsena, vaikka toki nämä käsitteet ovat dynaamisia ja voivat muuttua elämänkaaren aikana (ks. Martin ym., 2013). Jotta tasa-arvo on ylipäättään mahdollista saavuttaa, tietoisien tasa-arvotyön täytyy alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Tähän hiljattain perinpohjaisesti uudistettu varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä antaa aiempaa paremmat mahdollisuudet.

Tässä artikkelissa paneudumme siihen, mitä ja miten yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja sukupuolisensitiivisyydestä vuonna 2017 julkaistuissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kirjoitetaan. Paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia on juuri päivitetty suhteessa uuteen varhaiskasvatuslakiin (540/2018), joka tuli voimaan 1.9.2018, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2018), jonka uuden varhaiskasvatuslain mukainen päivitetty versio astui voimaan 1.1.2019. Yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja sukupuolisensitiivisyyden teemoihin ei päivityksen myötä tullut muutoksia.

Tutkimusmenetelmämme on kriittinen diskurssianalyysi, joka sopii hyvin arvovaltaisen asiantuntijapuheen, kuten asiakirjatekstien ja niissä tuotettavien diskurssien valtasuhteiden ja normittavien hierarkioiden analyysiin (ks. MacLure, 2003). Tutkimuksemme liikkuu teoreettisesti sukupuolentutkimuksen ja sen osana queer-teorian konteksteissa (esim. Butler, 1990). Tutkimuksellamme on emansipatorinen tiedonintressi: artikkelimme lopuksi pohdimme saamiemme tutkimustulosten valossa sitä, miten varhaiskasvatuksen ohjausta voisi kehittää niin, että varhaiskasvatuksen ja sitä kautta koko yhteiskunnan tulevaisuus olisi entistä tasa-arvoisempi ja yhdenvertaisempi. Sukupuolentutkimuksella on aina poliittinen ulottuvuus: se pyrkii naisten ja sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen aseman parantamiseen, vallitsevan binaarisen sukupuoli-ideologian murtamiseen ja heteronormatiivisuuden purkamiseen. Tasa-arvoinen ja yhdenvertainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä palvelee kuitenkin koko yhteiskunnan etua, eikä pelkästään vähemmistöryhmiä.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat pedagogisen toiminnan määrittäjinä

Opetussuunnitelmat ohjaavat Suomessa koulutuksen järjestämistä ja sisältöjä kaikilla koulutustasoilla. Ne perustuvat lakeihin ja asetuksiin ja ohjaavat paikallisen tason opetussuunnitelmien laatimista sekä käytännön kasvatus- ja opetustyötä. Kasvatus- ja koulutustodellisuus muodostuu erilaisista, osin ristikkäisistä intresseistä. Institutionaalinen kasvatus- ja koulutus päämäärineen on aina poliittista ja arvoihin

sidottua. Opetussuunnitelma-asiakirjoissa ohjataan institutionaalisen kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjä, mutta myös ainakin implisiittisesti kuvataan kulloinenkin haluttu tulevaisuuden maailma. (Autio, Hakala & Kujala, 2017; Goodson, 1995.) Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-asiakirja, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (Opetushallitus, 2018, jäljempänä myös valtakunnallinen vasu), on velvoittava.

Valtakunnallisessa vasussa varhaiskasvatuksen järjestäjät, kuten kunnat, ja yksityiset varhaiskasvatuspalvelujen tuottajat velvoitetaan laatimaan paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma (jäljempänä paikallinen vasu), joka tarkoittaa valtakunnallista vasua (varhaiskasvatustaki 540/2018, 22 §). Paikallisessa vasussa on mahdollista tulkita ja konkretisoida valtakunnallista vasua. Paikallinen tulkinta on kuitenkin haastavaa, sillä valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet esitetään yleensä varsin yleisellä tasolla, jotta yhteiskunnan normien ja arvojen kirjo tulee huomioiduksi (ks. Saari, Tervasmäki & Värri, 2017). Suomessa opettajilla on perinteisesti ollut autonominen asema opetussuunnitelman tulkitsijana ja toimeenpanijana (Erss, 2017). Varhaiskasvatuksessa tämä opetussuunnitelman ja arjen käytäntöjen välinen suhde on kuitenkin vielä hahmottomaton, koska varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma ei ole aikaisemmin ollut velvoittava.

Varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjojen tavoitteet ja niistä arjen pedagogisissa käytännöissä tehdyt tulkinnat voivat olla jännitteisiä ja jopa keskenään ristiriitaisia (Karila, 2012). Nämä eriävät tulkinnat eivät välttämättä ole tietoisia, vaan ne saattavat syntyä siksi, että toimijoilla on erilaisia pyrkimyksiä tai tulkinnoissa painotetaan erilaisia lähtökohtia (Kelly, 2009). Tämä saattaa johtaa tilanteeseen, jossa opetussuunnitelman teksti ei konkretisoidu halutuksi toiminnaksi, vaan kirjoitettu opetussuunnitelma poikkeaa eletystä opetussuunnitelmasta (ks. Goodson, 1995). Opetussuunnitelmissa käytettyjen käsitteiden systemaattinen tarkastelu onkin tärkeää, jotta eri toimijoille rakentuu riittävän yhtenäinen käsitys halutusta lopputuloksesta (Kelly, 2009). Kasvatusyhteisössä henkilöstö edustaa lapsille yhteiskuntaa ja välittää lapsille arvoja (Einarsdottir ym., 2015) – myös silloin, kun se ei ole tietoisista (ks. esim. Chapman, 2016; Halstead & Taylor, 2000).

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmässä

Varhaiskasvatukselle on asetettu tavoitteeksi yhdenvertaisuuden¹ ja sukupuolten tasa-arvon² edistäminen (varhaiskasvatustalaki 540/2018, 3 §, kohta 6). Näiden käsitteiden ydinsisältönä on kielto asettaa ihmisiä eriarvoiseen asemaan heidän henkilöön­sä liittyvien syiden vuoksi (Suomen perustuslaki 731/1999, 6 §). Yhdenvertaisuus on käsitteenä laajempi, sukupuolten tasa-arvo puolestaan yhdenvertaisuuden erityinen tapaus. Yhdenvertaisuus tuo tasa-arvon rinnalle intersektionaalisen ulottuvuuden: sukupuolen lisäksi monet muutkin sosiokulttuuriset ja hierarkkiset erot vaikuttavat niin lasten kuin aikuisten yhteiskunnalliseen asemaan ja heidän oikeuksiensa toteutumiseen. Niitä voivat olla esimerkiksi yhteiskuntaluokka, ikä, seksuaalinen suuntautuminen ja toimintakyky (esim. Karkulehto ym., 2012). Perustuslakiin on niin ikään kirjattu vielä erikseen: *”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”* (Suomen perustuslaki 731/1999, 6 § 3 mom.). Varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteita toteutetaan ja edistetään sukupuolisensitiivisesti pedagogiikan keinoin (Forde, 2014).

Kaikkiin pohjoismaisiin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-asiakirjoihin on kirjattu arvoiksi yhdenvertaisuus ja tasa-arvo (Wagner & Einarsdottir, 2008). Suomen valtakunnallisessa vasussa (Opetushallitus, 2018) mainitaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo niin varhaiskasvatuksen tavoitteissa (s. 15), arvoperustassa (s. 19), toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa (s. 30), oppimisympäristöjen suunnittelussa ja rakentamisessa (s. 32) kuin pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa (esim. leikki; s. 39).

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia on tutkittu vain vähän sukupuolen näkökulmasta, niin Suomessa kuin ulkomailla (ks. esim. Vallberg–Roth, 2006; Ylitapio-Mäntylä, 2012a; Zimmer Da Silva & Buss-Simão, 2018; vrt. Sariola, 2019). Toki joissakin

¹ Yhdenvertaisuus tarkoittaa kaikkien ihmisten samanarvoisuutta. Suomen perustuslaki (731/1999, 6 § 2 mom.): *”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.”*

² Suomen perustuslaki (731/1999, 6 § 4 mom.): *”Sukupuolten tasa-arvoa edistetään yhteiskunnallisessa toiminnassa sekä työelämässä, erityisesti palkkauksesta ja muista palvelussuhteen ehdoista määrättäessä, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään.”* Mainittu laki on laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986) ja se pyrkii estämään sukupuoleen, sukupuoli-identiteettiin ja sukupuolen ilmaisuun perustuva syrjintää sekä toisaalta velvoittaa edistämään naisten ja miesten välistä tasa-arvoa.

varhaiskasvatustieteellisissä tutkimuksissa opetussuunnitelma ja sukupuoli huomioidaan, vaikka ne eivät olisikaan tutkimuksen keskiössä (esim. Juutinen, 2018; Virkki, 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelmatutkimuksessa sukupuoli ja sukupuolitietoinen näkökulma on ollut jo vuosia fokuksessa (esim. Block, 2019; Gordon & Lahelma, 1999; Lahelma, 1992; Pesonen, 2011; Riitaoja, 2013). On kuitenkin hyvä muistaa, että Suomessa varhaiskasvatuksessa velvoittava opetussuunnitelma on ollut käytössä vasta muutaman vuoden ajan. Näin ollen artikkelimme vastaa osaltaan tutkimuksellisesti merkittävään tarpeeseen.

Paikalliset vasut ovat keskeinen osa varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Se, miten yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja sukupuolisensitiivisyys on kirjattu paikalliseen vasuun, vaikuttaa siihen, miten varhaiskasvatusta kunta- ja toimipaikkatasolla toteutetaan. Maissa, joissa varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa ei ole merkintöjä tasa-arvosta, ei myöskään tehdä aktiivista työtä asian eteen (Alasaari & Katainen, 2016). Siirtymä asiakirjanormista varhaiskasvatuksen toimipaikan toimintakulttuurin sosiaalisesti normiksi ei tietenkään ole automaattinen, mutta ilman asiakirjanormia muutosta tuskin tapahtuisi (Knotts, 2009; vrt. Tayler & Price, 2016).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arvioinnissa todetaan: *”Yli kahdessa kolmasosassa paikallisista vasuista yhdenvertaisuus ja tasa-arvo on mainittu ainakin sanana tai periaatteena, mutta valtaosassa yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen toiminnan sisältöä ei ole konkretisoitu pedagogiseksi toiminnaksi”* (Repo ym., 2018, 111). Noin kolmasosassa selvityksen kohteena olleista paikallisista vasuista mainitaan sukupuolisensitiivisyys ja usein myös konkreettinen toimenpide, jolla sitä voidaan edistää (Repo ym., 2018).

Mitä on sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus?

