

Martta Pyökkimies

LASTEN OSALLISUUS SUOMALAISSA VARHAISKASVATUSTA
OHJAAVISSA ASIAKIRJOISSA

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2009
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pyökkimies, Martta. LASTEN OSALLISUUS SUOMALAISISSA VARHAISKASVATUSTA OHJAAVISSA ASIAKIRJOISSA. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, 2009. (68 s.)

Suomalainen päivähoito on varhaiskasvatusympäristönä varsin kontrolloitu ja valtiovalan ohjaama palvelu. Varhaiskasvatuksen arvopohjana maassamme sanotaan olevan YK:n Lasten oikeuksien yleissopimus, joka muun muassa korostaa lasten omia mahdollisuuksia vaikuttaa elämäänsä eri tavoin. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on tehty ohjaamaan edelleen kunnallisia sekä päiväkotij- ja lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten näissä suunnitelmissa ohjataan varhaiskasvatuksen ammattilaisia ottamaan lasten osallisuus työssään huomioon ja miten lasten osallisuutta ylipäätään käsitellään varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Lasten osallisuuden määrittelyssä taustateorianä oli Bronfenbrennerin ekologinen teoria, jossa lapsi nähdään monen eri yhteisön jäsenenä yhtä aikaa (esim. perhe, päiväkotiryhmä, kunnan asukas) ja käytännön osallisuus on lapsen aktiivista osallistumista yhteiseen toimintaan sekä dynaamista vuorovaikutusta ympäristön ja ihmisten kanssa.

Aineisto koostui yhteensä 19 asiakirjasta. Tavoitteena oli kuvata valitun dokumenttijoukon sisältöä lapsen osallisuuden näkökulmasta. Tulokset muodostettiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimus osoitti, ettei asiakirjoissa ole juurikaan tapana ohjata aikuisia kysymään lapsilta itseltään tai muuten antamaan heille suoria vaikuttamisen välineitä. Lasten osallisuuden huomioon ottamiseen ohjattiin asiakirjoissa selkeimmin varhaiskasvatusympäristöön ja sen järjestämiseen sekä varhaiskasvatuksen suunnitteluun, tavoitteiden asetteluun ja arviointiin liittyvillä ilmaisuilla. Tutkimusaineiston perusteella näyttää myös siltä, että ohjaus lasten osallisuuden huomioon ottamiseen ohenee ja vähenee, mitä lähemmäs lasta varhaiskasvatussuunnitelmat tulevat.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että lapsilla näyttää olevan suoraa vaikutusvaltaa lähinnä kussakin välittömässä ympäristössään. Asiakirjoista välittyi kuva enimmäkseen yksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta, jossa aikuinen havainnoi ja mahdollistaa lapsen toimintaa. Kaksisuuntaiseen, yhteiseen vuorovaikutukseen aikuisia ohjattiin satunnaisesti, mutta välineitä siihen ei juurikaan annettu. Lapsen osallisuuden kehittyminen riippuu tutkimusaineiston perusteella hyvin paljon aikuisten välisestä yhteistyöstä. Johtopäätöksenä voidaankin arvella, että käytännöt ovat ainakin vielä hyvin vaihtelevia.

Asiasanat: lasten osallisuus, varhaiskasvatussuunnitelma, päivähoito, ekologinen teoria

SISÄLTÖ

1 OSALLISUUS ON LAPSEN OIKEUS.....	5
2 PÄIVÄHOITO VARHAISKASVATUSYMPÄRISTÖNÄ	7
2.1 Varhaiskasvatusta päivähoidossa – palvelunäkökulma.....	8
2.2 Varhaiskasvatussuunnitelmat palvelun välineinä.....	10
3 BRONFENBRENNERIN EKOLOGINEN TEORIA LAPSEN OSALLISUUDEN MÄÄRITTÄJÄNÄ	13
3.1 Lapsen osallisuuden kehittyminen.....	13
3.2 Vuorovaikutussuhteet kehityksen konteksteina	14
3.3 Ekologisen teorian tasot.....	15
4 LASTEN OSALLISUUS.....	17
4.1 Osallisuuden käytännöt.....	19
4.2 Lapset toimijoina	21
4.3 Lapsilähtöinen toiminta	24
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
6.1 Menetelmälliset lähtökohdat.....	29
6.2 Aineisto	30
6.3 Tutkimuksen kulku.....	31
6.4 Aineiston analyysi.....	31
7 LÖYDÖKSET JA NIIDEN TARKASTELU.....	34
7.1 Tutkimuksessa mukana olevien kuntien vertailua	35
7.1.1 Helsinki.....	35
7.1.2 Jyväskylä.....	37
7.1.3 Kuopio.....	38

7.1.4 Seinäjoki	39
7.1.5 Tampere.....	40
7.1.6 Tornio	42
7.1.7 Yhteenveto	43
7.2 Eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmien vertailua	44
8 POHDINTA	49
LÄHTEET.....	54
LIITTEET	61
Liite 1: Tarkempi kuvaus Helsingin asiakirjoista löytyneistä maininnoista	61
Liite 2: Tarkempi kuvaus Seinäjoen asiakirjoista löytyneistä maininnoista	64
Liite 3: Esimerkkejä valtakunnallisista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista löytyneistä maininnoista	67

1 OSALLISUUS ON LAPSEN OIKEUS

Suomessa vuosi 2009 on lapsen oikeuksien juhlavuosi, jonka yhtenä tarkoituksena on lisätä YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksen tuntemusta maassamme ja muistuttaa aikuisia lasten kuuntelemisen tärkeydestä. Kyseinen sopimus on maailman toiseksi laajimmin ratifioitu ihmisoikeussopimus: sen ulkopuolella on vain kaksi valtiota, Somalia ja Yhdysvallat ja se koskee kaikkia alle 18-vuotiaita lapsia (UNICEF Suomi 2009). Myös OAJ:hin kuuluva Lastentarhanopettajaliitto on pitänyt lasten oikeuksien puolustamista teemanaan tänä vuonna (Lastentarha 2009). Oma tutkimukseni käsittelee samaa aihepiiriä – lasten mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä ja tarkemmin sanottuna sitä, miten meitä aikuisia ohjataan näitä mahdollisuuksia luomaan. Valitsin tutkimuskohteekseni julkista varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat eli varhaiskasvatussuunnitelmat, tutkimusotteekseni laadullisen tutkimuksen ja menetelmälliseksi lähtökohdaksi sisällönanalyysin.

YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksen 12 artiklan ensimmäinen pykälä kuuluu: ”Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.” Sopimuksen 13 artiklan ensimmäinen pykälä: ”Lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä. Tämä oikeus sisältää vapauden hakea, vastaanottaa ja levittää kaikenlaisia tietoja ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painetussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemassa muodossa.” (UNICEF Suomi 2009.) Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin arvopohjana toimii Lapsen oikeuksien sopimus (Kaskela & Kronqvist 2007, 10). Suomen päivähoitolaissa ei ole suoranaista velvoitetta lasten mielipiteen huomioimiseen, mutta perustuslaissa ilmaistut perusoikeudet, kuten mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihinsa, koskevat myös lapsia (Laki lasten päivähoitosta 36/1973; Perustuslaki 731/1999, 6 §, 19 §).

Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma teetti syksyllä 2008 Taloustutkimuksella tutkimuksen YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen tuntemuksesta suomalaisten keskuudessa. Hieman yli puolet (54 %, n=980) vastaajista oli kuullut sopimuksesta. Noin 80 prosenttia kaikista vastaajista oli tutkimuksen mukaan sitä mieltä, että lasten mielipidettä kysytään liian harvoin heitä itseään koskevissa asioissa ja 92

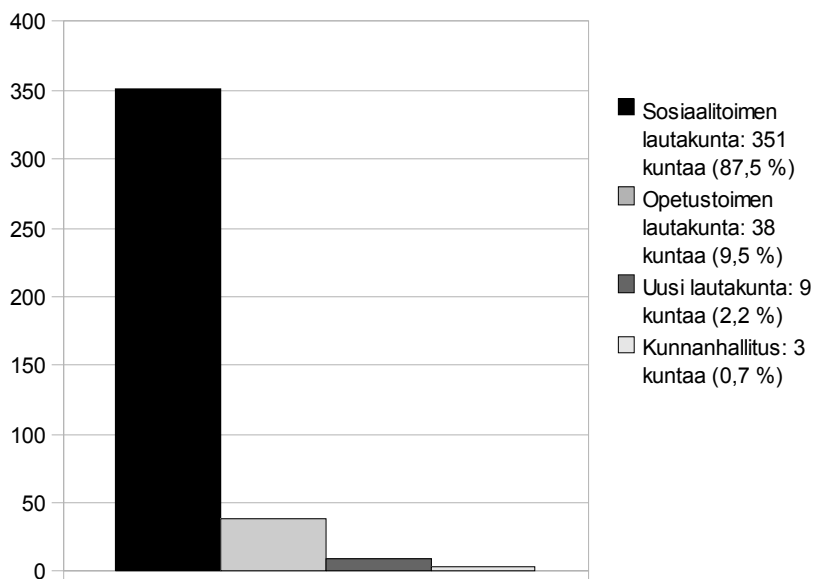
prosenttia vastaajista sanoi, että aikuiset voivat tehdä parempia päätöksiä, jos he ottavat lasten mielipiteet huomioon. Myös pienten, päiväkotikäisten lasten kuulemisen kannalla oli 70 prosenttia vastaajista. (Lapsen oikeudet -kampanja 2008.) Asian hyväksi on jo toimittukin. Esimerkiksi vuosina 2004–2005 Suomessa toteutettu VarTu-hanke (varhaisen tuen hanke) on avannut uuden näkökulman lapsen tukemiseen: huomio on siirretty lapsesta ja hänen ongelmistaan kasvattajayhteisön – siis aikuisten – toimintaan ja ominaisuuksiin (Heinämäki 2006, 19).