Sukupuolisensitiivisen (varhais)kasvatuksen peruspilarina on käsitys sukupuolesta (*gender*) vuorovaikutussuhteissa tuotettuna, sosiokulttuurisena konstruktiona (ks. West & Zimmerman, 1987; vrt. Deutsch, 2007). Kuten de Beauvoir totesi jo 1940-luvulla, naiseksi ei synnytä, vaan tullaan (Beauvoir, 1980). Myöhemmin queer-teoria on tarkentanut, ettei sukupuolia ole olemassa kielen ulkopuolisina, essentialistisina identiteetteinä. Sen sijaan niitä tulee tarkastella vallan tuottamina historiallisina diskursseina (Butler, 1990). Kuitenkin kuten Deutsch (2007) huomauttaa, sukupuolen jatkuva tuottaminen todennäköisesti uusintaa sukupuolten eroavaisuuksia enemmän kuin purkaa niitä, koska biologiseen sukupuoleen (*sex*) perustuva binaarinen (mies/nainen) jaottelu nähdään luonnollisena ja tavoiteltavana (Deutsch, 2007; Lazar,

2005). Sukupuolen moninaisuus, kuten inter-, trans- ja muunsukupuolisuus jää tässä, yksilön syntymässä määriteltyyn sukupuoleen perustuvassa cis-järjestelmässä³ oudoksi anomaliaksi.

Sukupuolta siis rakennetaan, toistetaan ja vahvistetaan erilaisilla puhetavoilla ja käytännöillä (Bigler & Leaper, 2015; Lazar, 2005; West & Zimmerman, 1987). Sukupuoli ei ole mikään yksilön vapaaehtoinen valinta, vaan voidaan jopa sanoa, että *"sukupuolisuus ja sukupuoli-ero ovat yhteiskunnallisten vaatimusten ja ideologioiden tuottamaa sosiaalista pakkoa"* (Ylitapio-Mäntylä, 2010, 71). Pitkään nainen ja kaikki feminiiniseksi mielletty on ollut vähempiarvoista toiseutta, kun taas mies ja maskuliinisuus on nostettu ihmisyyden mitaksi (ks. esim. Bowden, 1997).

Sukupuolisensitiivisyyden käsite on osin synonyyminen sukupuolitietoisuuden (*gender awareness*⁴) kanssa, ja jälkimmäistä käytetään muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014; ks. Opetushallitus, 2015). Tässä artikkelissa käytämme kuitenkin valtakunnallisen vasun (Opetushallitus, 2018) tavoin sukupuolisensitiivisyyden käsitettä. Martin (1981,109) on määritellyt sukupuolisensitiivisyyden (*gender sensitivity*) seuraavasti: *"Sukupuolisensitiivisyys on sitä, että sukupuoli huomioidaan silloin, kun sillä on merkitystä ja jätetään huomiotta, kun ei ole"*⁵. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä tämä tarkoittaa lapsen kohtaamista yksilönä, ei oletetun sukupuolensa edustajana, jolloin häneen ei myöskään kohdisteta sukupuolityypillisiä odotuksia. Sukupuolisensitiivisyyteen kuuluu myös *"sukupuoleen liittyvien oletusten ja asenteiden kriittistä tarkastelua, tunnistamista ja purkamista"* (Katainen, 2015, 24; ks. myös Eidevald & Lenz Taguchi, 2011). Toisaalta, kuten Forde (2014) varoittaa, jos sukupuolisensitiivisyys rajoittuu koskemaan vain binaarisesti tyttöjä/poikia, se ei enää kyseenalaistakaan sukupuoleen liittyviä oletuksia tai edistä moninaisuutta, vaan kutistuu vain nipuksi kosmeettisia käytäntöjä.

³ Cis: "Sanaa cis käytetään kuvaamaan sitä, että henkilön sukupuoli-identiteetti ja sukupuolen ilmaisu ovat hänelle syntymässä määritellyn sukupuolen ja siihen kulttuurissa yleensä liitettyjen odotusten mukaiset. Suurin osa ihmisistä on cissukupuolisia. Cis on vastakohta sanalle trans; sanat ovat alkuaan latinasta, jossa niillä on merkitys 'tällä puolen' ja 'toisella puolen'. Cismies on syntymässä määritelty pojaksi. Cisnainen on syntymässä määritelty tytöksi" (Sukupuolen moninaisuuden osamiskeskus (Seta), 2020).

⁴ Gender awareness eli sukupuolitietoisuus on tietoisuutta siitä, että naisten ja miesten erot ovat rakentuneet vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat käytökseen, asenteisiin, uskomuksiin ja arvoihin. Sukupuolitietoisuuden on katsottu olevan avaintekijä epätasa-arvoisia rakenteita purettaessa (esim. työpaikoilla) (Griffin, 2017).

⁵ "One which takes sex or gender into account when it makes a difference and ignores it when it does not" (Martin, 1981, 109).

Sukupuolisensitiivisyys edellyttääkin ymmärrystä taustalla vaikuttavista kulttuurisista oletuksista, joita löytyy sekä erilaisista politiikkadokumenteista, kuten opetussuunnitelmista, että arjen pedagogisista käytännöistä. Nämä oletukset myös ylläpitävät binaarista sukupuoli-jaottelua ja ohjaavat toimimaan sukupuolille soveliain tavoin (Forde, 2014; Sinnes & Løken, 2014).

Edelleenkin sukupuolisensitiivisyys sekoitetaan toisinaan sukupuolineutraaliin kasvatukseen (esim. Syrjäläinen & Kujala, 2010). Sukupuolineutraalin kasvatuksen lähtökohdaksi on ajatus, että jos sukupuoli häivytetään puheesta ja toiminnasta, se lakkaa olemasta epätasa-arvoa tuottava kategorisoinnin väline. Näinhän ei kuitenkaan ole, vaan päinvastoin vaikeneminen sukupuolesta tekee diskurssit haavoittuviksi peiteltyille seksismille ja patriarkaalisille vinoutumille (ks. Forde, 2014; Lahelma & Tainio, 2019). Vain puheeksi ottamisen kautta voidaan yhtäältä tasa-arvoa estäviä diskursseja dekonstruoida ja toisaalta konstruoida niiden tilalle puhetapoja, jotka edistävät yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

Ylitapio-Mäntylän (2010) mukaan päiväkodeissa toteutetaan yhä naistapaista ja kutsumuksellista hoivatyötä ja perinteistä sukupuolten välistä työnjakoa mies- ja naisopettajien kesken (ks. myös Hjelt & Karila, 2017). Varhaiskasvatustyössä sukupuolittavat käytännöt ovat niin arkisia ja "normaaleina" pidettyjä, ettei niitä välttämättä huomata lainkaan. Tällöin kasvattajilla on vahvoja oletuksia siitä, miten tyttöinä ja poikoina ollaan ja toimitaan, ja mikä edelleen ohjaa voimakkaasti heidän kasvatustyötään (Bayne, 2009; Browne, 2004; Chapman, 2016; Ylitapio-Mäntylä, 2010). Lisäksi päiväkotien oppimisympäristöt ovat usein vahvasti sukupuolitettuja ja ohjaavat lapsia sukupuolistereotyyppien mukaiseen toimintaan kuten leikkiin (esim. auto-/nukkeleikki). Sama pätee tarjolla oleviin lastenkulttuurin tuotteisiin kuten lauluihin ja kirjoihin, joissa prinssi yhä usein pelastaa prinsessan (Alasaari & Katainen, 2016; Berry & Wilkins, 2017; Tayler & Price, 2016).

Varhaiskasvatuksen tasa-arvotilanteessa onkin yhä paljon kehitettävää, vaikka kehittämistyötä on tehty jo hyvä tovi (esim. Vehviläinen, 1974). Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen toteuttaminen fokuoitetu yksoilötasoilla kasvattajaan. Alasaari ja Katainen (2016, 22) toteavat:

Sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa tavoitteena on luoda kaikille lapsille samat mahdollisuudet tekemällä näkyväksi kasvattajien sukupuolten stereotyyppioihin pohjautuvia arvoja ja asenteita. Lapset pyritään kohtaamaan yksilöinä, ei oletetun sukupuolensa edustajina.

Omien asenteiden tunnistaminen on kuitenkin vaikeaa: vaikka varhaiskasvatuksen henkilöstö haluaa edistää tasa-arvoa ja toimia sukupuolisensitiivisesti, piiloiset

käsitykset saattavat kuitenkin johtaa sukupuolistereotyyppisten toimintamallien uusintamiseen (Chapman, 2016; Kirvesniemi, Poikolainen & Honkonen, 2019; Timmerman & Schreuder, 2008; Wingrave, 2018). Sukupuolisensitiivistä kasvatusta ei voi redusoida yleispäteviksi tekniikoiksi (ks. Reisby, 1999; Sinnes & Løken, 2014), sillä kyse on opettajien ja kasvatusyhteisöjen laaja-alaisesta pedagogisesta osaamisesta ja didaktisista valinnoista edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Vaikka sukupuolisensitiivisen varhaiskasvatuksen keskiössä on lapsen ja kasvattajan kohtaaminen, se ei tapahdu tyhjiössä, vaan erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa. Niistä yksi keskeinen on varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä. Tämä rakenteellinen ulottuvuus on välttämätön: *”Jotta sukupuolten tasa-arvo toteutuu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, tulee tasa-arvoa tukea rakenteellisesti koulutuksen ja suunnittelun avulla”* (Alasaari & Katainen, 2016, 31). Paikallisten vasujen merkitys korostuu tässä työssä, koska ne pystyvät liikkumaan konkreettisemmalla tasolla kuin valtakunnallinen vasu.

Tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi

Etsimme tutkimuksessamme vastauksia kysymyksiin:

Millaista puhetta paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tuotetaan yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja sukupuolisensitiivisyydestä?

Millaista puhetta paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tuotetaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta?

Tutkimuksessamme käytämme laadullista tutkimusotetta ja aineiston analyysinä abduktiivista päättelyä: yhdistelemme luovasti teoriaa ja aineistosta tehtyjä huomioita, jolloin voidaan puhua teoriasidonnaisesta analyysistä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2003). Ontologinen ymmärryksemme on puolestaan sosiokonstruktionistinen: ajattelemme, että todellisuus ja sen ilmiöt rakentuvat sosiaalisesti kielellisessä vuorovaikutuksessa (esim. Burr, 2015). Tutkimuskohteenammekin ovat kielelliset konstruktiot, asiakirjatekstit, jotka rakentavat ja joiden kautta tuotetaan varhaiskasvatusta sen sijaan, että niissä kuvattaisiin varhaiskasvatuksen ”todellisuutta”.

Tutkimusmenetelmämme on kriittinen diskurssianalyysi. Suonisen (1999, 20–21) sanoin *”diskurssianalyysi on kielenkäytön - - tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”*. Diskurssi on verrattain ehyt kielenkäytön tapa, jolla on sosiaalinen ulottuvuus (ks. Suoninen, 1999;

virt. Fairclough, 2003; Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Diskurssi-käsitteen taustalla on latinankielinen sana *discursus*, joka tarkoittaa puhetta. Täten diskurssiakin voi kutsua väljästi puhetavaksi, vaikka se voi olla niin puhuttua kuin kirjoitettua kieltä (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Kriittisessä diskurssianalyysissä kielitieteellinen analyysi yhdistetään diskurssien sosiokulttuurisen ja ideologisen ulottuvuuden tutkimukseen. Hallinnan, vallan ja tiedon kysymykset nousevat tällöin tärkeiksi. Valta on sosiaalista kontrollia: siinä on kyse yksilön tai ryhmän tahdosta saada toinen yksilö tai ryhmä tekemään – tai olemaan tekemättä – mitä itse haluaa. Valta perustuu vain harvoin silkkään voimankäyttöön, vaan se on useimmiten mentaalista (Dijk, 1997). Juuri diskurssi on se paikka, jossa valta ja tieto kietoutuvat yhteen (Simola, 1995). Täten valta tuottaa diskursseja, ja diskurssit toimivat valtakamppailujen näyttämönä, harjoittaen, ylläpitäen ja horjuttaen valtaa (Fairclough, 1995). Vallan lähikäsite on hegemonia, jonka Fairclough (1995, 76) määrittelee Gramscian seuraten:

Hegemony is leadership as well as domination across the economic, political, cultural and ideological domains of a society. Hegemony is the power over as a whole of one of the fundamental economically defined classes in alliance (as a bloc) with other social forces, but it is never achieved more than partially and temporarily, as an 'unstable equilibrium'.

Hegemonian ja diskurssin suhde on duaalinen. Yhtäältä hegemoninen käytäntö ja kamppailu ottavat diskursiivisen muodon. Toisaalta diskurssi itsessään on kulttuurisen hegemonian sfääri: tietyn luokan tai ryhmän hegemonia riippuu sen kyvystä muokata diskursseja (Fairclough, 1995). Erityisesti feministinen kriittinen diskurssianalyysi keskittyy analysoimaan ja purkamaan hegemonisia sukupuolittuneita diskursseja, jotka tuottavat epätasa-arvoisia, ulossulkevia ja syrjiviä sosiaalisia käytäntöjä (Lazar, 2005). Täten menetelmäämme voi tarkentaen kutsua feministiseksi, vaikka erityisen feministisen kriittisen diskurssianalyysin tarpeellisuudesta onkin käyty keskustelua; sitoutuuhan kriittinen diskurssianalyysi poliittisesti aina kaikenlaisen sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden purkamiseen (ks. Lazar, 2005).

Analysoimme ja tulkitsemme aineistoomme kuuluvien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä konstruoivia tekstijaksoja eli selontekoja (*accounts*) diskursseina. Täten meitä kiinnostaa paitsi se, mitä kyseisissä teksteissä puhutaan yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja sukupuolisensitiivisestä varhaiskasvatuksesta, myös se, *miten* niistä puhutaan ja mitä seurauksia tällä puheella mahdollisesti on. Painotamme kulttuurista jatkumoa analyysin kehystäjänä ja kontekstina. Toisin sanoen analysoimme ja tulkitsemme aineistoa tiettyjen, valittujen kontekstien kehystämänä. Diskurssit saavat merkityksiään nimenomaan konteksteissa, ja konteksteista nousevat myös kielenkäytölle asetettavat rajoitukset ja normit (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Kontekstien kontrollointi on osa

diskursiivista vallankäyttöä: esimerkiksi opetussuunnitelmassa ei voi puhua vaikkapa seksuaalisuudesta samalla tavoin kuin yliopiston luennolla (ks. Remlinger, 2005).

Tarkastelemme aineistomme selontekoja ensinnäkin niiden tekstuaalisessa lähikontekstissa, eli osana yhtä asiakirjatekstiä. Diskurssianalysissa puhutaan tällöin *tilannekontekstista* (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Seuraavaksi huomioimme aineiston *lajikontekstin* eli genren, joka liittyy yksittäisen selonteon laajempaan, kulttuurisesti ja sosiaalisesti muotoutuneeseen geneeriseen kontekstiin, tässä tapauksessa opetussuunnitelmakontekstiin. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019; vrt. Fairclough, 2003). Tässä artikkelissa aineiston lajikonktextina toimii siis varhaiskasvatussuunnitelmien genre, joka kuuluu puolestaan osana laajempaan opetussuunnitelmien genreen.

Sosiokulttuurinen konteksti on lajikonktextia laajempi konteksti, joka sisältää ”kielenkäyttöä ympäröivän kulttuurisen, historiallisen ja sosiaalisen tilanteen ja käytänteet” (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 36). Jaamme sen mikro- ja makrotasoon. Sosiokulttuurinen mikrotason konteksti on tällöin suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän konteksti, kuten lainsäädäntö ja valtakunnallinen vasu. Ohjausjärjestelmään puolestaan vaikuttaa varhaiskasvatus tieteenalana, tutkimuksena ja julkisena palvelujärjestelmänä, osana laajempaa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Tämä laajempi sosiokulttuurinen ”todellisuus” muodostaa analyysissämme makrotason kontekstin. Lisäksi makrotason kontekstiin kuuluu myös sukupuoli-järjestelmä, joka tuottaa erilaisia diskursseja sukupuolista ja niiden välisistä suhteista. Valitsemamme mikro- ja makrotason kontekstit ovat avoimia erilaisille tulkinnoille ja jatkuvassa dynaamisen rakentumisen tilassa. Kontekstin ja aineiston välille tutkija voi näin ollen rakentaa vuorovaikutuksellisen keskustelun (Jokinen & Juhila, 1999; Juhila, 1999).

Kriittistä diskurssianalyysia tukee työssämme sukupuoli-tutkimuksen alaan kuuluva queer-teoria. Queer on tulkittavissa ”*nimeksi ei-norminmukaisille asemille sukupuolten ja seksuaalisuuksien järjestyksessä*” (Hekanaho, 2006, 26). Queer-teorian mukaan sukupuoli-identiteetin (*gender identity*) kehittyminen on aina yhteydessä heteroseksuaalisiin normeihin. Nämä normit, ei biologia tai sosialisatio, selittävät lasten sukupuolelle tyypillistä toimintaa. Toiminnan sukupuolenmukaisuus tulee näkyväksi vasta kun normeja rikotaan (Blaise & Taylor, 2012). Queer-lukemisen monista strategioista hyödynnämme paranoidia lukemista. Paranoiדי lukeminen ”*on epäilevää lukemista, joka tarkastelee luettavaa tekstiä oireena (symptom)*” (Vänskä, 2011, 460; ks. myös Sedgwick, 1997). Se etsii analysoitavan kohteen näkyvän ulottuvuuden rinnalle sen näkymättömäksi tekeytyvää, vääristynyttä, aukkoista ja ”virheellistä” ulottuvuutta. Lisäksi paranoiדי lukeminen ”*pyrkii paljastamaan tietoa muovanneet ideologiset ennako-*

oletukset – ikään kuin tiedon alitajunnan” (Vänskä, 2011, 460). Kriittisyydessään ja antinormatiivisuudessaan, paranoidi lukeminen tulee lähelle myös kriittisen diskurssianalyysin periaatteita. Niissä molemmissa tekstiä tulkitaan ”vastakarvaan”, kiinnittäen huomiota sen hiljaisuuksiin, ristiriitaisuuksiin ja tahattomiinkin sivu- ja piilomerkityksiin. Tulkitsija on parhaimmillaan kuin psykoanalyttikko, joka ylittää tekstin itseymmärryksen ja ymmärtää sen oireita – ja sitä oireena. Esimerkiksi aineistomme selonteot, joissa mainitaan sukupuolina tytöt ja pojat, ovat oire binaarisesta cis-sukupuolijärjestelmästä, joka marginalisoi sukupuolen moninaisuuden.

Aineistomme koostuu 82 paikallisesta, yhden tai useamman mannersuomalaisen kunnan vuonna 2017 julkaisemasta, suomenkielisestä varhaiskasvatussuunnitelmasta. Aineistona käytetyt varhaiskasvatussuunnitelmat poimittiin kuntien internet-sivuilta, sekä pyytämällä paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa suoraan kunnan kirjaamosta. Paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia saatiin kaikkiaan 237 kappaletta (80 % Manner-Suomen kunnista), joista tutkimuksemme aineistoksi valittiin kaikkien yli 100 000 asukkaan kuntien vasut ja sen lisäksi satunnaisotannalla vasuja jokaisen Manner-Suomen aluehallintoviraston (Etelä-Suomi, Itä-Suomi, Lappi, Lounais-Suomi, Länsi- ja Sisä-Suomi, Pohjois-Suomi) alueella sijaitsevista kunnista. Huomioimme kuntia satunnaistaessamme sen, että aineistossamme esiintyy riittävästi kaupunkimaisia kuntia, taajamia ja maaseutumaisia kuntia. Täten aineistomme on myös alueellisesti, sekä kuntatyyppien osalta kattava. Vasujen suuresta määrästä johtuen, olimme päättäneet ottaa mukaan noin 30 prosenttia keräämistämme vasuista, koska arvioimme sen riittävän aineiston saturoitumiseen (vrt. Vilkkä, Saarela & Eskola, 2018). Kaikki aineistomme suunnitelmat ovat sähköisessä muodossa olevia julkisia asiakirjoja.

Aineiston analyysi eteni vaiheittain. Ensin lähiluimme aineistomme paikalliset vasut useampaan kertaan tarkasti läpi. Tässä vaiheessa teimme tekstistä havaintoja, erittelimme yksityiskohtia ja rakensimme kokonaiskuvaa. Lähiluvun jälkeen tunnistimme ja merkitsimme asiakirjoista ne selonteot, joissa mainitaan tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sukupuolisensitiivisyys tai niille synonyymisiä sanoja. Seuraavassa analyysin vaiheessa analysoimme edellä mainittuja selontekoja. Analysoimme, mitä ja miten niissä puhutaan yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja sukupuolisensitiivisestä kasvatuksesta. Ohjenuoranamme olivat tutkimuskysymykset, joiden rinnalla voimme kysyä myös tarkentavia kysymyksiä. Millaista selonteon kieli on? Miten kieltä käytetään? Millaisia kielellisiä elementtejä, kuten toistoa, ristiriitaisuuksia, kielikuvia, eron tekoja tai hiljaisuuksia, selonteossa on? Tässä kielenkäytön mikrotason analyysissa yksityiskohtaiset ja yksinkertaisetkin kysymykset ovat tärkeä apuväline (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009).

Näiden kielellisten valintojen analyysi johdatti meidät diskurssianalyysin ytimenä pidettävään tulkintaan (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Koostimme analyysivaiheessa eriteltyjä merkityspalasia kokonaisnäkemykseksi suhteessa valitsemiimme konteksteihin. Tässä vaiheessa apunamme olivat teoreettiset ja analyttiset käsitteet sekä aihepiirin aiempi tutkimus. Käytimme myös tässä vaiheessa apukysymyksiä. Mitä ja millaisia yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivistä kasvatusta edistäviä diskursseja asiakirjassa tuotetaan? Miten diskursseja voi nimetä? Miten ne asemoituvat suhteessa tilannekontekstiin, lajikontekstiin ja mikro- ja makrotason sosiokulttuuriseen kontekstiin? Entä millaista suhdetta ne rakentavat aineistomme muiden paikallisten vasujen vastaaviin diskursseihin? Millaisia ideologisia seurauksia sillä voi olla?