Lapsen näkökulman puuttuminen kiinnittää huomiota aiemmissa osallisuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Useimmat tutkimukset koskevat lapsen osallisuutta yksinomaan aikuisten näkökulmasta. Kiinnostava esimerkki on Campbellin ja Halbertin (2002) tutkimus, jossa kysyttiin päiväkodin työntekijöiden näkökulmia päivähoidon laadun parantamiseen. Lasten osallisuutta ei edes mainittu yhtenä laadun osa-alueena, vaikka yhteistyö perheen kanssa olikin yksi laadun määreistä. Samansuuntaisia tuloksia sai myös Viitala (1999): lasten osallisuutta ei nähty työntekijöiden parissa merkittävänä tekijänä integroidun erityisryhmän toiminnassa. Ehkä yhteistyötä perheen kanssa on korostettu mm. lainsäädännössä niin paljon, että varsinainen lapsen näkökulma on päässyt unohtumaan. Lapsen todellisen osallisuuden toteutuminen edellyttää kuitenkin sekä lapsi- että perhelähtöisyyttä. Lehtinen (2000) pitää lasten huomioon ottamista nimenomaan aikuisten vastuullisuutta korostavana tehtävänä. Aikuiset tekevät lasten toimijuuden kehittymisen mahdolliseksi yhteiskunnallisen ja pedagogisen asiantuntijuutensa avulla. (Lehtinen 2000, 200.)

Nämä faktat sekä työni lastentarhanopettajana ovat vieneet ajatuksiani kohti tutkimusprosessia. Tutkimuksessani etsin vastauksia siihen, miten lasten osallisuutta käsitellään eri kuntien ja eri tasojen (valtakunta, kunta, päivähoitoyksikkö, lapsi) varhaiskasvatussuunnitelmissa ja etenkin sitä, miten niissä ohjataan ottamaan lasten osallisuus huomioon. Lapsen osallisuuden määrittelen Bronfenbrennerin ekologisen teorian avulla. Vuonna 1979 julkaistu teoria korostaa lapsen aktiivista roolia oman elämänsä vaikuttajana ja tuntuu sopivan hyvin nykyaikaisenkin tutkimuksen työkaluksi. Vaikka Bronfenbrennerin alkuperäinen teoria on nimenomaan (yksilön) kehitysteoria, se on sovellettavissa myös yksilön vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen ja siihen miten ne mahdollistavat hänen osallisuutensa (vrt. Karikoski 2008). Teorian voi myös rinnastaa siihen, miten varhaiskasvatussuunnitelmissa pyritään jatkumoon yleisistä yksilöllisiin suunnitelmiin eli miten ne yhdistävät yhteisön eri tasot.

2 PÄIVÄHOITO VARHAISKASVATUSYMPÄRISTÖNÄ

Valtakunnallisesti lasten päivähoitoa ohjataan sosiaali- ja terveysministeriöstä. Kunnat saavat kuitenkin itse päättää, miten asiansa järjestävät ja minkä toimielimen hallinnassa päivähoito kussakin kunnassa on. (Harju, Lindberg & Välimäki 2007, 11.) Vuonna 2007 Manner-Suomen kaikista 400 kunnasta 351:ssä (88 %) päivähoiton tehtävistä huolehti sosiaalitoimen lautakunta. Opetustoimen lautakunnalle päivähoiton tehtävät kuuluivat 38 kunnassa (10 %). Yhdeksässä kunnassa (2 %) oli muodostettu kokonaan uusi lautakunta, jolle päivähoitokin kuuluu. Kolmessa kunnassa (0,7 %) päivähoiton hallintoa hoiti kunnanhallitus (kuvio 1). Vuoden 2007 alkuun mennessä päivähoiton hallinnon muutoksen pois sosiaalitoimen alaisuudesta oli tehnyt 47 kuntaa (12 %). (Harju, Lindberg & Välimäki 2007, 14–15.)



KUVIO 1. Päivähoidon hallinto Suomessa (tilanne vuonna 2007)

Siirtymävaihe on edelleen menossa ja kunnat kehittävät hallintoonsa liittyviä asioita myös päivähoiton osalta jatkuvasti. Trendi näyttäisi olevan, että päivähoito siirretään kunnissa opetustoimen alaisuuteen, OAJ:n suositusten mukaisesti. Tasatilanne on lähellä: viisi vuotta sitten 416 kunnassa päivähoito kuului sosiaalitoimeen ja vain 11:ssä ope-

tustoimeen ja nyt luvut ovat jo suunnilleen yhtä suuret (Opettaja-lehden verkkolehti 14/2009, Lastentarha-lehti 3/2009). Tässä tutkimuksessa on mukana kuuden eri kunnan varhaiskasvatussuunnitelmia: Helsingin, Jyväskylän, Kuopion, Seinäjoen, Tampereen ja Tornion. Näistä neljässä kunnassa päivähoito kuuluu sosiaalitoimeen ja kahdessa opetustoimeen (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Päivähoidon hallinto tutkimuksessa mukana olevissa kunnissa

Sosiaalitoimessa (tilanne 31.5.2009)	Opetustoimessa (tilanne 31.5.2009)
Helsinki	Tampere
Jyväskylä	Kuopio
Seinäjoki	
Tornio	

Päivähoidon järjestäminen kunnassa esiintyvän tarpeen mukaisesti kuuluu joka tapauksessa kuntien perustehtäviin, onpa se minkä tahansa hallinnonalan piirissä. Vuoden 1996 alusta asti kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on päivähoitolain mukaan oikeus kunnalliseen päivähoitopaikkaan (subjektiivinen päivähoito-oikeus). Päivähoidon tarkoituksena on tarjota lapsiperheille turvallinen, virikkeellinen ja kohtuuhintainen hoitomuoto. Päivähoito on hoitoa, kasvatusta ja opetusta joko päiväkodissa, perhepäivähoidossa, leikkitoiminnassa tai muussa päivähoitomuodossa. Suomessa tuotetaan päivähoitopaikkoja tehokkaasti ja päiväkotien täyttö- ja käyttöasteet ovat korkeat. (Ikola-Norrbacka 2004, 23–24.) Nykyisen suomalaisen päivähoidon vahvuusalueena voidaan pitää sen kasvatuksellisten ja sosiaalipalvelullisten tehtävien yhteenliittämistä. Muualla maailmassa nämä tehtävät on yhä usein jaettu selkeämmin opetusta painottavan esiopetuksen ja sosiaalipalvelunomaisen päivähoidon kesken. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 2007, 12.)

2.1 Varhaiskasvatusta päivähoidossa – palvelunäkökulma

Kansainvälisessä, tieteellisessä keskustelussa varhaiskasvatuksen ajatellaan kattavan ikävuodet syntymästä kahdeksan vuoden ikään. Tästä näkökulmasta kodin ulkopuolise-

na varhaiskasvatuksena voidaan Suomessa tarkastella sekä ennen kouluunmenoa tapahtuvaa esiopetusta (0–7 v.) että alkuopetusta peruskoulun 1–2 luokilla. (Hujala ym. 2007, 10.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatusta tarkastellaan ainoastaan alle kouluikäisille suunnattuna toimintana.

Suomalainen varhaiskasvatus tarkoittaa lapsen eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu. Yhteiskunnan tarjoamat ja vanhempien valitsevat varhaiskasvatuspalvelut tukevat vanhempien toteuttamaa kotikasvatusta. Yhteiskunnan järjestämä ja valvoma varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja toimintaa, jossa lapsen omaehtoinen leikki on keskeisessä asemassa. Lähtökohtana on monitieteiseen tutkimukseen ja tietoon perustuva kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Myös varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemus on oleellista samoin kuin lasten, varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien vuorovaikutus. (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 9.) Tavoitteena onkin, että palvelujärjestelmää kehitetään lasten ja perheiden tarpeiden mukaan (Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002, 3).

Nyky päivänä varhaiskasvatuksen määritelmässä on yllättävän paljon samaa kuntoutuksen määritelmien kanssa, etenkin osallisuuden ja lapsen näkökulmasta: yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan moniammatillisesti arkisissa ympäristöissä ja lapsen lähellä olevilla aikuisilla on keskenään kumppanuussuhde. Myös lapsen toimijuus ymmärretään pitkälti samalla tavalla. (Sipari 2008, 34–35.) Niinpä päivähoiton palvelujärjestelmässäkään käytetään nykyään joitakin kuntoutukseen viittaavia termejä, kuten kuntouttava arki tai kuntouttava varhaiskasvatus. Niidenkin taustalla on juuri lapsen yksilöllinen huomioon ottaminen ja tukeminen.

Eri aikoina varhaiskasvatuksen ja päivähoiton käsitteet ovat vaihdelleet ja muuttuneet. Sama käsite on eri aikoina voinut tarkoittaa sisällöltään eri asiaa. Nykyinen suomalaisen varhaiskasvatuksen kuvaus lähtee siitä, että varhaiskasvatuksessa yhdistyvät hoidon, kasvatuksen ja opetuksen elementit. Tätä kutsutaan *educare*-ajatteluksi. Kunnallinen päivähoito on maassamme vallitsevin varhaiskasvatusta tarjoava taho. Päivähoitotoimintaa ohjataan sekä valtakunnallisesti että kuntakohtaisesti. Kuntaliiton suosittamana useissa kunnissa on jo oma lapsipoliittinen ohjelma, joka pohjautuu valtioneuvoston hyväksymiin varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin linjauksiin. Julkishallinnon asenne lapsiperheisiin on aikojen saatossa muuttunut ja varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat tuoneet kasvatus-

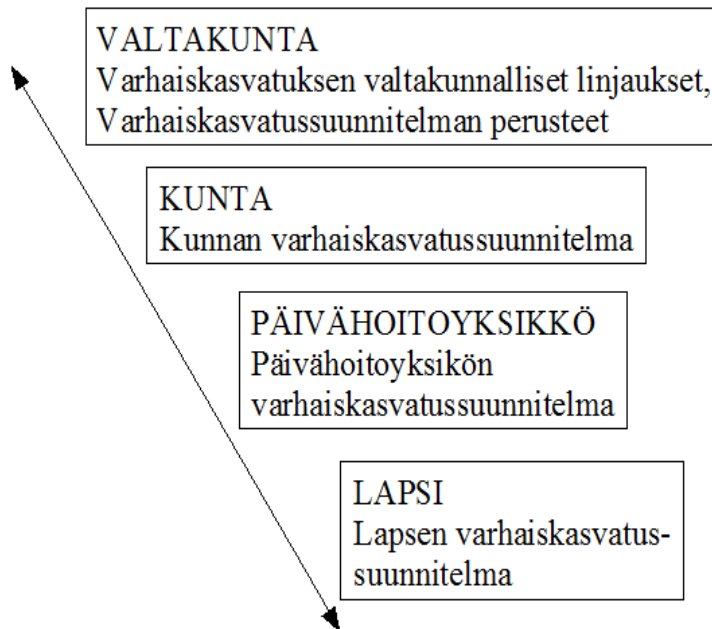
kumppanuuden painotuksen entiseen palveluiden tuottamisen ja käyttämisen kulttuuriin (Välimäki 2003, 41–44). Vanhempien ja lasten vaikutusmahdollisuuksien ja lasten yksilöllisen huomioimisen lisääminen, henkilökunnan pysyvyys ja määrä sekä lapsiryhmien koon pienentäminen ovat päivähoidon ammattilaisten ja vanhempien mielestä suurimpia kehittämistarpeita. (Hujala ym. 2007, 170; Ikola-Norrbacka 2004, 172–173.) Lasten omia kokemuksia päivähoidosta on tutkittu varsin vähän (Hujala ym. 2007, 167).

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelmat palvelun välineinä

Varhaiskasvatuksen suunnittelun perinteet päivähoidossa ovat muuttumassa. Perinteistä suunnittelua on kritisoitu pääasiassa kahdesta näkökulmasta. Toimintatuokiokeskeisyyttä ei voida perustella ainakaan lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen näkökulmasta ja lisäksi suunnittelukäytännöt ovat korostaneet varsin yksipuolisesti päivähoiton henkilöstön ammatillisuutta. Nykyään suunnittelu onkin enemmän lapsikohtaista ja varhaiskasvatuksen kontekstuaalinen teoriatausta antaa vahvan perustan vanhempien mukaan ottamiselle. (Hujala ym. 2007, 63–65.) Päivähoiton asiakkaita ovat lapsi, perhe, päivähoiton henkilökunta, hallinto ja ne kaikki kansalaiset, joille päivähoitolla on jotakin merkitystä. Näillä kaikilla voidaan katsoa olevan oma näkökulmansa päivähoitoon ja sen laatuun. (Hujala ym. 2007, 154.)

Lapsi syntyy ja kasvaa aina tietyssä kulttuurisessa ympäristössä ja lisäksi hänen suhteensa muihin ihmisiin muodostuvat ainutlaatuisiksi. Siten lapsen kehityskin tapahtuu hänen henkilökohtaisten vuorovaikutussuhteidensa kautta. Vuorovaikutussuhde tarkoittaa sellaista yhteyttä, jossa on mukana molempien osapuolten aktiivisuus ja osallisuus. (Kaskela & Kronqvist 2007, 15.) Käytännössä kasvatusta suunnitellaan siten, että päivähoiton henkilöstö ja lapsen vanhemmat laativat yhdessä kullekin lapselle henkilökohtaisen kasvatussuunnitelman (Hujala ym. 2007, 72). Lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman tekemistä ohjaavat siten sekä lapsen yksilöllisyyden, taitojen, valmiuksien ja osaamisen havainnointi ja huomiointi että kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa ja kasvattajayhteisön pedagoginen toiminta. (Kaskela & Kronqvist 2007, 11.) Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman taustalla vaikuttavat päivähoitoyksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, kuntakohtaiset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat sekä valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

(kuvio 2). Myöhemmin tässä tutkimusraportissa varhaiskasvatussuunnitelmasta käytetään myös lyhennettä vasu.



KUVIO 2. Varhaiskasvatussuunnitelmien tasot

Rogoff (2003) esittää lapsen havainnoinnin olevan mahdollista kolmella eri tasolla: yksilöllisellä, ihmissuhteiden tai yhteisön tasolla. Yksilöllisellä tasolla havainnoitaessa ollaan kiinnostuneita vain lapsesta ja hänen yksilöllisistä toimistaan ja piirteistään. Ihmissuhteiden tasolla havainnointiin otetaan mukaan toiset ihmiset, lapset ja aikuiset ja heidän yhteistoimintansa. Vuorovaikutuksen havainnoiminen nousee tärkeään asemaan. Yhteisön tasolla edellisten lisäksi havainnoidaan myös lapsen kulttuurista ja yhteisöllistä asemaa ja osaamista. Esimerkiksi voidaan tarkkailla, miten lapsi käyttää erilaisia kulttuurisidonnaisia välineitä, kuten kirjoja tai pelejä. (Rogoff 2003, 50–61.) Havainnoinnin tasoja voi verrata varsin suoraan Bronfenbrennerin ekologisen teorian tasoihin (Rogoff 2003, 48). Varhaiskasvatussuunnitelmia ja etenkin lapsen yksilöllistä suunnitelmaa laadittaessa kasvattajien onkin tarkoitus havainnoida lapsen kehitystä ja siinä tapahtuvia muutoksia vuorovaikutusnäkökulmasta. Se tarkoittaa sitä, ettei lasta havainnoida irrallisena omasta toimintaympäristöstään, vaan ympäristö ihmisineen ja kulttuurisine välineineen otetaan huomioon eli havainnointiin mukaan. (Kaskela & Kronqvist 2007, 30.)

Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on yhdenmukaistaa julkista varhaiskasvatusta ja siten nostaa sen laatua: ohjata sisällöllistä

kehittämistyötä ja luoda edellytyksiä laadun kehittämiseksi. Lisäksi tavoitteena on lisätä varhaiskasvatusthenkilöstön ammatillista tietoisuutta sekä vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuspalveluissa. Asiakirja on kuitenkin suositus ja pysyy käytäntöjen suhteen varsin yleisellä tasolla. (Kalliala 2008, 36; Kaskela & Kronqvist 2007, 10.) Abstrakteja ihanteita ei selvennetä konkreettisten esimerkkien avulla juurikaan ja esimerkiksi Kalliala (2008) väittää jopa, ettei puhe lapsilähtöisyydestä ja moniammatillisesta tiimityöstä ulotu päiväkodin arkeen asti (Kalliala 2008, 39).

Lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma sen sijaan pääsee jo varsin lähelle lapsen jokapäiväistä elämää ja sen onkin tarkoitus olla arjen työkalu. Kaskela ja Kronqvist (2007) linjaavat myös, että lapsella on oma osuutensa varhaiskasvatussuunnitelman tekemisessä. Vanhemmat ja päivähoidon henkilökunta kuuntelevat lasta ja ottavat huomioon hänelle tärkeät asiat. Lasta kunnioittavan ja arvostavan suhtautumisen tulee näkyä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta. Jokaisen lapsen yksilöllisyys otetaan siinä myös huomioon. (Kaskela & Kronqvist 2007, 18–19.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman teossa tavoitteena on oppia tuntemaan lasta paremmin ja löytää tapoja tukea hänen hyvinvointiaan päivähoitossa. Tarkoitus on myös päästä lapsen perheen kanssa vuoropuheluun ja sitä kautta luoda moninäkökulmainen kuva lapsesta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma toimii myös työkaluna, joka ohjaa kasvattajan pedagogista toimintaa sekä tukee yksittäisen lapsen kasvua ja kehitystä. Lapsikohtaisten suunnitelmien tulisi lisäksi ohjata päivähoitoyksikköjen varhaiskasvatussuunnitelmien tekoa. (Kaskela & Kronqvist 2007, 34–35.)

Suurimmaksi valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden vaikutukseksi on kaikissa kunnissa koettu varhaiskasvatuksen laadun ja henkilöstön ammatillisuuden kehittyminen. Kunnissa on tehty varhaiskasvatusta koskevia linjauksia eniten kuntakohtaisella varhaiskasvatussuunnitelmalla. Suunnitelma on tehty kaikissa niissä kunnissa, joissa päivähoito kuuluu opetustoimeen. Sosiaalitoimen kunnissakin suunnitelma on tehty lähes kaikkialla (93 %:ssa kunnista). Yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia on tehty 85 prosentissa opetustoimen kunnista ja 69 prosentissa sosiaalitoimen kunnista. Lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia taas on tehty 90 prosentissa opetustoimen kunnista ja 70 prosentissa sosiaalitoimen kunnista. Lisäksi monissa kunnissa on tehty erilaisia strategioita, linjauksia ja muita suunnitelmia. (Harju, Lindberg & Välimäki 2007, 18–19.)

3 BRONFENBRENNERIN EKOLOGINEN TEORIA LAPSEN OSALLISUUDEN MÄÄRITTÄJÄNÄ

Lapsen osallisuus tarkoittaa laajasti ottaen lapsen vaikutusvaltaa oman elämänsä kulkuun. Lapsen elämään kuuluu yleensä useita eri yhteisöjä: oma perhe eli lähi-ihmiset, suku, varhaiskasvatusympäristö (päiväkoti, perhepäivähoito tai kerho), asuinympäristön kaverit ynnä muita lapselle merkityksellisiä yhteisöjä. Näissä kaikissa lapsi on jollain tapaa osallisena, vaikuttamassa sekä omaan toimintaansa että sitä kautta myös koko yhteisön toimintaan. Tässä tutkimuksessa käsitellään näistä lähinnä varhaiskasvatusympäristöä lapsen osallisuuden kannalta.

Varhaiskasvatustieteen keskeisimpiä painotuksia 1990-luvulla oli kasvun ja oppimisen kontekstuaalisuus. Tämän kasvuympäristöön sidotun kehitysnäkemyksen toi keskusteluun Bronfenbrenner jo 1970-luvulla. Ekologinen kasvatusteoria luopuikin kasvatuksen yksilöpsykologisen perustan korostamisesta ja tarkastelee lapsen kehitysprosessia aina yhteydessä tapahtumaympäristöön. Teoria on saanut vaikutteita ainakin sosiologiasta, psykologiasta, biologiasta, yhteiskuntatieteistä ja antropologiasta. Bronfenbrennerin teoria käsittelee lapsen ja ympäristön vuorovaikutusprosessia: miten se syntyy ja toimii. Teorian avulla voidaan hankkia tietämystä niistä olosuhteista, joissa lapset elävät ja rakentaa ymmärrystä kasvusta ja oppimisesta sekä arvioida kasvatuksen ja kasvun mahdollisuuksia. (Hujala ym. 2007 16–18.)

3.1 Lapsen osallisuuden kehittyminen

Kuten Bronfenbrenner (1979, 165) toteaa, varhaiskasvatusympäristöjä tutkittaessa usein unohdetaan, miten paljon voidaan vaikuttaa muidenkin näissä ympäristöissä toimivien – ei vain lapsen itsensä – kehittymiseen ja toimintaan. Sama pätee myös lapsen osallisuuteen. Lapsen osallisuuden kehittyminen riippuu paljon myös aikuisten välisestä yhteistyöstä: miten esimerkiksi vanhemmat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset kommunikoivat keskenään (Bronfenbrenner 1979, 6). Lapsen psykologiseen kasvuun vaikuttavat olennaisesti hänen eri yhteisöjensä väliset suhteet ja se, miten hän itse saa vaikuttaa niihin (Bronfenbrenner 1979, 9). Tärkeintä on siis lapsen ja hänen lähi-ihmistensä vuorovaikutus. Kun lapsi kasvaa, niin vähitellen vuorovaikutusta alkaa olla muidenkin kuin

lähi-ihmisten kanssa ja sosiaaliset suhteet tulevat aina vain tärkeämmiksi lapsen ympäristön laajentuessa sekä fyysisesti että sosiaalisesti. Ensisijaisen tärkeää on tietenkin lapsen täysi osallisuus äidin ja lapsen välisessä suhteessa aivan lapsen elämän alussa (Bronfenbrenner 1979, 147–150).