Analyysin kautta tuotimme aineistostamme viisi diskurssia: 1) tasa-arvodiskurssi, 2) binaarisen sukupuolijärjestelmän diskurssi, 3) monimuotoisten heteroperheiden diskurssi, 4) sukupuolisensitiivisen ja kasvattajalähtöisen leikkipedagogiikan diskurssi ja 5) yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävän oppimisympäristön diskurssi. Ne kaikki rakentuvat yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä käsittelevistä selonteista valitsemissamme konteksteissa. Kyseiset diskurssit ovat kiteytyksiä aineistossamme toistuvasti – ja hieman eri sanamuodoin – esiintyvistä selonteista. Diskurssien nimet muotoiltiin niin, että ne ovat mahdollisimman informatiivisia ja selkeitä, mutta myös lyhyitä. Kaikkia diskursseja ei esiinny kaikissa aineistomme varhaiskasvatussuunnitelmissa. Monesta asiakirjasta on ollut mahdollista tuottaa vain yksi, useimmiten tasa-arvodiskurssi. Puolessa (41 kpl) analysoimistamme paikallisista vasuista ei ollut lainkaan itse tuotettua tekstiä liittyen tutkimiimme selontekoihin.

Tutkimuksen tuloksia ja tulosten tulkintaa

Osalla tuottamistamme diskursseista, kuten tasa-arvodiskurssilla ja binaarisen sukupuolijärjestelmän diskurssilla, on vankka asema suomalaisessa kasvatusta- ja koulutusjärjestelmässä ja laajemminkin yhteiskunnassa. Aineistomme kontekstissa kiteyttämämme diskurssit ovat puolestaan hegemonisia aineiston yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä koskevassa puheessa. Jokinen ja Juhila (1993, 81) toteavat: *"Mitä useammin ja useammassa yhteydessä tietyn diskurssin palat toistuvat sen hegemonisemmasta diskurssista saattaa olla kyse"*. Hegemonia ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö aineistostamme olisi mahdollista tuottaa myös joitakin muita teemaamme rakentavia diskursseja. Yksi tällainen voisi olla tasa-arvoisen vuorovaikutuksen diskurssi, jonka kuitenkin päätimme sisällyttää laaja-alaiseen tasa-arvodiskurssiin. Onkin todettava, että aineistomme yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä koskevat selonteot ovat määrältään suhteellisen vähäisiä ja keskenään melko

samankaltaisia, jolloin suurin osa niistä rakentaa alla taulukossa 1 esitettävää viittä diskurssia. Diskurssit ovat satunnaisessa järjestyksessä. Tekstiesimerkit on valittu siten, että ne edustavat kyseiselle diskurssille tyypillistä selontekoa. Diskurssia rakentavien selontekojen tekstuaalinen lähikonteksti on useimmiten taulukossa mainittu, paikallisen vasun luku. Aineistomme muutama yksittäinen selonteko sijoittuu johonkin muuhun valtakunnallisen vasun (Opetushallitus, 2018) lukuun, mutta tämä ei koske taulukon esimerkkitekstejä.

TAULUKKO 1 Yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit

DISKURSSIN NIMI	DISKURSSIN ULOTTUVUUKSIA	TEKSTUAALINEN LÄHIKONTEKSTI PAIKALLISESSA VASUSSA	TEKSTIESIMERKKEJÄ
Tasa-arvodiskurssi	arvot, demokratia, ihmisoikeudet, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sukupuolisensitiivisyys, moninaisuus, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	2. Varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset periaatteet; 2.4 Arvoperusta 3.1 Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet: Osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo	<i>Toimimme avoimesti, oikeudenmukaisesti, tasa-arvoisesti, yhdenvertaisesti, inhimillisesti ja suvaitsevasti (paikallinen vasu 1). Varhaiskasvatuksessa lähtökohtana on aina ihmisten välinen tasa-arvoisuus (paikallinen vasu 2).</i>
Binaarisen sukupuolijärjestelmän diskurssi	vuorovaikutus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sukupuoli, sukupuolisensitiivisyys, erot, heteronormatiivisuus, seksuaalikasvatus	3.1 Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet: Osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo; 3.4 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri: Paikallisesti päätettävät asiat	<i>Kasvattajat huomioivat tytöt ja pojat sekä eri kulttuurien edustajat tasa-arvoisesti (paikallinen vasu 3); Toimimme sukupuolisensitiivisesti, eikä meillä ole ns. 'tyttöjen ja poikien juttuja` (paikallinen vasu 4).</i>
Monimuotoisten (hetero)perheiden diskurssi	Heteronormatiivisuus, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, erot mm. kulttuurisessa, katsomuksellisessa, taloudellisessa ja etnisessä taustassa, familismi	2.4 Arvoperusta 3.1 Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet: Osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo 3.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksessa: Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö 4.5 Oppimisen alueet: Minä ja meidän yhteisömmme	<i>Kaikkia lapsia ja perheitä kohdellaan tasa-arvoisesti etnisestä, kulttuurisesta tai taloudellisesta asemasta riippumatta (paikallinen vasu 6); [- -] varhaiskasvatuksessa lapset ja perheet kohdataan yhdenvertaisesti ja tasapuolisesti elämänkatsomuksesta, kielestä, kulttuurista tai sukupuolesta riippumatta (paikallinen vasu 7).</i>

Sukupuolisensitiivisen ja kasvattajalähtöisen leikkipedagogiikan diskurssi	leikki, sukupuolisensitiivisyys, tasa-arvo, kaverit, lelut, kasvattajat, pedagogiikka, osallisuus	4.4 Leikki kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä	<i>Lapsia ohjataan leikkeihin lapsen tarpeiden, iän, kehitystason, toimintatilanteen mukaan, ei sukupuolen mukaan</i> (paikallinen vasu 8); <i>Henkilöstö rohkaisee omalla asenteellaan lapsia sukupuolisensitiivisiin leikki -ja tarvikevalintoihin. Leikkien ja toiminnan valinnassa kaikki lapset ovat tasa-arvoisia sukupuoleen katsomatta</i> (Paikallinen vasu 5).
Yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävän oppimisympäristön diskurssi	Oppimisympäristö, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sukupuolisensitiivisyys, kasvattajat, lapset, yhteistyö	3.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt	<i>Oppimisympäristö rakennetaan sukupuolisensitiivisesti</i> (paikallinen vasu 9); <i>Lapselle luodaan mahdollisimman tasavertaiset oppimisympäristöt</i> (paikallinen vasu 10).

Jokaisen diskurssin kehystämme edellä esitetyillä konteksteilla ja esittelemme muutamaa esimerkkitapausta.

Tasa-arvodiskurssi

Valtakunnallisen vasun arvoperusta rakentuu arvovaltaisten hegemonististen diskurssien varaan (vrt. Salminen & Poikonen, 2017; Turja & Vuorisalo, 2017):

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustan yleisperiaatteina ovat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus ja lapsen syrjintäkielto YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen, varhaiskasvatuslain ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisesti (Opetushallitus, 2018, 20).

Vaikka esimerkiksi käsite *lapsen etu* on jatkuvan tulkinnallisen debatin kohteena (esim. Oulasmaa, 1994; vrt. Turja & Vuorisalo, 2017), kehystettynä hegemonisilla asiakirjoilla siitä tulee ikään kuin pyhää sanaa, joka on keskenään kilpailevien tulkintojen yläpuolella. Valtakunnallisen vasun arvoperustan ulottuvuuksina ovat lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus ja terveellinen ja kestävä elämäntapa (Opetushallitus, 2018). Täten

asiakirja rakentaa intersektionaalista moninaisuuden diskurssia yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kehyksissä.

Paikallisissa vasuissakin yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvät selonteot esiintyvät usein juuri osana arvoperustaa. Toki ne mainitaan arvoina usein myös esimerkiksi toimintakulttuurin kehittämisen ja sitä ohjaavien periaatteiden yhteydessä. Tällaisia selontekoja, jotka ovat useimmiten yhden tai muutaman virkkeen laajuisia, on aineistossamme 30.

Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja joskus myös oikeudenmukaisuus ovat paikallisten vasujen selonteissa rinnasteisessa asemassa. Tasa-arvo saa kuitenkin eniten ilmaisuja, joten nimeämme tämän diskurssin tasa-arvodiskurssiksi:

Varhaiskasvatustyötä ohjaavat merkityksellisinä ja arvokkaina asioina oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja johdonmukaisuus (paikallinen vasu 11).

Sukupuolten välinen tasa-arvo on kaikkien ihmisten perusoikeus ja yhteiskunnallinen perusarvo (paikallinen vasu 12).

*[- -] kaupungin varhaiskasvatuksen arvot ovat. **TURVALLISUUS, TASA-ARVO, KUNNIOITUS, EMPATIA, YHTEISTYÖ, LÄSNÄOLO, OIKEUDENMUKAISUUS** (paikallinen vasu 13; lihavointi alkuperäisessä tekstissä.)*

Selonteot ovat yksiselitteistä, toteavaa ja totuutta tuottavaa viranomaispuhetta, jota vastaan on vaikea rakentaa vastadiskurssia. Kuka haluaisikaan nousta vastustamaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa? Puheen itsestäänselvyys ja ”luonnollisuus” kertoo tasa-arvodiskurssin hegemonisesta asemasta. Toisaalta selonteot jättävät avoimeksi sen, kuvaavatko ne vallitsevaa asiantilaa vai asettavatko ne tasa-arvon tavoitteeksi. Opetussuunnitelmagenren ulkopuolellahan diskurssi siitä, että Suomessa tasa-arvo on jo saavutettu, on hyvin vahva (ks. Kupiainen, 2019). Yllä lainatuissa teksteissä vain paikallisen vasun 13 tapa käyttää arvoja luetellessa suuraakkosia horjuttaa uskoa viranomaisdiskurssiin. Jos nämä arvot ovat kaikkien hyväksymät ja jakamat, miksi niitä pitää esittää kirjallisesti huutamalla? Paikallisessa vasussa 12 toisaalla selonteossa suorasanaisesti kysytäänkin: *”Onko yhteinen arvoperusta kaikkien työntekijöiden tietoisuudessa ja sitoudutaanko siihen?”*. Voi tulkita paranoidisti, että tämän vasun 12 esittämän huolen ja vasun 13 huutaen esitetyn selonteon vastaanottajaksi ajatellaan ennen kaikkea maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatuksen työntekijää tai asiakasperhettä, jonka suomen kielen taidon ja myös valtakunnallisen vasun (Opetushallitus, 2018, 21) mainitseman suomalaisen yhteiskunnan demokraattisten arvojen tuntemisen, saati sisäistämisen, oletetaan olevan heikot. Tällöin selonteko, sosiaalisesti ja kulttuurisesti vastuuntuntoisesta sisällöstään huolimatta, kääntyy toiseuttavaksi ja etnosentriseksi (Eerola-Pennanen, 2017; vrt. Repo ym., 2018).

Yhteenvedon voi todeta, että paikallisissa vasuissa rakennetaan arvoperustaa koskevissa selonteissa vahvaa tasa-arvodiskurssia, jossa on kuitenkin edellä kuvatuilla tavoilla pieniä säröjä. Vaikka asiakirjateksti pyrkii semanttiseen läpinäkyvyyteen ja denotatiiviseen ilmaisuun, jälkistrukturalistien painottama kielen epävakaus ja monitulkintaisuus näyttäytyy käsittelemisämme selonteissa. Tasa-arvodiskurssi on aineistossammekin toki hegemoninen, mutta ei täysin suvereeni.

Binaarisen sukupuolijärjestelmän diskurssi

Binaarisesta cis-sukupuolijärjestelmästä irrottautuva sukupuolen moninaisuus on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vielä varsin näkymätöntä, vaikka opetussuunnitelmat velvoittavatkin kunnioittamaan jokaisen lapsen ja oppilaan ainutlaatuista yksilöllisyyttä ja sukupuolikokemusta sen osana (Opetushallitus, 2018; 2015). Valtakunnallinen vasu mainitsee luvussa 3.1 sukupuolen moninaisuuden ja kehottaa henkilöstöä pohtimaan siihen liittyviä asenteita ja niiden näkymistä ”*puheissa, eleissä, teoissa ja toimintatavoissa*” (Opetushallitus, 2018, 30). Se ei kuitenkaan riitä. Työyhteisön sisäinen keskustelu voi päinvastoin vahvistaa mahdollisia ennakkoluuloja ja stereotyyppioita, jos niitä toistetaan ilman kriittistä interventiota. Jotta näin ei tapahtuisi, tarvitaan työyhteisön johtamista, asiantietoa, täydennyskoulutusta ja kriittistä reflektiota (Fox, 2015; Huuska & Karvinen, 2012; vrt. Tayler & Price, 2016). Valtakunnallinen vasu ei kuitenkaan mainitse näitä menetelmiä selonteossaan.

Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa maininnat sukupuolen moninaisuudesta ovat erittäin vähäisiä. Useimmissa niissä joko toistetaan valtakunnallisen vasun yllä lainatut, melko ympärilyöreät selonteot osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa käsittelevässä luvussa 3.1 tai vaietaan asiasta kokonaan. Näin asiakirjat tulevat marginalisoineeksi ne lapset, vanhemmat ja henkilöstön jäsenet, joiden kokemus sukupuolesta on jotakin muuta kuin cis-sukupuolijärjestelmän mukainen. Hiljaisuus on merkittävä diskursiivisen vallankäytön muoto, joka vahvistaa hegemonisia diskursseja ja eliminoi niitä haastavia diskursseja. ”*Mitä itsestään selvempänä ja vaihtoehdottomampana joku diskurssi esiintyy, sitä vahvempi se on*” (Jokinen & Juhila, 1993, 81).

Lisäksi muutama paikallinen vasu vahvistaa hegemonista binaarista sukupuolijärjestelmädiskurssia epäsuorasti myös sanallisesti. Kiinnostavasti binaarista sukupuolijärjestelmää voi ylläpitää sekä erot kieltämällä että niitä korostamalla:

Pidetään huolta, ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja (paikallinen vasu 6).

Myönteisellä ja kannustavalla vuorovaikutuksella tuetaan lapsen oman identiteetin ja itsetunnon kehitystä. Varhaiskasvatuksen tulee tukea tasa-arvoisuuteen kasvamista

huomioimalla entistä tarkemmin tyttöjen ja poikien välillä olevat erot ja tarpeet (paikallinen vasu 14.)

Jälkimmäinen selonteko on ristiriitainen, sillä siinä yhtäältä rakennetaan tasa-arvotietoa, mutta toisaalta oletetaan, että tyttöjen ja poikien välillä on eroja ja erilaisia tarpeita (ks. myös Alasuutari & Markström, 2011; Deutsch, 2007). Erot palautetaan yksilöiden sijasta sukupuolten välille, jolloin erot näyttäytyvät essentialistisina. Lisäksi selonteko uusintaa binaarista sukupuolijärjestelmää esittelemällä sukupuolena vain tytöt ja pojat. Täten selonteko kääntyy tasa-arvoulottuvuuttaan vastaan ja näyttää stereotyyppisiä sukupuolittuneita eroja pönkittävänä. Diskurssit ovatkin joskus sisäisesti ristiriitaisia, ja niissä voidaan käydä sisäistä valtakamppailua (ks. Jokinen & Juhila, 1993).

Hyvää tarkoittavat, tasa-arvoon sitoutuvat selonteot tulevat helposti uusintaneeksi binaarista cis-sukupuolijärjestelmää, jonka hegemonia jokaisessa tämänkaltaisessa selonteossa vain vahvistuu. Hyväntahtoinen sukupuolisensitiivinen intentio ei riitä, vaan sen lisäksi vastadiskurssien rakentamisessa tarvitaan tietoa sukupuolesta, sen moninaisuudesta ja sukupuolittavista valtarakenteista ja käytännöistä (ks. esim. Forde, 2014).

Lisäksi binaarisen sukupuolijärjestelmän diskurssi tuottaa heteronormatiivisuutta, jossa halu "vastakkaiseen" sukupuoleen on ainoa oikea ja normaali seksuaalisuuden muoto (Vänskä, 2011; vrt. Block, 2019). Lapsen seksuaalisuus ja seksuaalikasvatus esiintyvät vain yhdessä aineistomme selonteossa, eikä niitä mainita myöskään valtakunnallisessa vasussa:

Varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten seksuaalikasvatuksen eri osa-alueita, lasten kehontuntemusta, kehoon tutustumista, lasten valmiuksia pitää huolta terveydestä, henkilökohtaisesta hygieniasta ja opetetaan turvataitoja. Koskettamisen säännöt ja leikin rajat on tärkeä opettaa lapsille. Lapselle tulee tulla tunne, että keho on oma, arvokas ja tärkeä. Lapsen seksuaalisuutta koskeviin kysymyksiin suhtaudutaan normaaleina asioina eikä niillä aiheuteta lapselle häpeää. Aikuisella on vastuu siitä, että lapsi uskaltaa kääntyä kaikissa kysymyksissä ja ongelmissa aikuisen puoleen (paikallinen vasu 5).

Paikallisen vasun lainaus paikantuu lukuun, joka on otsikoitu "Kehotunnekasvatukseksi". Ei liene sattumaa, että selonteossa seksuaalikasvatus on korvattu otsikossa eufemistisellä uudissanalla "kehotunnekasvatus" ja sanana seksuaalikasvatus esiintyy vasta leipätekstissä (vrt. Ingman-Friberg & Cacciatore, 2016). Lapsuuden ja seksuaalisuuden yhdistäminen on queer-näkökulmasta yhteiskunnassamme "sietämätöntä tietoa" (Vänskä, 2011, 464), jota ei haluta tietää. Se kyseenalaistaa voimakkaasti lapsuuden ensisijaisen kertomuksen, joka on länsimaissa ollut jo 1700-luvulta lähtien viattomuuden

ideologia puhtauden ja aseksuaalisuuden konnotaatioineen (Vänskä, 2011). Toisaalta viattomuuden ideologia manaa vierelleen aina myös puheen lapsuuden seksuaalisuudesta.

Mediassa lapsuuden ja seksuaalisuuden dominoivana diskurssina on nykyään seksuaalinen hyväksikäyttö, lapsi perverssien ja pedofiilien aikuisten halun kohteena. Tällöin lapsi saa heikkouden, haavoittuvuuden ja suojelun tarpeen merkityksiä (ks. Katajamaa, 2017). Paranoidissa queer-luennassa yhtäältä seksuaalisuuden mainitseminen paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa ja toisaalta sen peittely kiertoilmauksella kertoo siitä, että lapsen seksuaalisuus on varhaiskasvatuksessakin patologisoitu ongelma. Siinä pedofilia on sanoittamisen ulkopuolelle jäävä ”sietämätön tieto”, jota saattaisi ilmetä pedagogiikan valeasuun verhoutuneena (vrt. Keränen, Juutinen & Estola, 2017; Vänskä, 2011).

Toisaalta sosiokulttuurisesti se, mikä on lähes yhtä kammottavaa ja vaiettua kuin seksuaalinen hyväksikäyttö, on *lapsi seksuaalisena subjektina*. Paranoidi lukeminen kiinnittää huomiota siihen, että muutoin osallisuutta ja lapsen toimijuutta rakentava kunnan asiakirjateksti muuttuu tekstuaalisilta strategioiltaan, kun puheeksi tulee varhaiskasvatuksen seksuaalikasvatus. Passiivi-ilmausten kautta subjektiksi nousee kasvattaja ja tekstistä tulee normittavaa: ”*Lapselle tulee tulla tunne, että keho on oma, arvokas ja tärkeä*” (paikallinen vasu 5). Kasvattaja päättää, opettaa, arvottaa, rajaa ja jopa ohjailee lapsen tunteita. Keskittymällä kieltoihin ja rajoihin, teksti asemoi kasvattajan autoritäärisen positioon ja lapsen puolestaan pelkäsi suojelun kohteeksi (vrt. Katajamaa, 2017). Tällöin lapsen seksuaalisuudesta tulee aikuisen diskursiivisen vallan tuote (vrt. Remlinger, 2005). Tämä on tietenkin räikeässä ristiriidassa valtakunnallisen vasun yhdenvertaisuus- ja tasa-arvoideologian kanssa. ”*Aikuislähtöisestä seksuaalisuudesta voidaan päästä eroon vain, jos pohditaan lapsen seksuaalisuutta pelottomasti ja ilman moraalista latausta. Tämä edellyttää seksuaalisuuden monimuotoisuuden hyväksymistä myös lapsilla*” (Katajamaa 2017, 57). Tässä ei yhteiskunnassamme diskursiivisesti kuitenkaan vielä olla, sillä ”*lapsen viattomuudella ei tarkoiteta todellisuudessa a-seksuaalisuutta vaan lapseen jo valmiiksi kirjautunutta heteroseksuaalisuutta*” (Vänskä, 2011, 464). Heteronormatiivisuus on yhä hegemoninen diskurssi niin suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä kuin ylipäätään yhteiskunnassa (ks. Block, 2019; Kekki, 2006; Pihl ym., 2018). Se läpäisee myös aineistomme asiakirjat, joissa niin seksuaalivähemmistöjen kuin lasten seksuaalisuus marginalisoidaan vaikenemisen ja kontrollin avulla (vrt. Katajamaa, 2017). Samalla niissä vaietaan myös sukupuolen moninaisuudesta ja uusinnetaan binaarista sukupuolijärjestelmää.

Monimuotoisten (hetero)perheiden diskurssi

Valtakunnallinen vasu uusintaa (ydin)perhekeskeistä, familistista diskurssia painottaessaan huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä varhaiskasvatuksessa (vrt. Eskelinen & Lahdenperä, 2018; Jallinoja, 2006). Toisaalta valtakunnallisessa vasussa perheiden monimuotoisuus on nimetty yhdeksi asiakirjan arvoperustan ulottuvuudeksi (Opetushallitus, 2018).