Bronfenbrennerin näkemys ekologisen teorian mukaisesta ihmisen kehityksestä koostuu pääosin kolmesta periaatteesta. Ensinnäkään kehittyvää persoonaa ei pidetä ”tabula rasana” johon ympäristö vaikuttaa, vaan kasvavana, dynaamisena kokonaisuutena, joka myös vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Toiseksi yksilön ja ympäristön vuorovaikutus on molemminpuolista. Kolmanneksi yksilön kehitykselle merkityksellisiä ympäristöjä on muitakin kuin yksi lähiympäristö; lähiympäristöjen väliset suhteet sekä laajemmat ympäristön vaikutukset ovat myös merkityksellisiä. (Bronfenbrenner 1979, 21–22.) Näin lapsen osallisuus omissa ympäristöissään kasvaa iän myötä ja ympäristön laajentuessa vähitellen ”lapsesta pois päin”.

3.2 Vuorovaikutussuhteet kehityksen konteksteina

Bronfenbrenner käyttää kahden ihmisen välisistä vuorovaikutussuhteista termiä dyadi. Suhteet toimivat ihmisen kehityksen konteksteina sinällään. Toisaalta ne ovat ensimmäinen askel kohti laajempaa vuorovaikutuskenttää. Useammista kahden ihmisen välisistä suhteista rakentuu mikrosysteemi. Dyadi on joko yksisuuntainen eli havainnoiva vuorovaikutussuhde (jolloin toinen osapuoli havainnoi toisen toimintaa), kaksisuuntainen eli yhteinen vuorovaikutussuhde (jolloin osapuolet tekevät jotakin yhdessä) tai primaari vuorovaikutussuhde, jossa osapuolten välillä on vahva tunneside, joka vaikuttaa heihin silloinkin, kun he eivät ole yhdessä. Kaikkia dyadeja voi arvioida kolmen kehityksen ulottuvuuden: vastavuoroisuuden, vallan tasapainon ja tunnesuhteen laadun kautta. Vastavuoroisuuden lisääntyessä, vallan tasapainottuessa ja tunnesuhteen ollessa positiivinen vuorovaikutussuhteet voivat kehittyä havainnoivista yhteisiksi ja edelleen primaareiksi. (Bronfenbrenner 1979, 56–59.) Paras esimerkki primaarista vuorovaikutussuhteesta on äidin ja lapsen välinen suhde. Kulttuurien välillä on merkittäviä eroja siinä, miten paljon aikuiset ja lapset toimivat kahden kesken ja miten paljon taas isommissa ryhmissä. Länsimaisessa, euro-amerikkalaisessa kulttuurissa suositaan kahdenkeskisiä vuorovaikutussuhteita (Rogoff 2003, 141–200).

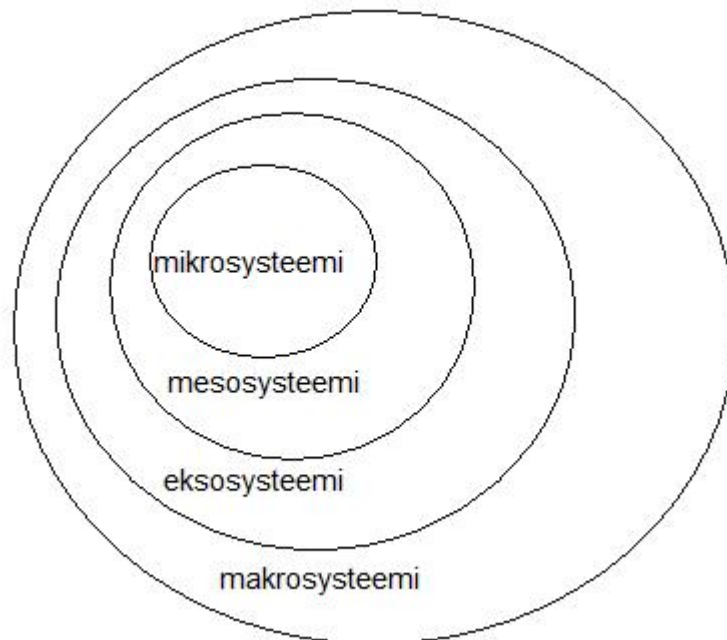
Myös erilaiset roolit määrittävät ihmisten välisiä suhteita ja toimimista niissä. Roolit muodostuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ovat tärkeitä elementtejä lapsenkin lähiympäristöissä. Rooliodotukset voivat kuitenkin olla erilaisia eri ympäristöissä. (Bronfenbrenner 1979, 85–86.) Lapsen osallisuuteen päiväkodissa vaikuttaa siis myös lapselle juuri siinä yhteisössä muodostunut rooli. Se, mitä lapselta odotetaan ja miten hänen osallisuuteensa pyritään vaikuttamaan, riippuu kaikesta aiemmasta vuorovaikutuksesta ja sen myötä muodostuneista käsityksistä. Kotona ja päiväkodissa käsitykset saattavatkin poiketa toisistaan. Kuten Uotinen (2008) korostaa, lapsen kehityksen kannalta oleellisinta on päivittäinen toiminta kotona ja muissa ympäristöissä. Sen vuoksi lapsen perhe on yhtä aktiivinen ja tärkeä toimija osallisuuden kannalta kuin päiväkotikin. (Uotinen 2008, 20.)

3.3 Ekologisen teorian tasot

Yksilön tietyssä fyysisessä ympäristössä kokema kokonaisuus, joka muodostuu toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista on Bronfenbrennerin teoriassa nimeltään mikrosysteemi (Bronfenbrenner 1979, 22). Se on ensimmäinen ekologisen teorian taso. Käytännössä lapsen mikrosysteemi on esimerkiksi koti. Olennaista teorian mukaan on siis nimenomaan lapsen kokemus kodin (mikrosysteemin) toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista. Jokaisen perheen arkisia valintoja ohjaa ns. perhekulttuuri, joka tarkoittaa perheen käsitysten ja uskomusten kokonaisuutta ja joka sekin vaikuttaa lapsen kokemukseen perhe-elämästä (Uotinen 2008, 21). Seuraava taso ekologisessa teoriassa on mesosysteemi. Se koostuu mikrosysteemien välisistä suhteista (Bronfenbrenner 1979, 25). Mesosysteemi muodostuu silloin, kun kehittyvä yksilö kohtaa uuden mikrosysteemin, kuten esimerkiksi päivähoiton aloittavalle lapselle tapahtuu. Tällaista merkittävää muutosta lapsen elämässä Bronfenbrenner kutsuu ekologiseksi siirtymäksi (Bronfenbrenner 1979, 6). Ekologisen teorian tasot kuvataan usein sisäkkäisinä kehinä (kuvio 3).

Lapsen välittömän toimintaympäristön laajentuessa siirrytään kolmannelle tasolle (Hujala ym. 2007, 25). Sen nimi on eksosysteemi. Eksosysteemiin kuuluu kaksi tai useampia ympäristöjä, joista ainakin yhdessä yksilö ei ole aktiivisesti mukana, mutta jonka tapahtumat jollakin tavalla vaikuttavat yksilöön tai jonka tapahtumiin yksilö jollakin tavalla vaikuttaa. Lapsen elämän eksosysteemiin kuuluvat esimerkiksi vanhempi-

en työpaikat. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Kaikki arkipäivän toiminta mikrosysteemeissä rakentaa eksosysteemiä, mikä puolestaan aikuisten välittämänä siirtyy takaisin lasten toimintojen tasolle (Hujala ym. 2007, 25). Neljäs taso on makrosysteemi. Se viittaa niihin yhteneväisyyksiin, joita alempien tasojen välillä on tai voisi olla sekä yhteneväisyyksien taustalla oleviin uskomuksiin ja ideologioihin (Bronfenbrenner 1979, 26). Lapsen elämän makrosysteemiin kuuluu esimerkiksi perheen sosio-ekonominen asema. Kaikkien tasojen suhteen ja etenkin mikrosysteemeissä lapsen oma aktiivisuus on Bronfenbrennerin mukaan arvokas tekijä. Lapsella on vaikutusvaltaa sekä välittömään ympäristöönsä että välillisesti etäämmällekin ja ekologisen tilanteen saavuttamiseksi hänellä on myös oikeus käyttää sitä. Lapsi on vahvasti oman elämänsä osallinen.



KUVIO 3. Bronfenbrennerin ekologinen teoria

4 LASTEN OSALLISUUS

Lapsi kokee kuuluvansa yhteisöön, kun hänellä on siellä oma paikkansa, kun hän on tärkeä sekä näkyvä ja kuuluu. Yhteisöä ei toisin sanoen rakenneta valmiiksi lapsia varten, vaan lapset ovat osa sitä ja mukana rakennusprosessissa. Osallisuus on myös osallisuutta lasten yhteisössä eli vertaisryhmässä. Suuri merkitys yhteisöön kuulumisen tunteelle onkin sillä, miten lapsen oma jälki näkyy ympäristössä. Kun lapsen työtä, tekemisiä, ajatuksia ja olemista arvostetaan, lisääntyy myös hänen tunteensa tärkeydestä. Lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen perustarpeet ovat tarve saada ilmaista itseään ja tarve tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi. (Kaskela & Kronqvist 2007, 19–20.) Nykyään lapsuutta ei ajatellakaan niinkään siirtymäkauteksi aikuisuuteen, vaan omana merkityksellisenä kautenaan, johon kuuluvat tietyt, täydet lapsen oikeudet (Lieten 2008, xv).