Aineistomme paikalliset vasut ovat tarttuneet tähän arvoperustaiseen ulottuvuuteen melko laiskasti. Perheiden monimuotoisuus toki mainitaan yhdeksässä vasussa arvoperustan lisäksi joko luvussa 3.1, ja/tai 3.3 ja/tai 4.5, mutta sitä ei juurikaan konkretisoida. ”Jokainen lapsi ja perhe kohdataan yksilöllisesti, huomioiden ja arvostaen perheen kieli- ja kulttuuritaustaa” (paikallinen vasu 15) on tyypillinen selonteko arvostuspuheessaan. Muutamassa vasussa mainitaan lisäksi perheiden katsomus ja sen huomioiminen. Erään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa mennään askel pitemmälle:

Huoltajien osallisuus varmistetaan erityisesti heikommassa asemassa olevien ryhmien osalta. Yhdenvertaisuusperiaatteen toteutuminen käytännössä edellyttää heikommassa asemassa olevien ryhmien osalta positiivisia erityistoimenpiteitä - - (paikallinen vasu 16).

Sen asiakirja jättää mainitsematta, mitä ja millaisia nämä heikommassa asemassa olevat ryhmät ovat. Oletettavasti ne saattavat olla maahanmuuttajataustaisia perheitä, sillä paikallisissa vasuissa perheiden monimuotoisuus yhdistetään valtakunnallisen vasun tavoin useimmiten juuri kielelliseen, etniseen tai katsomukselliseen taustaan (vrt. Repo ym., 2018; Ylitapio–Mäntylä, 2012a).

Yhdessäkään aineistomme opetussuunnitelmassa ei mainita sateenkaariperheitä. Tämän tulkitsemme kertovan paikallisten asiakirjojen heteronormatiivisuuden ja siihen linkittyvän familistisen diskurssin hegemoniasta. Kyseiset diskurssit ovat niin vahvoja, että valtakunnallisen vasun monimuotoisuuden paikalliset vasut tulkitsevat tarkoittavan lähinnä etniseltä, katsomukselliselta, kulttuuriselta tai taloudelliselta asemaltaan ”erilaisia” heteroperheitä. Tällöin perheen normina näyttäytyy kantasuomalainen, keskiluokkainen hetero(ydin)perhe. Täten yhdenvertaisuus ei toteudu asiakirjateksteissä niiden lasten kohdalla, jotka elävät vaikkapa kahden äidin perheessä. Heidän perheensä jäävät diskurssin ulkopuolelle, mahdollisesti jopa varhaiskasvatuksen ”sietämättömän tiedon” alueelle (ks. Janmohamed, 2010; vrt. Tayler & Price, 2016).

Sukupuolisensitiivisen ja kasvattajälähtöisen leikkipedagogiikan diskurssi

Leikki on ilmiö, joka on traditionaalisesti vahvasti sukupuolitettu (esim. Kalliokoski, 2018; Virkki, 2015). *”Leikit jaottuvat sukupuolen mukaan, vaikka leikeillä ei ole sukupuolta”* (Ylitapio-Mäntylä, 2012b, 73). Valtakunnallinen vasu (Opetushallitus, 2018, 39) tarttuu leikkien stereotyyppiseen sukupuolittamiseen luvussa 4.4 Leikki kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä: *”Henkilöstöltä edellytetään herkkyyttä ja ammattitaitoa sekä sukupuolisensitiivisyyttä havaita lasten leikkialoitteita ja vastata niihin sopivalla tavalla”*. Selonteko on kehystetty tekstillä, jossa korostetaan leikin havainnoinnin tärkeyttä pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa. Selonteossa leikkialoitteisiin sopivalla tavalla vastaaminen yhdistetään sukupuolisensitiivisyyteen, mistä voi päätellä että *”sopiva tapa”* ohjata lähtee lapsen oletetun sukupuolen sijasta lapsen yksilöllisistä tarpeista ja kiinnostuksenkohteista (ks. Ylitapio-Mäntylä, 2012b). Näin selonteosta tuotetaan sukupuolisensitiivistä leikkipedagogiikkaa rakentava diskurssi.

Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa sukupuolisensitiivisyyttä rakennetaan usein juuri luvun 4.4 selonteossa, jotka liittyvät leikkiin ja leikkipedagogiikkaan. Aineistossamme on 17 tällaista itsenäistä selontekoa; sen lisäksi on useita, joissa on lainattu valtakunnallisen vasun edellä lainattua selontekoa joko sanasta sanaan tai hieman mukailten. Eräässä kunnassa julistetaan painokkaasti: *”Kaikilla lapsilla on oikeus leikkiä kaikenlaisia leikkejä”* (paikallinen vasu 17). Selonteko on luettavissa YK:n yleissopimuksen lapsen oikeuksien kontekstissa. Sopimuksen 31. artiklassa todetaan, että lapsella on oikeus *”ikänsä mukaiseen leikkimiseen”* (Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, 23). Lapsen oikeuksien sopimus on myös valtakunnallisen vasun arvoperustan pohjatekstinä (Opetushallitus, 2018; ks. Turja & Vuorisalo, 2017). Nämä kehykset antavat selonteolle erityistä painoarvoa totuuspuheena.

Toisaalta useassa leikkiselonteossa toistuu passiivimuoto ja lapsen asettaminen kohteeksi, jolle passiivin piilottama kasvattaja sallii tai tekee asioita (vrt. Virkki, 2015):

Lapsen annetaan leikkiä ja ilmaista itseään sukupuolistereotyyppioiden rajoittamatta (paikallinen vasu 18).

[- -] kiinnitetään huomiota siihen, että lasten annetaan valita leikkejä ja muuta toimintaa vapaasti ilman ennakkokäsityksiä siitä, mikä kuuluu tytöille, mikä pojille (paikallinen vasu 19).

Kannustetaan lapsia leikkimään monenlaisia leikkejä sukupuolesta huolimatta. Annetaan mahdollisuus osallisuuteen ja leikin valintaan sukupuolineutraalisti (paikallinen vasu 6).

Selonteoissa rakennetaan sukupuolisensitiivistä leikkipedagogista diskurssia; viimeksi lainatussa tekstissä tosin käytetään varsin ongelmallista sukupuolineutraaliuden käsitettä. Sukupuolisensitiivinen leikkipedagogiikka ei kuitenkaan useissa selonteoissa ole lapsi- vaan kasvattajalähtöistä (ks. Virkki, 2015). Tällöin sukupuolisensitiivisyydestä tulee pedagoginen väline, jolla kasvattaja ohjaa lasta kohti tasa-arvoa. Näin ollen keskeistä on kasvattajan reflektion sijasta hänen tekemänsä toiminnalliset pedagogiset interventiot (vrt. Forde, 2014). Tämä on kuitenkin vain yksi sukupuolisensitiivisyyden ulottuvuus: lähtökohtanaan sukupuolisensitiivisessä kasvatuksessa on se, että kasvattaja tiedostaa omat usein varsin stereotyyppiset oletuksensa esimerkiksi leikin sukupuolittuneisuudesta. Tämä lähtökohta on eksplisiittisesti esillä vain yhdessä selonteossa:

Sanalliseen viestintään ja ohjeistukseen tulee kiinnittää huomiota, jotta aikuinen ei toimillaan rajaa leikin mahdollisuuksia. Omat käsitykset sukupuolirooleista ja stereotyypeistä on tiedostettava (paikallinen vasu 16).

Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen ensisijainen kohderyhmä on aina aikuiset, mikä kuitenkin useissa paikallisten vasujen selonteoissa jää toissijaiseksi. Tämä voi pahimmillaan tyypistää sukupuolisensitiivisyyden mekaaniseksi pedagogiseksi välineeksi, jonka yhteys tavoitteeseen eli tasa-arvon edistämiseen jää ohueksi (ks. Forde, 2014). On myös hyvä muistaa, että henkilöstön käsitykset sukupuolesta vaikuttavat myös lasten tapaan käsittää sukupuoli (ks. esim. Breneselović & Krnjaja, 2016) sekä heidän leikkeihinsä (ks. esim. Chapman, 2016) – myös silloin, kun lapsia ei suorastaan ohjata sukupuolityypilliseen toimintaan.

Yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävän oppimisympäristön diskurssi

Valtakunnallisessa vasussa luvussa 3.2 oppimisympäristöille asetetaan vaatimus tasa-arvon edistämisestä: *”Oppimisympäristöjä suunnitellaan ja kehitetään siten, että ne vahvistavat yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa. Tämä mahdollistaa perinteisten sukupuolistereotyyppien rikkomisen.”* (Opetushallitus, 2018, 32; ks. myös Raittila & Siippainen, 2017.) Valtakunnallinen vasu kertoo tässä vain tavoitteen, ei sukupuolisensitiivisiä menetelmiä sen saavuttamiseksi (vrt. Ylitapio-Mäntylä, 2012a).

Aineistomme paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista seitsemässä on itsenäinen selonteko tasa-arvoa ja/tai yhdenvertaisuutta edistävästä oppimisympäristöstä. Kolmessa paikallisessa vasussa on lainattu valtakunnallisen vasun yllä lainattu selonteko. On huomionarvoista, että vain yhdessä paikallisessa asiakirjassa mainitaan sana sukupuolisensitiivisyys: *”Oppimisympäristö rakennetaan sukupuolisensitiivisesti”* (paikallinen vasu 9). Muissa puhutaan tasa-arvosta ja/tai

yhdenvertaisuudesta, jolloin selonteot menevät jo suoraan tavoitteeseen: *”Oppimisympäristöissä toteutetaan monenlaista pedagogista toimintaa ja ympäristöt muuntuvat tarpeen mukaan. Kulttuurien ja katsomusten moninaisuus, tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus tehdään näkyväksi”* (paikallinen vasu 12).

Useimmissa selonteoissa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa tavoitellaan oppimisympäristöissä ja niiden kautta passiivimuotoisilla ilmaisuilla. Paikallisen vasun 12 selonteon ensimmäinen virke, joka on lainaus valtakunnallisesta vasusta, tekee puolittain näkyväksi sen, mikä toimija passiivin taakse jälleen piiloutuu: Kun *”oppimisympäristöjä suunnitellaan ja rakennetaan yhdessä lasten kanssa”*, päätoimijat ovat jälleen aikuisia kasvattajia. Eräässä kaupungissa tämä sanotaan suoraan: *”Lapselle luodaan mahdollisimman tasavertaiset oppimisympäristöt”* (paikallinen vasu 10). Lapset jäävät näissä selonteoissa taas joko toiminnan kohteiksi tai parhaimmillaan yhdessä toimijoiksi, kasvattajien valtaposition säilyessä horjumattomana (vrt. Virkki, 2015). Jälkimmäistä voi Virkin kategorisointia seuraten kutsua *”Lapsi ympäristöstä ohjautuvana”* –ulottuvuudeksi (Virkki, 2015, 119). Siinä *”lapsilla on melko paljon subjektiivista valtaa ja he toimivat kohtalaisen vapaasti ja omaehtoisesti käyttäen välineitä, tiloja sekä aikaa kasvattajien asettamissa rajoissa”* (Virkki, 2015, 119).