Tässä uudessa ajattelussa saattaa piillä eräänlainen ristiriita. Qvortrup (2005) ajattelee lapsuuden historiallisen muutosprosessin synnyttäneen kaksijakoisen tilanteen: lapset ovat vähitellen menettäneet yleisen, julkisen näkyvyytensä, mutta saaneet tilalle tiettyjä paikkoja, joissa näkyä. Heidät on ikään kuin eristetty aikuisten maailmasta omille alueilleen, joita ovat ainakin perhe, koulu, päiväkotiki ja erityisesti lapsille tarkoitettut vapaa-ajanviettopaikat. Lapsuutta saa siten vapaasti toteuttaa vain näissä, määrätyissä paikoissa. Toisaalta lapsia samalla suojellaan eristämisen avulla. Perheissä ja usein jo kouluissakin lapsilla on todistetusti aiempaa enemmän sananvaltaa, mutta ei koko yhteiskunnan tasolla (Qvortrup 2005, 1–2, 7). Lapset ja lapsiin liittyvät asiat ja palvelut kuitenkin vaikuttavat koko yhteiskuntaan ja sen lähes kaikkiin jäseniin, joko suoraan tai välillisesti (Bojer 2005, 222). Niinpä lasten asemaa yhteiskunnassa ja roolia sen jäsenenä tulisikin jatkossa korostaa enemmän, suojelunäkökulmaa tietenkään unohtamatta (Qvortrup 2005, 19). Corsaro (2005) ehdottaa, että lasten olemassa olevia vertaiskulttuureja tutkimalla voitaisiin saada realistinen kuva lasten todellisesta yhteiskunnallisesta asemasta ja osallisuudesta. Tiedämme jo, että lapset ovat aktiivisia. Seuraavaksi on selvitettävä miten se käytännössä ilmenee. (Corsaro 2005, 245–246.)

Omissa yhteisöissään (esim. perhe, päiväkotiryhmä) lapset ovat jo merkittävässä asemassa osallisuuden kannalta. He ovat jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja määrittävät itse omaa toimintaansa. Kinon ja Virtanen (2001) kutsuvat tätä uudeksi lapsinäkökulmaksi ja uudeksi kasvatusajatteluksi, jossa lasten osallisuus täydentää ai-

empaa ajattelua lasten oikeuksista (Kinos & Virtanen 2001, 152–153). Lapsen osallisuuden kokemus riippuukin suurelta osin siitä, kuinka paljon hän kokee voivansa vaikuttaa omaan todellisuuteensa ja kuinka hänen yksilölliset tarpeensa otetaan huomioon. Kiili (2006) on tehnyt tähän liittyen tärkeän huomion: lasten osallisuus ja aktiivinen toimijuus voivat luoda (virheellisen) kuvan yksilöstä, joka on irrotettu sosiaalisesta ympäristöstään ja joka kykenee toimimaan ns. omillaan (Kiili 2006, 12). Osallisuudella ei tässäkään tutkimuksessa tarkoiteta riippumattomuutta muista ihmisistä, vaan nimenomaan osallistumista yhteiseen toimintaan ja dynaamista vuorovaikutusta ympäristön ja ihmisten kanssa. Osallisuuden vastakohtana tässä tutkimuksessa voidaan pitää syrjäytymistä.

Vertaisryhmässä toimiminen näyttääkin olevan merkittävä tekijä lasten kokemassa osallisuudessa. Lapset pyrkivät aktiivisesti liittymään, rakentamaan suhteita ja samaistumaan nimenomaan vertaisiinsa (Hujala ym. 2007, 23). Kiilin (2006) tutkimustulokset osoittavat, että laajentuneet toimintaympäristöt kehittävät lasten osallisuutta, koska iän myötä lapsille oli kertynyt vastavuoroisempia, vallan suhteen tasapainoisempia ja tunnesuhteeltaan positiivisempia vuorovaikutussuhteita. Tauriainen (2000) taas sai lapsilta itseltään vastauksia, joissa he kertovat päiväkotiryhmästä hyvänä vuorovaikutusympäristönä. Samoin Hännikäinen ja Rautamies (2006) saivat tuloksia, joissa korostuu hyvä lasten keskinäinen vuorovaikutus. Toisin sanoen lapsen sosiaalisten suhteiden merkitys kasvaa lapsen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön laajentuessa ja siten esimerkiksi päiväkotiryhmän jäsenyys itsessään monipuolistaa automaattisesti osallisuuden mahdollisuuksia.

Myös konkreettinen palvelujärjestelmän toiminta vaikuttaa lasten osallisuuden mahdollisuuksiin. Se, millaisia lapsiryhmiä päiväkoteihin muodostetaan, miten lapsiin suhtaudutaan ja miten päivähoidon työntekijät työnsä tekevät, on ratkaisevaa lasten kannalta. Käytännöt ovat vaihtelevia, mikä aiheuttaa epätasa-arvoa lasten osallisuuden kehittymismahdollisuuksien suhteen. Esimerkiksi vertaamalla DeVoren ja Russellin (2007) tutkimustuloksia Campbellin ja Halbertin (2002) saamiin tuloksiin voi havaita kasvatuskulttuurien erilaisuuden. Ensin mainitun tutkimuksen aikana onnistuttiin kehittämään paikallista varhaiskasvatustoimintaa kohti lasten osallisuutta, kun jälkimmäisestä on luettavissa muutosvastarintaa kehittämistä kohtaan. Nämä tutkimukset on tehty Yhdysvalloissa. Samanlaisia, paikallisesti poikkeavia tuloksia on saatu myös Suomesta, kuten Böök ja Vilppokin (2004) esittävät. Yhtenäistämällä palvelujärjestelmän käytäntöjä voitaisiin siis luultavasti lisätä lasten osallisuutta. Lapsi oman suhdeverkostonsa

rakentajana asettaa päiväkotien ryhmäajattelulle mittavan haasteen: miten voitaisiin tukea lasten sosiaalisia suhteita heidän oman toimintakulttuurinsa, eikä aikuisten luoman kulttuurin avulla (Hujala ym. 2007, 23)?

4.1 Osallisuuden käytännöt

Usein tärkeimmäksi lasten osallisuuden mahdollistajaksi on osoittautunut lapsen mikrosysteemien välinen vuorovaikutus (Böök & Vilppo 2004; Campbell & Halbert 2002; DeVore & Russell 2007; Flewitt & Nind 2007; Hännikäinen & Rautamies 2006; Tauriainen 2000; Viitala 1999). Vanhempien ja päivähoiton työntekijöiden yhteistyön laatu näyttää vaikuttavan suoraan lasten mahdollisuuksiin olla oman elämänsä subjekteja. Aikuisten toimintaa ohjaavat toki monet muutkin asiat kuin keskinäisen yhteistyön onnistuminen. Kuten Kiilin (2006) tutkimus osoittaa, pelkästään aikuisjohtoinen toiminta estää usein lasten vaikuttamismahdollisuuden sellaisissakin asioissa, joissa he voisivat olla osallisia ja mikrosysteeminsä aktiivisia jäseniä. Aikuisten käsitys ns. luonnollisesta sukupolvihierarkiasta voi sulkea lapset ja aikuiset eri maailmoihin. Kuten Rogoff (2003, 133–135) toteaa, länsimaissa lapset voivat osallistua sängen vähän yhteiskunnalliseen toimintaan, kun taas esimerkiksi useissa Afrikan maissa lapset ovat yleensä mukana yhteisöjen päivittäisessä toiminnassa. Toiminnassa mukana oleminen ei tosin vielä tarkoita sitä, että lapsilla olisi aitoja vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Ensimmäinen askel kohti lasten osallisuutta on lasten mielipiteiden kysyminen ja kuunteleminen (Lieten 2008, 140). Toiminnan tulisi olla lasten tuottamaa, eikä lapsille tai lasten kanssa tuotettua (Lieten 2008, 138). Kun aikuinen vastaa lapsen leikkiviestiin sensitiivisesti ja aktiivisesti, hän viestittää samalla, että lapsi ja hänen leikkinsä ovat tärkeitä. Päiväkodin arjessa aikuisen onkin tärkeää tunnistaa lapsen aloitteesta syntyvät ”pedagogiset hetket” ja tarttua niihin heti. (Kalliala 2008, 261.) Lapsen vanhempien ja päivähoiton työntekijöiden toimivan vuorovaikutuksen kautta yhdistyvät lapselle tärkeiden tahojen tiedot ja kokemus lapsen parhaaksi (Kaskela & Kronqvist 2007, 22). Lapsen osallisuuden mahdollistaa siten sensitiivinen aikuinen, joka osaa kohdata lapsen sekä tunnistaa hänen tarpeitaan ja toimia niiden edellyttämällä tavalla (Kalliala 2008, 262). Tätä edistävät pienet lapsiryhmät: pienissä ryhmissä lapset osallistuvat toimintaan keskittyneemmin, esittäen enemmän omia ajatuksiaan ja aikuiset voivat aktiivisemmin olla lasten toiminnassa mukana pelkän vahtimisen sijaan (Hujala ym. 2007, 163). Ai-

kuisten on myös kuunneltava tarkkaan lasten viestejä sekä heidän omasta historiastaan että tulevaisuudenkuvistaan. Jokapäiväiseen elämään kuuluva osallistuminen ja toimiminen arjen tilanteissa muokkaa lasten käsitystä itsestään ja omasta elämästään. (James 2005, 264.)

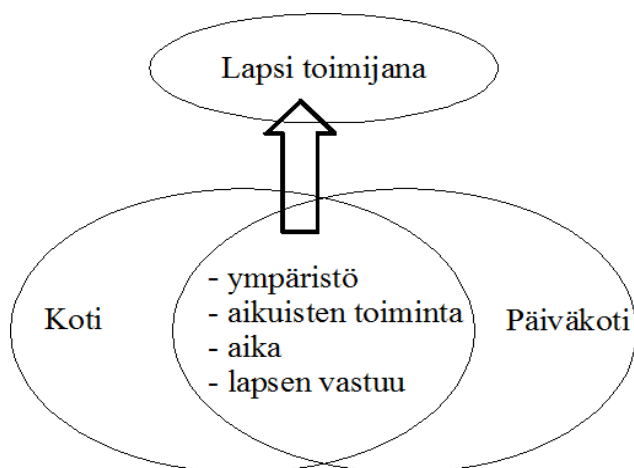
Kuten Helena Rasku-Puttonen (2006) toteaa, pienten lasten kasvuympäristöt ovat osallisuuden kannalta tärkeitä, koska kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisestä alkaa muodostua jo varhain lapsuudessa. Osallisuuden kehittyminen edellyttää taitoja, joita opitaan sosiaalisissa suhteissa. Näiden taitojen oppiminen alkaa lapsen ja vanhempien vuorovaikutussuhteessa, mutta niiden oppimiseen on kiinnitettävä huomiota myös päiväkodissa. Lasten osallisuuteen perustuvan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulisi näkyä muutoksina lasten ja aikuisten suhteissa. Yhteisön aikaansaaminen vaatii aikuisilta lasten osallisuuden tukemista ja juuri osallisuuden ja ryhmään kuulumisen tunteet ovat lapsille(kin) tärkeitä. Ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistaa mm. mahdollisuus kokea itsensä tarpeelliseksi. (Rasku-Puttonen 2006, 111–113.) Tutkijat ovat myös todenneet, että lapset ovat huomattavasti kykenevämpiä kognitiiviseen toimintaan kuin perinteisesti on ajateltu, joten aikuisten antama tila todella tulee tarpeeseen (Steinberg & Kincheloe 2004, 14–15). Lapset myös tiedostavat ympäröivän yhteisön tilanteen ja ongelmat, vaikeivät osaakaan niistä vielä keskustella (Lieten 2008, 134).

Lapsen perhe on ekologisen teorian mukana olon myötä tässä tutkimuksessa yksi olennainen tekijä lapsen osallisuuden kannalta. Lapsen edellytykset toimivaan vuorovaikutukseen ja sen myötä aktiiviseen mukana oloon syntyvät ennen kaikkea kotona, perheen parissa. Myös yhteistyö perheen ja muiden lapsen kasvattajien kesken on ratkaisevassa asemassa, kuten luvun alussakin todettiin. Ihannetapauksessa, jonka Määttä (2001) esittelee, vanhemmat tai muut lapsen huoltajat ja kasvatusalan ammattilaiset toimivat yhdessä, kumppaneina, lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Heillä on yhteiset tavoitteet lapsen suhteen ja olennaista tietoa lapsesta eri ympäristöissä. Ammatti-ihmiset ovat ”vastuussa teoistaan” vanhemmille ja heidän kanssaan tasavertaisia. Lapsen perhe on näin ollen selkeästi toiminnan aktiivinen osapuoli, ei passiivinen tuen vastaanottaja. (Määttä 2001, 99–100.) Ammattilaisten onkin nähtävä vanhemmat voimavarana ja kunnioitettava heidän näkemyksiään (Määttä 2001, 106). Perhettä ei myöskään saa jättää yksin päätöksenteossa tai pohdinnoissa, vaan sitä on tuettava ja sille on annettava tarvittavaa tietoa (Dodd, Sagers & Wildy 2009, 183–184). Yhteistyön kokonaisvaltaisuus tarkoittaa paitsi lapsen, myös hänen kaikkien kasvuympäristöjensä monipuolista arvi-

ointia ja huomioonottamista (Määttä 2001, 109–110). Lasten ja perheiden olosuhteet ovat osittain verrattavissa jopa maailmanlaajuisesti, mutta kulttuuriset tekijätkin on otettava huomioon (Darling & Turkki 2009, 25). Lisäksi nykyinen perhekäsitys on aiempaa laajempi ja monimuotoisempi, mikä myös vaikuttaa yhteistyöhön perheiden kanssa (Dodd, Saggars & Wildy 2009, 183).

4.2 Lapset toimijoina

Ajatus lapsesta itsenäisenä toimijana, jolla on omia oikeuksia, on melko uusi, eikä lapsia olekaan vielä tutkittu kovin paljoa nimenomaan toimijoina (Lieten 2008, xi). Myös päivähoitoa koskevissa tutkimuksissa lasten toimijuus on jäänyt varsin vähälle huomiolle (Lehtinen 2000, 11). Lapsen aktiivinen rooli on kuitenkin jo yleisesti hyväksytty eri ihmistieteiden parissa (Corsaro 2005, 231). Tässä tutkimuksessa lapsen toimijuus käsitetään samoin kuin Uotinen (2008) asian ilmaisee: lapsi itse on aktiivinen toimija omisissa ympäristöissään. Aktiivisuuden edellytyksenä ovat lapsen mahdollisuus valintoihin, oma halu ja mahdollistavat ympäristötekijät. (Uotinen 2008, 148.) Lasten toimijuudessa on kyse niistä voimavaroista, joita lapsilla on käytössään eri tilanteissa ja siitä, miten he niitä käyttävät (Lehtinen 2000, 8). Paitsi lapsen omat voimavarat, myös häntä ympäröivät olosuhteet voivat edistää tai estää hänen toimijuutensa toteutumista (Kiili 2006, 25). Uotisen (2008) mukaan lapsen toimijuuteen vaikuttavat joko edistävästi tai ehkäisevästi ympäristö, aikuisten toiminta, aika ja lapsen vastuu (kuvio 4). Olennaista lasten toimijuuden kannalta näyttääkin olevan se, että arjen tilanteita ja lapsen luonnollista kasvuympäristöä osataan huomioida, hyödyntää ja muokata. (Uotinen 2008, 148–149.)



KUVIO 4. Lapsen toimijuutta tukevat tekijät (mukaeltu Uotinen 2008, 148)

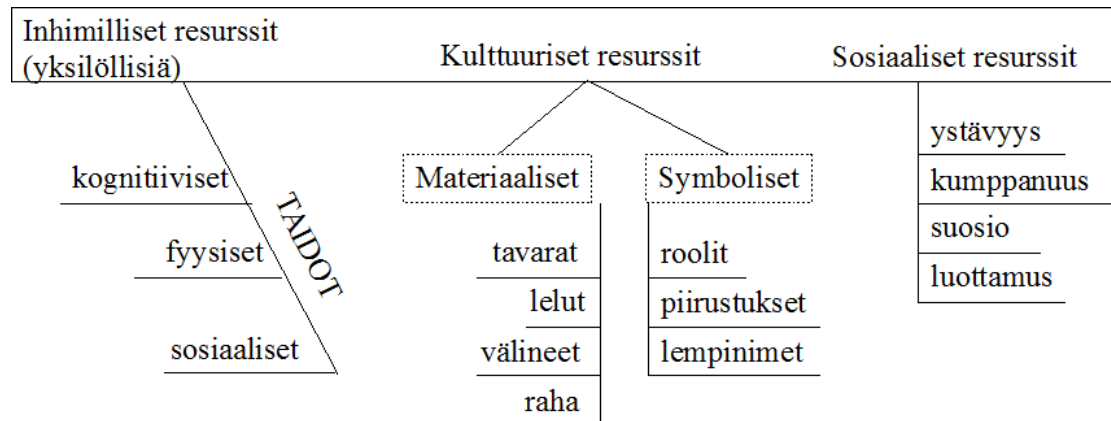
Lähtökohdaksi muodostuu, ettei lapsi ole vain ympäristön vaikutuksen alainen, vaan hän itse, jo pelkällä olemassaolollaan, vaikuttaa kasvuympäristönsä toimintoihin. Hän muokkaa ja rakentaa lähiympäristönsä toimintaa omilla ajatuksillaan, valinnoillaan ja toimillaan. (Corsaro 2005, 232; Hujala ym. 2007, 22.) Tämä käsitys pohjautuu laajempiinkin kysymyksiin kuin pelkästään lasten ja päiväkotien elämään. Se liittyy yhteiskuntamme tapaan korostaa yksilöllisyyttä ja ylipäättään pitää yksilöitä toimijoina, jotka pysyvät omaehtoisesti vaikuttamaan elämänsä kulkuun. Lapset nähdäänkin kansalaisina, joilla on yhtä lailla oikeuksia ja vaikutusmahdollisuuksia kuin aikuisillakin. (Lehtinen 2000, 11.) Lähes kaikkialla maailmassa ollaan siirrytty ”yhteisöstä yksilöllisyyteen” myös perheen ja lasten kasvattamisen suhteen (Lieten 2008, 2–3). Lisäksi nykyajan kehittynyt viestintäteollisuus ja sen myötä erilaiset mediat tuovat lasten saataville paljon tietoa ja materiaalia, mikä korostaa lasten entistä itsenäisempää roolia yhteiskunnassa (Steinberg & Kincheloe 2004, 31–33). Lapsia onkin tuettava analysointi- ja kritisointikyvyn kehittämisessä ja heidän oman asemansa parantamisessa sekä sosiaalisessa, kulttuurisessa että psykologisessa mielessä (Steinberg & Kincheloe 2004, 9). On oletettavaa, että mikäli lapset saisivat kehittyä itsestään ja toimia oman elämänsä muutosagentteina, he saisivat aikaan paremman yhteiskunnan! Todellisuudessa lasten elämään ja toimijuuteen vaikuttavat useat sosiaaliset, ekonomiset ja kulttuuriset tekijät. (Lieten 2008, xv.)

Lapsen lähellä olevien aikuisten toiminta vaikuttaa ratkaisevasti lapsen toimijuuteen ja siihen, millainen vastuu lapselle annetaan omasta toiminnastaan (Uotinen 2008, 150–151). Lieten (2008, 145) toteaa, että lasten toimijuuden tulisi perustua sekä

lasten omaan, aktiiviseen toimintaan että aikuisten huolellisesti toteuttamaan lasten havainnointiin. Mason (2008, 367) huomauttaa, ettei näin ainakaan vielä toimita, vaan lapset suorastaan hiljennetään usein aikuisten toimesta ja juuri tähän onkin saatava perusteellinen muutos, ennen kuin lasten äänet todella saadaan kuuluviin. Rogoff (2003, 284–285) ehdottaa ratkaisuksi ohjattua osallistumista (*guided participation*), joka edellyttää toisaalta lapsen aktiivista ja keskeistä roolia ja toisaalta aikuisen halua ja kykyä jakaa näkökulmiaan, ajatuksiaan ja pyrkimyksiään lapsen kanssa. Moderni varhaiskasvatus rakentuukin aktiivisen lapsikäsityksen varaan (Hujala ym. 2007, 187). Lapsille toimiminen päiväkodissa ei kuitenkaan ole automaattisesti helppoa, vaikka kaikki edellytykset siihen olisivatkin kunnossa. Se on pikemminkin haasteellista ja vaativaa. Lapset rakentavat omaa identiteettiään ja luovat päiväkodin sosiaalisia järjestyksiä, mikä edellyttää juuri aktiivista toimijuutta ja eräänlaista yksilöllistä taistelua osallistumisesta. (Lehtinen 2000, 10.)

Lapsille tärkeintä kodin ulkopuolisessa toiminnassa ovat sekä suhteet aikuisiin ja muihin lapsiin että heidän mahdollisuutensa vaikuttaa omaan elämäänsä ja olla sen aktiivisena toimijana (Mason 2008, 358). Lapsilla on myös toimijuuden välineitä hallussaan. Heillä on strategioita, joiden avulla he voivat vaikuttaa jokapäiväiseen elämäänsä ja muokata heille annettua sosiaalista tilaa. (Markström & Halldén 2009, 120–121.) Jopa silloin, kun perustarpeiden täytyminen on puutteellista, lapset pystyvät ilmaisemaan tarpeensa ja käyttämään erilaisia strategioita ne täyttääkseen. Tämä edellyttää kuitenkin, että lapset saavat tilaa ja luottamusta aikuisilta (Lieten 2008, 134). Joissakin yhteisöissä lapsille on lisäksi myönnetty oma tietty sosiaalinen asemansa, joka eroaa nuorten ja aikuisten asemasta ja jonka kautta sallitaan lasten itsenäinen toiminta omien edellytystensä mukaan (Rogoff 2003, 163–165). Tosin myös lapsuus ikä kautena ja siihen kuuluvat tehtävät määritellään eri tavoin eri kulttuureissa (Rogoff 2003, 168–171).