Yhteenvedon voi todeta, että osassa aineistomme paikallisista vasuista kyllä tuotetaan diskurssia tasa-arvoa edistävästä oppimisympäristöistä, mutta ne menetelmät, joilla tähän päästään, jäävät sanoittamatta. Lasten rooli tasa-arvotyön tässä ulottuvuudessa jää vasuissa ohuehkoksi. Kasvattajalähtöisissä oppimisympäristöissä korostuu helposti järjestyksen, valvonnan ja hallinnan elementit (vrt. Virkki, 2015). Dystooppisena kuvana näyttäytyy tällöin foucault’lainen panopticon, jossa lapset ovat erilaisten tilaratkaisujen ja valvontalaitteiden avulla koko ajan kasvattajan katseen ja hallinnan kohteina.

Pohdintaa ja katse tulevaisuuteen

Tasa-arvopuhe sukupuolisensitiivisine menetelmineen on varsin uutta suomalaisessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatraditiossa. Toki jo vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) tasa-arvo on mukana yhtenä varhaiskasvatuksen arvopohjaa jäsentävänä elementtinä. Siinä kuitenkin sukupuolesta puhutaan kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä. Voikin tulkita, että *”sukupuoli tuottaa mahdollisia rajoituksia nimenomaan silloin, kun jos se eroaa suomalaisesta sukupuolijärjestyksestä”* (Siippainen 2017, 210). Asiakirjassa sukupuoliksi mainitaan tytöt ja pojat. Vuoden 2018 valtakunnallisessa vasussa tasa-arvo – usein yhdistettynä yhdenvertaisuuteen – on keskeinen arvo, jonka edistämiseen varhaiskasvatus sitoutuu (Opetushallitus, 2018).

Tässä artikkelissa olemme tutkineet 82 paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja sukupuolisensitiivisyyttä käsittelevää selontekoa ja niiden rakentumista diskursseiksi. Diskursseja olemme tuottaneet kriittisen diskurssianalyysin ja queer-luennan menetelmillä yhteensä viisi. Huomionarvoista on, että analysoimistamme paikallisista vasuista puolesta ei ollut lainkaan omaa tekstiä yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta tai sukupuolisensitiivisyydestä, mikä kertonee teeman kokemisesta toisarvoiseksi, vieraaksi ja/tai hankalaksi.

Aineistomme on niin laaja ja kattava, että sen perusteella voi tehdä yleistävän kokonaistulkinnan: mannersuomalaisessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmagenressä tasa-arvodiskurssi on 2010-luvulla jo varsin vahva, mutta se, miten tasa-arvoa kohti varhaiskasvatuksessa edetään, on vielä hyvin epäselvää ja jää paikallisissa vasuissa konkretisoimatta. Tällöin *”Vasun perusteiden tulkinta ja konkretisointi uhkaavat jäädä yksittäisten työntekijöiden vastuulle”* (Repo ym. 2018, 128) ja täten sattumanvaraiseksi. Myöskään valtakunnallisessa vasussa (Opetushallitus, 2018) ei ole onnistuttu riittävän painokkaasti sanoittamaan henkilöstölle velvoitetta sitoutua yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja monimuotoisuuden edistämiseen ja hyvien käytäntöjen kehittämiseen (ks. myös Janmohamed, 2010).

Sukupuolisensitiivisen kasvatuksen selonteot jäävät näin ollen asiakirjoissa melko vähäisiksi ja yleisluontoisiksi. Lisäksi sukupuolisensitiivinen pedagogiikka hahmottuu paikallisissa vasuissa pitkälti lapsilähtöisyyden sijaan kasvattajalähtöiseksi, joskin lasten toimijuuden ja osallisuuden aste vaihtelee selonteosta toiseen (vrt. Repo ym., 2018). Toisaalta joissakin tutkimissamme paikallisissa suunnitelmissa on implikaatioita sukupuolineutraaliuden suuntaan, ja yhdessä vasussa kasvatus jopa nimetään nimenomaan sukupuolineutraaliksi (vrt. Vallberg-Roth, 2006). Opetussuunnitelmiin tarvitaankin nykyistä selkeämpää, konkreettisempaa ja lapsilähtöisempää ohjausta ja tukea sukupuolisensitiivisen pedagogiikan suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arvioimiseen (vrt. Repo ym., 2018). Tämä puolestaan edellyttää muun muassa sitä, että varhaiskasvatussuunnitelmien lapsikäsitystä viedään entistä vielä enemmän suuntaan, jossa keskiössä on lapsi itse *”aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana”* (Kumpulainen, 2015, 62; ks. Turja & Vuorisalo, 2017).

On merkillepantavaa, että vaikka moninaisuus ja perheiden monimuotoisuus nostetaan valtakunnallisessa vasussa (Opetushallitus, 2018) osaksi varhaiskasvatuksen arvoperustaa, paikalliset vasut uusintavat diskursseissaan binaarista cis-sukupuolijärjestelmää ja heteronormatiivisuutta. Muita sukupuolia kuin tytöt ja pojat, ei eksplisiittisesti mainita vasuissa kertaakaan, eikä sateenkaariperheistä sanota sanaakaan. Tällöin sanomattoman sfääriin jäävät ne lukuisat henkilöstön jäsenet, lapset ja vanhemmat, jotka eivät sovi mies, poika/nainen, tyttö -ja/tai heteroperhemuottiin.

Sanalla sanoen opetussuunnitelmat hiljaisesti hyväksyvät heteroseksuaalisuuden ja binaarisen sukupuolijärjestelmän normeina (ks. Block, 2019). Näin on siitä huolimatta, että *“queer-pedagogia opettaa, ettei heteroseksuaalisuus ole normaalia, se on vain yleistä ja normitettua”* (Vänskä, 2011, 456). Kriittinen ja paranoidi luentamme herättääkin huolen siitä, että opetussuunnitelmat toimivat muiden kuin heteroperheiden cis-lasten syrjäyttämisen välineenä.

Vallberg-Roth (2006; vrt. Bayne, 2009) kutsuu ruotsalaisessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmakeskustelussa aikaa 1980-luvun loppupuolelta 2000-luvulle pluralistiseksi sukupuoli(gender)koodiksi, jota järjestää muun muassa ajatus intersektionaalisuudesta. Suomessa on tähän vielä matkaa. Vasuissa tasa-arvodiskurssia – sisältäen myös yhdenvertaisuuden – rakennetaan vahvasti, mutta sukupuolisensitiiviset diskurssit jäävät melko ohuiksi ja heikoiksi. Tämä selittyy ainakin osittain sillä, että yhteiskunnallisessa keskustelussa Suomi näyttäytyy usein tasa-arvon mallimaana, jossa tasa-arvo on jo saavutettu (esim. Kupiainen, 2019). Tämä ajattelutapa näkyy myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnissa *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Repo ym., 2019), jossa päiväkotien henkilöstö arvioi muun muassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Vastaajista 97% oli täysin tai osittain samaa mieltä väittämän ”edistämme tasa-arvoa ohjaamalla kaikkia lapsia kaikkeen toimintaan heidän sukupuolestaan riippumatta” kanssa (Repo ym. 2019). Tutkimukset eivät kuitenkaan tue henkilöstön näkemystä (esim. Alasaari & Katainen, 2016; Ylitapio-Mäntylä, 2010). Vasujen deskriptiivinen tasa-arvodiskurssi ei täten yksin riitä. Tarvitaan vastadiskursseja, jotka haastavat binaarisen sukupuolijärjestelmän, sukupuolistereotyytiat ja heteronormatiivisuuden. Varhaiskasvatus tarvitsee vahvaa normiohjausta, jotta nämä hegemoniset diskurssit voidaan korvata puheella, jossa moninaisuus nähdään aidosti rikkautena ja jossa kaikille taataan samat oikeudet ja mahdollisuudet heidän sukupuolestaan, sekä muista ominaisuuksistaan ja taustoistaan riippumatta.

Jotta edellä mainitut korjausliikkeet tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa olisivat yhtäältä diskursiivisesti mahdollisia ja toisaalta toteutettavissa kentällä, varhaiskasvatuksen asiantuntijat niin yliopistoissa, hallinnossa kuin kentälläkin tarvitsevat täydennyskoulutusta tasa-arvotyöstä ja sukupuolisensitiivisestä pedagogiikasta. Huomionarvoista on se, ettei varhaiskasvatuksen opettajien yliopistolliseen koulutukseen vieläkään välttämättä kuulu yhtäkään opintojaksoa sukupuolisensitiivisestä varhaiskasvatuksesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta (ks. Sariola, 2019; Alasaari & Katainen, 2016; ks. myös Halstead & Taylor, 2000). Opintojakso näistä teemoista onkin tehtävä mitä pikimmin pakolliseksi kaikille opiskelijoille opettajankoulutuksessa.

Asiakirjanormin transformaatioissa sosiaalisiksi normiksi ja osaksi uutta varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, tarvitaan paitsi asiantuntevaa johtamista ja henkilöstön moninaisuutta tukevaa rekrytointipolitiikkaa, myös jokaisen työntekijän omaa reflektiota ja panosta. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä saattaa olla vaikeuksia arvioida, mitkä varhaiskasvatuksen toimipaikan toimintakulttuurin piirteet tai toimintamallit itse asiassa ennemmin estävät kuin edistävät sukupuolisensitiivisyyttä ja tasa-arvoa (ks. esim. Wingrave, 2018). Varhaiskasvatus on tiimityötä, joten tätä(kään) kehittämistyötä ei kukaan voi – eikä tarvitse – tehdä yksin. Kuten opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2020–2022 toteutettavassa, varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon Oikeus oppia -kehittämishjelmassa todetaan, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman laatiminen tulee tehdä velvoittavaksi myös varhaiskasvatuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman yhteistoiminnallinen laatiminen tekee tasa-arvotyöstä koko varhaiskasvatuksen toimipaikan yhteisen asian, jossa sitoudutaan matkaamaan suunnitelmallisesti kohti tasa-arvoa (ks. Alasaari, 2019; Opetushallitus, 2015). Koulutus ja monitasoinen asiakirjaohjaus, ovat väylä yhdenvertaisempaan ja tasa-arvoisempaan tulevaisuuteen, jossa harmaa asiakirjatekstikin voi saada sateenkaaren kaikki värit.