Lasten toimijuuden avainkäsitteitä. Neuvottelua, valtaa ja toimintaresursseja voidaan pitää lasten toimijuuden avainkäsitteinä. Lasten neuvottelu ja vallankäyttö on samankaltaista kuin aikuistenkin: esimerkiksi sovittelua, kompromisseja, suostuttelua ja uhkailua. Toisaalta lapsille ominaiset toimintatavat ovat kokonaisvaltaisia ja sisältävät puheen lisäksi paljon nonverbaalista toimintaa. (Lehtinen 2000, 189–190.) Tärkeimpiä lasten käyttämiä toimintaresursseja ovat inhimilliset eli yksilölliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit (kuvio 5). Toimintaresursseja käytetään tilanteeseen mukautumiseen, ajan saamiseen tai tilanteen ohjaamiseen. (Lehtinen 2000, 10.)



KUVIO 5. Lasten toimintaresurssit Lehtisen (2000, 10) mukaan

Lapsilla on käytössään tilanteen mukaan eri määrä toimintaresursseja ja he käyttävät niitä eri tavoin. Lehtinen (2000) muodosti tutkimuksensa perusteella neljä kategoriaa, jotka kuvaavat lasten toimijuuden erilaisia profiileja: uudistajat, uusintajat, taistelijat ja seurailijat. Nämä profiilit ovat kahden eri ulottuvuuden – lasten hallussa olevien toimintaresurssien määrän ja heidän käyttämiensä toimintatapojen – erilaisia yhdistelmiä. (Lehtinen 2000, 168–169.)

4.3 Lapsilähtöinen toiminta

Kun lapsia koskevaa toimintaa tarkastellaan, suunnitellaan ja toteutetaan lasten näkökulmasta, on kyse lapsilähtöisestä toiminnasta. Lapsilähtöinen toiminta on mahdollista vain, jos aikuiset osaavat kohdata lapsen maailman. (Kinos & Virtanen 2001, 146.) Päiväkotiryhmässä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on tietenkin mahdollista vain tiettyyn rajaan asti, mutta ei mahdotonta. Myös koko lapsiryhmä voi vaikuttaa päiväkotitoimintaan kollektiivisesti. Demokratian alkeita pääsevät harjoittelemaan sekä lapset että aikuiset, mikäli aikuiset vain antavat siihen mahdollisuuden. Kasvatustoimintaa on historiallisesti katsoen pitkään määrännyt tietynlainen ja varsin tarkasti määritelty ”lapsi”, joka on kuvattu lähes yksinomaan biofysiologisesta näkökulmasta ja kasvatuksen kohteena. Nykyajattelun mukaan lapsen käsite on kuitenkin huomattavasti joustavampi ja monipuolisempi kuin ennen. (Baker 2003, 472; Steinberg & Kincheloe 2004, 1–15.) Lapsilähtöisessä kasvatuskulttuurissa lapsi on aktiivinen oman elämänsä päähenkilö, mutta ei kuitenkaan kasvata itse itseään. Lapsen tarpeiden huomioon ottamisen lähtö-

kohtana pidetään lapsen vahvuuksia. Aikuinen on tukemassa ja ohjaamassa lapsen yksilöllistä kasvua.

Lapsilähtöisyyden idea pohjautuu konstruktivismiin. Lapsen sosiokulttuurinen ympäristö ja lapsi yksilönä antavat puitteet lapsilähtöiselle kasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien suunnittelulle. Aikuinen on lapsen omaehtoisen oppimisen mahdollistaja, joka turvaa jatkuvan oppimisprosessin. Jotta aikuinen pystyy tukemaan lapsen kasvua tarkoituksenmukaisesti, on hänen havainnoitava ja arvioitava lapsen toimintaa jatkuvasti. Näin ollen oppimista säätelee loppujen lopuksi lapsi itse. (Hujala ym. 2007, 55–56.) Aikuinen löytää havainnoimalla lapsen mielenkiinnon kohteet ja niiden avulla luo oppimisympäristön lapselle sopivaksi. Aktiivista oppimista tukevassa oppimisympäristössä lapsi saa oman toimintansa kautta monipuolisia elämyksiä ja oppimiskokemuksia. (Laattala & Raitala 1998, 108.)

Konstruktivistisen pedagogiikan ja lapsilähtöisyydenkin kulmakiveksi on usein nostettu Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsite. Sen avulla voidaan erottaa lapsen kehityksessä se, mitä lapsi osaa tehdä aikuisen opastuksella ja se, mitä lapsi osaa tehdä itsenäisesti. (Hujala ym. 2007, 49.) Lisäksi on syytä ottaa huomioon vertaisryhmän merkitys lapsen toiminnalle (Hujala ym. 2007, 59). On kuitenkin muistettava, kuten Niiranen ja Kinoskin (2001) huomauttavat, ettei lapsilähtöisyys käytännössä ole riittävän selkeä käsite esimerkiksi päiväkodin työntekijöille. Elleivät lapsilähtöisen toiminnan taustalla todella ole konstruktivismin periaatteet, katoaa lapsilähtöisyydeltä pohja. (Niiranen & Kinos 2001, 75–76.) Esimerkiksi sangen behavioristiset tasoryhmiin, palkkio tai rangaistus -periaatteeseen ja vastaaviin järjestelyihin perustuvat menetelmät on havaittu heikoiksi tai suorastaan lapsille vahingollisiksi, vaikkakin aikuisille näennäisen helpoiksi toteuttaa. Vaihtoehdoksi näille onkin tarjottu proaktiivista sekä lasten yksilölliset tarpeet ja edellytykset huomioivaa lähestymistapaa. (Mohr, Martin, Olson, Pumariega & Branca 2009, 8–9, 16.)

Lapsilähtöisessä oppimisessä on yksilöllisen näkökulman lisäksi tärkeänä vaikuttajana yhteisöllisyys. Vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa luo lapsen todellisuutta voimakkaasti. Lapsille onkin usein päiväkodissa tärkeintä kaverit ja heidän kanssaan leikkiminen (Laattala & Raitala 1998, 108). Sekä lasten että aikuisten kanssa tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus on lapsen oppimisprosessin perusasioita (Hujala ym. 2007, 57). Osallisuuden voidaankin ajatella syntyvän lapsilähtöisestä kasvatuksesta: yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden yhdistelmästä, jossa lapsen henkilökohtaiset ja sosiaaliset tarpeet huomioidaan. Uskoisin, että yhä voidaan sanoa, kuten Viitala on yli

kymmenen vuotta sitten tutkimuksessaan todennut: päiväkotipedagogiikassa ollaan siirtymässä aikuisjohtoisuudesta lapsilähtöisyyteen – lapsen omalle kokemukselle annetaan yhä enemmän tilaa (Viitala 1999, 293). Jälleen kyse on myös kulttuurisista tavoista ja arvoista. Joissakin ei-länsimaisissa kulttuureissa kunnioitetaan toisen ihmisen – myös lapsen – itsemääräämisoikeutta niin paljon, ettei sitä vastaan ole soveliasta toimia lähes missään olosuhteissa (Rogoff 2003, 203).

Lapsilähtöisyyden vastakohta on aikuiskeskeisyys, joka tarkoittaisi aikuisen näkökulman ja tarpeiden asettamista etusijalle. Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin lapsijohtoisuus: lapsilähtöinen toiminta on yleensä tarkoituksellisesti aikuisjohtoisia. Aikuisen tehtävä on silloin johtaa sellaista toimintaa, joka painottaa lasten oikeutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Tällaista toimintaa voidaan pitää tavoittelemisen arvoisena. (Kalliala 2008, 19–20.) Mutta kuten Kallialakin toteaa, tavoitteeseen pääseminen on vaikeaa ja varhaiskasvatusta ohjaavat ja kuvaavat asiakirjat välittävät usein liian harmonisen kuvan aikuisten ja lasten vuorovaikutuksesta (Kalliala 2008, 29). Päiväkotejakaan ei ole kovin paljoa tutkittu nimenomaan aikuisten ja lasten yhteisenä toimintaympäristönä (Kalliala 2008, 38). On myös pohdittava sitä, *miten* lapsilähtöisyyttä toteutetaan. Jos aikuiset kysyvät lasten mielipidettä, miten he sitä kysyvät? Entä miten aikuiset tulkitsevat lapsilta saamiaan vastauksia ja mielipiteitä? Miten aikuiset hyödyntävät käytännössä lasten mielipiteitä ja tulkintojaan niistä? (Schiller & Einarsdottir 2009, 126–128.) Näitä ja muitakin vastaavia, tärkeitä kysymyksiä on syytä pohtia myös tämän tutkimuksen aineiston kohdalla.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena lasten osallisuus näyttäytyy suomalaisista varhaiskasvatusta koskevissa asiakirjoissa ja ohjataan niissä lasten osallisuuden tukemiseen ja kehittämiseen palvelujärjestelmän puitteissa. Erityisesti kiinnostaa, miten eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmissa käsitellään lasten osallisuutta: onko eroja ja jos on, minkälaisia? Lähtökohtana osallisuuden määrittelyssä on Bronfenbrennerin ekologinen teoria eli lapsi nähdään monen eri yhteisön jäsenenä yhtä aikaa (esim. perhe, päiväkotiryhmä, kunnan asukas) ja käytännössä osallisuus on lapsen aktiivista osallistumista yhteiseen toimintaan sekä dynaamista vuorovaikutusta ympäristön ja ihmisten kanssa. Suomalaisia varhaiskasvatussuunnitelmia ei ole tutkittu lasten osallisuuden näkökulmasta aiemmin ja siinä mielessä tutkimukseni luo uutta tietoa aiheesta. Olisi hienoa, jos lasten asema ja oikeudet nousisivat yhä useammin puheenaiheiksi varhaiskasvattajien ja muiden kasvatustalon ammattilaisten keskusteluissa. Tämä tutkimus olkoon yksi ääni siinä joukossa.