Lähteet

- Alasaari, N. (2019). *Toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu varhaiskasvatuksessa*. Helsinki; Tasa-arvoinen päiväkotihanke, Naisasialiitto Unioni ry. Saatavilla <http://www.tasa-arvoinenvarhaiskasvatus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/05/Toiminnallinen-tasa-arvosuunnittelu-varhaiskasvatuksessa.pdf>
- Alasaari, N., & Katainen, R. (2016). *Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa*. Raportteja ja muistioita 2016:36. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Alasuutari, M., & Markström, A-M. (2011). The making of the ordinary child. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 7–16). Tampere: Tampere University Press.
- Bayne, E. (2009.) Gender pedagogy in Swedish pre-schools: An overview. *Gender Issues*, 26, 130–140.
- Beauvoir, S. de (1980). *Toinen sukupuoli* (Lyhentäen käänt. A. Suni). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Berry, T., & Wilkins, J. (2017). The gendered portrayal of inanimate characters in children's books. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 4–15.
- Bigler, R.S., & Leaper, C. (2015). Gendered language: Psychological principles, evolving practices, and inclusive policies. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 187–194.

- Blaise, M., & Taylor, A. (2012). Using queer theory to rethink gender equity in early childhood education. *Young Children*, 67(1), 88–97.
- Block, C.R. (2019.) Educator affect: LGTBQ in social studies curriculum. *Critical Questions in Education*, 10(1), 1–16.
- Bowden, B. (1997). *Caring: Gender sensitive ethics*. London: Routledge.
- Breneselović, D.P., & Krnjaja, Ž. (2016). Discourses on gender in early childhood education and care (ECEC) setting: Equally discriminated against. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 51–77.
- Browne, N. (2004.) *Gender equity in the early years*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Brunila, K., & Edström, C. (2013). The famous Nordic gender equality and what's Nordic about it: Gender equality in Finnish and Swedish education. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 300–313.
- Brunila, K., Heikkilä, M., Hynninen, P., Jakku–Sihvonen, R., Lahelma, E., Sunnari, V., Virkkunen, H., & Lehtonen, J. (2011). Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoitteena. Teoksessa J. Lehtonen (toim.), *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen* (s. 9–33). Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa -projektin julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (Kolmas painos). New York and London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and subversion of identity*. New York and London: Routledge.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
- Deutsch, F.M. (2007). Undoing gender. *Gender & Society* 21(1), 106–127.
- Dijk, T. A. van (1997). Discourse as interaction in society. Teoksessa T.A. van Dijk (toim.), *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. (Vol 2.) (s. 1–37). London: SAGE.
- Eerola-Pennanen, P. (2017). Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 221–233). Tampere: Vastapaino.
- Eidevald, C., & Lenz Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. Teoksessa H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander (toim.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 19–31). Stockholm: Liber.
- Einarsdottir, J., Puroila, A-M., Johansson, E.M., Brorström, S., & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114.
- Erss, M. (2017). Curriculum as political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 193–222). Tampere: Tampere University Press.

- Eskelinen, M., & Lahdenperä, J. (2018). Uusi varhaiskasvatustalaki on vaikuttavan ja tasalaatuisen varhaiskasvatuksen perustus. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta -blogi. Saatavilla* <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2018/06/15/vieraskynassa-mervi-eskelinen-ja-jaana-lahdenpera/>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- Forde, C. (2014). Is 'gender-sensitive education' a useful concept for educational policy? *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 369–376.
- Fox, R. K. (2015). Is he a girl? Meeting the needs of the children who are gender fluid. *Advances in Early Education and Day Care*, 19, 161–176.
- Goodson, I. F. (1995). *The making of curriculum: Collected essays* (2. painos). Washington DC: Falmer Press.
- Gordon, T., & Lahelma, E. (1999). Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A. Arnesen (toim.), *Eroja ja yhtäläisyyksiä: Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* (s. 91–106). Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino.
- Griffin, G. (2017). *A Dictionary of Gender Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Halstead, M.J., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Hekanaho, P.L. (2006). *Yhden äänen muotokuvia. Queer-luentoja Marguerite Yourcenarin teoksista*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 15(3), 233–248.
- Huuska, M., & Karvinen, M. (2012). Persoona on aina enemmän kuin sukupuoli. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 31–53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ingman-Friberg, S., & Cacciatore, R. (2016). Seksuaalikasvatus on hankala sana. Teoksessa S. Ingman-Friberg & R. Cacciatore (toim.), *Keho on leikki. Avain luonnolliseen seksuaalikasvatukseen alle kouluikässä* (s. 82–86). Helsinki: Duodecim.
- Jallinoja, R. (2006). *Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Janmohamed, Z. (2010). Queering early childhood studies: Challenging the discourse of developmentally appropriate practice. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), 304–318.
- Jokinen, A., & Juhila, K. (1993). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 75–108). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 54–97). Tampere: Vastapaino.

- Juhila, K. (1999). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 160–198). Tampere: Vastapaino.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 179. Faculty of Education. Oulu: University of Oulu.
- Kalliokoski, H. (2018). Sukupuolisensitiivinen kasvatus ja leikin mahdollisuudet. Teoksessa Kangas, J. & Fonsen, E. (toim.), *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona* (s. 21–34). Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595.
- Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H., & Kantola, J. (2012.) Intersektionaalisuus metodina ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus – Kvinnoforskning* 25(4), 17–28.
- Katainen, R. (2015). *Tasa-arvoinen kohtaaminen päiväkodissa. Kouluttajan opas*. Helsinki: Naisasialiitto Unioni ry.
- Katajamaa, M. (2017). Alle kouluikäisten lasten seksuaalisen toiminnan salliminen ja siihen puuttuminen vanhempien järkeilemänä. Pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kekki, L. (2006.) Pervolapsen häpeä ja toivo. Teoksessa T. Kinnunen, & A. Puuronen (toim.), *Seksuaalinen ruumis. Kulttuuritieteelliset lähestymistavat* (s. 127–134). Helsinki: Gaudeamus.
- Kelly, A.V. (2009). *The Curriculum. Theory and practice* (6. painos). Thousands Oaks, CA: SAGE.
- Keränen, V., Juutinen, J., & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249–269.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26–46.
- Knotts, G. (2009). Undoing gender through legislation and schooling: The case of AB 537 and AB 394 in California, USA. *International Review of Education*, 55, 597–614.
- Kumpulainen, K. (2015). Pienten lasten suuret ajatukset: dialoginen merkityksenanto lasten osallisuuden ja kehityksen voimavaroina. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter, & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 56–78). Helsinki: Lasten Keskus.
- Kupiainen, M. (2019). *Osaamisen sukupuoli. Miten asiantuntijuus rakentuu sukupuolta ja osaamista koskevissa diskursseissa*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 472. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.
- Lahelma, E. (1992). *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E., & Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 69–84.

- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986. Saatavilla
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lazar, M.M. (2005). Politicizing gender in discourse: Feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. Teoksessa M.M. Lazar (toim.), *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology* (s. 1–28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Martin, C.L., Kornienko, O., Schaefer, D.R., Hanish, L.D., Fabes, R.A., & Goble, P. (2013.) The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence. *Child Development*, 84(3), 921–937.
- Martin, J.R. (1981). The ideal of the educated person. *Educational Theory* 31, 97–109.
- Oulasmaa, P. (1994). Lapsen etu oikeudellisena käsitteenä. Teoksessa M. Törrönen (toim.), *Lapsen etu ja viidakon laki* (s. 106–124). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). Oikeus oppia –kehittämishjelma: Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämishjelma. Saatavilla
<https://minedu.fi/varhaiskasvatuksen-kehittamishjelma>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki; Opetushallitus.
- Pesonen, M. (2011). *Sukupuoli ja sukupuolten välinen tasa-arvo Suomen ja Ruotsin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A.-L., Kjaran, J. I., & Carlson, M. (2018). Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Inquiry*, 9(1), 22–39.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 282–292). Tampere: Vastapaino.
- Reisby, K. (1999.) Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A.-L. Arnesen (päätoim.), *Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä* (s.15–33). Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino.
- Remlinger, K.A. (2005). Negotiating the classroom floor: Negotiating ideologies of gender and sexuality. Teoksessa M.M. Lazar (toim.), *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology* (s.114–138). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa*.

- Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa.* Julkaisut 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H., & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi – Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt.* Julkaisut 16:2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Riitaola, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 346. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Saari, A., Tervasmäki, T., & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83–108). Tampere: Suomen Yliopistopaino oy - Juvenes Print.
- Salminen, J., & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 56–74). Tampere: Vastapaino.
- Sariola, S. (2019). Sukupuolen ja tasa-arvon teemat varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmassa. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus. Turku: Turun yliopisto.
- Sedgwick, E.K. (1997). Paranoid reading and reparative reading, or you're so paranoid, you probably think this introduction is about you. Teoksessa E.K. Sedgwick (toim.), *Novel gazing: queer readings in fiction* (s. 1–37). Durham: Duke University Press.
- Siippainen, A. (2017). Sukupuoli ja ikä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 207–220). Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sinnes, A.T., & Løken, M. (2014). Gendered education in a gendered world: looking beyond cosmetic solutions to the gender gap in science. *Cultural Studies of Science Education* 9(2), 343–364.
- Stakes (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.* 2. painos. Stakes: Oppaita 56.
- Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus (Seta) (2020). *Sateenkaarisanasto.* Saatavilla <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/>
- Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 17–36). Tampere: Vastapaino.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. (2010.) Sukupuolten tasa-arvon huomioon ottava opetus. Teoksessa Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., Tani, S. & Suortamo, M. (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 30–53). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tasa-arvoasiain neuvottelukunta (2015). *Tasa-arvotyötä jo neljä vuosikymmentä. Tasa-arvoasiain neuvottelukunnan toimintakertomus 2007–2011*. Helsinki: Tasa-arvoasiain neuvottelukunta. Saatavilla <https://tane.fi/documents/1429808/1854322/Toimintakertomus+2011-2015/a3bed057-d96e-46eb-b09a-e2f919f0052e/Toimintakertomus+2011-2015.pdf>
- Taylor, K., & Price, D. (2016). *Gender diversity and inclusion in early years education*. New York and London: Routledge.
- Timmerman, G., & Schreuder, P. (2008). Gendered constructions of professionals in daycare. *Sex Roles*, 59, 199–213.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Toinen painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L., & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Tampere: Vastapaino.
- Vallberg–Roth, A.-C. (2006). Early childhood curricula in Sweden from the 1950s to the present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77–98.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vehviläinen, M.-R. (1974). *Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa*. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Vilkka, H., Saarela, M., & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos). E-kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, No 66. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vänskä, A. (2011). Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö? *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 42(5), 455–467.
- Wagner, J.T., & Einarsdottir, J. (2008). Editorial – The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265–269.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151.
- Wingrave, M. (2018). Perceptions of gender in early years. *Gender and Education*, 30(5), 587–606.
- Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). UNICEF. Saatavilla https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2010). *Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluina sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 51. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012a). Tasa-arvo ja sukupuoli varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmissa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 55–68). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012b). Leikillä ja toiminnalla ei ole sukupuolta. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (toim.), *Villit ja kiltit. Tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (s. 71–90). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Zimmer da Silva, K., & Buss-Simão, M. (2018). Gênero, sexo e sexualidade na educação infantil: o que dizem os documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis [*Gender, sex and sexuality in early childhood education: what the documents of the municipal network of Florianopolis say*]. *Revista Zero-a- seis* 20:37. Saatavilla <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p27>