Lasten omien mielipiteiden, näkemysten ja toiveiden huomioon ottaminen tuntuu liittyvän periaatteiden tasolla ainakin länsimaiseen yksilöllisyyden ihanteeseen ja sananvapauden kunnioittamiseen. Näihin asioihin viittaavia ilmaisuja kuulee usein käytettävän, kun kansallisissa tai kansainvälisissä keskusteluissa otetaan esille lasten kasvattaminen. Julkista varhaiskasvatusta arvioitaessa saatetaan niin ikään pohtia lasten omaa osuutta ja panosta varhaiskasvatustoimintaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaisena olen seurannut toisaalta näitä keskusteluja ja arviointeja ja toisaalta omaa työkenttääni. Viime aikoina olen tullut sellaiseen tulokseen, että minulle päivähoiton työntekijänä annetut ohjeet, säännöt ja suositukset eivät ole samalla tasolla käynnissä olevan julkisen keskustelun kanssa. Varhaiskasvatuksen käytännöt tuntuvat seuraavan aikaansa hyvin hitaasti ja jähmeästi. Näistä ajatuksista heräsi halu tutkia tarkemmin niitä periaatteita ja ohjeita, joita varhaiskasvattajille on maassamme laadittu.

YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksen juhlavuosi tekee aiheestani erityisen ajankohtaisen. Haluan osaltani olla tuomassa julki lasten oikeuksien todellista tilaa maassamme. Melko kritiikitön tuntumani asiasta on, etteivät kauniit sanat ja todelliset teot ainakaan vielä kohtaa toisiaan. Suomen ylivoimaisen laadukasta kasvatustalon- ja koulu-

tuskulttuuria on tuotu usein esiin muihin maihin verrattaessa, mutta harvemmin siitä on puhuttu dynaamisen arvioinnin käsitteillä: miten me olemme kehittyneet vuosien varrella. Lisäksi on muistettava käytännön ja teoreettisen käsittelyn erot. Suunnitelmien ja muiden asiakirjojen tasolla kehitys on luultavasti ollut erilaista kuin käytännön kasvatustyön tasolla.

Tutkimuskysymykset ovat :

1. Miten eri kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa ohjataan ottamaan lasten osallisuus huomioon?
2. Miten lasten osallisuutta käsitellään varhaiskasvatussuunnitelmien eri tasoilla (valtakunta, kunta, päivähoitoyksikkö ja lapsi)?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimustyö alkoi tammikuussa 2009 pohjautuen edellisenä keväänä valmistuneeseen kirjallisuuskatsaukseen, joka käsitteli päiväkodin integroituja erityisryhmiä lasten osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen idea oli siis ehtinyt kehittyä vuoden verran ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista. Koska tutkimuksen aineisto muodostui julkisista asiakirjoista, erillisiä tutkimuslupia ei tarvittu.

6.1 Menetelmälliset lähtökohdat

Tutkimuksen menetelmälliseksi välineeksi valikoitui sisällönanalyysi, joka on alunperin ollut määrällinen menetelmä, mutta nykyisin sitä käytetään enimmäkseen laadullisen analyysin välineenä. Se ei ole yksi tarkkarajainen ja suoraviivainen menetelmä, vaan pikemminkin kokoelma työkaluja, joilla tavoitellaan aineiston yhtenäistämistä ja järjestämistä ja joita käyttämällä dokumenttien sisällöstä voidaan tehdä havaintoja ja kerätä tietoja, tieteellisten sääntöjen puitteissa. (Franzosi 2004, 548–549; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 22.) Sisällönanalyysi soveltui juuri siksi tämän tutkimuksen menetelmäksi. Tutkimuskysymyksiin katsottiin voitavan vastata nimenomaan sisällönanalyytisin keinoin. Pattonin (2002) mukaan sisällönanalyysiä käytetään yleensä laadullisen aineiston kuvaamiseen, pelkistämiseen ja sisältöjen koostumuksen erittelyyn. Dokumenttien sisältöä voidaan selittää muiden ilmiöiden tai teorian avulla tai päin vastoin. (Patton 2002, 453.) Tässä tutkimuksessa oli nimenomaan tarkoituksena kuvata valitun dokumenttijoukon sisältöä lapsen osallisuuden näkökulmasta.

Kuten Alasuutari (2001, 32) sanoo, laadullinen tutkimus on periaatteiltaan ”arvoituksen ratkaisemista” vastakohtana määrällisen tutkimuksen luonnontieteelliselle koeasetelmalle. Hänen mukaansa laadullinen tutkimus koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta (Alasuutari 2001, 39). Vaiheet ovat verrattavissa edellä mainittuihin Tuomen ja Sarajärven kolmeen vaiheeseen (vrt. Alasuutari 2001, 40–48). Niinpä mitään hypoteeseja ei voinut asettaa, ainakaan ennen analyysiprosessin aloittamista. Aineistoa tarkasteltiin hyvin pitkälle kokonaisuutena,

jonka kaikki ”arvoitukseen” kuuluvat asiat tuli pyrkiä selvittämään (Alasuutari 2001, 38).

6.2 Aineisto

Aineistona tässä tutkimuksessa käytettiin seuraavia suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja eli varhaiskasvatussuunnitelmia (vasuja): valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, kuuden kunnan ja kuuden päiväkodin vasut sekä kuusi lapsen vasulomaketta. Ensin valittiin Helsinki, Tampere ja Jyväskylä suurina ja yliopistokaupunkeina mukaan ja ikään kuin vastapainoksi valittiin kolme muuta kuntaa: Kuopio, Seinäjoki ja Tornio. Asukasluvultaan erikokoisten ja maantieteellisesti eri puolilla maata olevien kuntien tehtäväksi tuli edustaa tässä tutkimuksessa koko maata. Asukasluvut tarkistettiin verkkosivuilta www.suomi.fi/kunnat. Ne olivat kaikki 31.12.2007 tilanteen mukaisia. Päiväkotien ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat valittiin samoista kunnista. Suunnitelmien sisältöihin ei tutustuttu ennen valintojen tekemistä, koska niiden ei haluttu vaikuttavan aineiston valintaan. Bauerin (2000) mukaan aineiston keruun pääongelmat ovat aineiston edustavuus, koko ja jaottelu. Tämän tutkimuksen aineisto pyrkii edustamaan suomalaisten varhaiskasvatussuunnitelmien yleistä tilaa ja laatua, vaikka mukaan onkin poimittu vain tietyt kunnat. Aineiston koko määrittyi lähinnä tutkijan resurssien mukaan, mutta aineistosta voidaan olettaa, että kukin asiakirja olisi korvattavissa millä tahansa vastaavalla asiakirjalla. (Bauer 2000, 136–137.)

Kaikkien kuntien varhaiskasvatussuunnitelmia ei ollut sähköisessä muodossa saatavilla. Joissakin tapauksissa kunnan suunnitelma löytyi sähköisessä muodossa, mutta päiväkotien omia suunnitelmia ei ollut saatavilla. Toisaalta löytyi myös kuntia, jotka eivät lainkaan tee päiväkotikohtaisia vasuja, vaan varhaiskasvatuksen ilmoitettiin pohjautuvan kaikissa yksiköissä suoraan kunnan vasuun. Päiväkotien ja lasten vasuja oli sivumääriltään hyvin eri laajuisia, päiväkotien vasut olivat kahdesta sivusta reiluun kahteenkymmeneen ja lasten vasut kahdesta vajaaseen kahteenkymmeneen. Paikkakunnan koko tai sijainti ei tuntunut vaikuttavan asiakirjojen laajuuteen. Yllättävää oli lähinnä joidenkin suomalaisittain isojenkin kaupunkien haluttomuus esitellä varhaiskasvatus-toimintaansa verkkosivuilla. Suunnitelmia varmasti on ja toiminta on laadukasta – miksei kertoa siitä avoimemmin?

6.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimus tehtiin tammi–lokakuussa 2009. Koska varsinaista tutkimusta edelsi samaa aihetta sivuavan kirjallisuuskatsauksen tekeminen, oli luontevaa aloittaa työskentely teoreettisen viitekehyksen parissa. Varsin pian alkoi teoriaosuuden kehittelyn rinnalla myös aineiston pohtiminen ja valinta. Aineisto oli valittu ja hankittu helmikuun loppuun mennessä. Ensimmäinen aineistoon tutustuminen tapahtui samaan aikaan. Yhtä asiakirjaa lukuun ottamatta koko aineisto oli vapaasti saatavilla sähköisessä muodossa. Yksi asiakirja pyydettiin ja saatiin sähköpostitse. Asiakirjat tulostettiin paperille tutkimusta varten. Kevään aikana teoreettinen viitekehys sai lähes lopullisen muotonsa ja aineiston analysoiminen aloitettiin. Varsinaista analyysiä varten aineistoon merkattiin aluksi tutkimuskysymyksiin vastaamiseen liittyvät ilmaisut. Analyysivaihe ajoittui kesä–elokuuhun. Tutkimusraportti kirjoitettiin valmiiksi syys–lokakuun aikana.

6.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysiprosessi etenee vaiheittain analyysiyksikön valinnasta aineistoon tutustumiseen, aineiston pelkistämiseen, luokitteluun ja tulkintaan sekä lopuksi luotettavuuden arviointiin (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 24). Laadullisissa analyysissä pyritään usein muotoilemaan malleja, jotka pätevät koko aineistoon ja mahdolliset erilaisuudet suhteutetaan kokonaisuuteen, joka on tutkimuksen kohteena (Alasuutari 2001, 41; Bauer 2000, 138). Analyysiyksiköksi valittiin tässä tutkimuksessa sanat, sanaparit tai lyhyet ilmaukset, jotka asiakirjoissa viittasivat lapsen osallisuuteen. Sitten tutustuttiin ensimmäistä kertaa aineistoon lähemmin. Samalla kun aineistoa luettiin, muodostettiin väljä analyysirunko ohjaamaan analyysiä eli ei varsinaisesti pyritty puhtaaseen pelkistämiseen, koska analyysin ei ollut tarkoitus olla tiukan strukturoitu. Ensimmäisen lukukerran jälkeen muodostettiin aineiston perusteella neljään ulottuvuuteen jakautuva kuvio (kuvio 6, sivu 34). Lähes kaikkien löydösten katsottiin voivan sijoittua näihin määriteltuihin ulottuvuuksiin.

Sisällönanalyysin avulla analysoidaan kirjallista materiaalia systemaattisesti ja objektiivisesti. Se sopii hyvin täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin, kuten tässä tutkimuksessa useampien eri asiakirjojen analyysiin. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajarvi 2002,

105.) Aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja käsitteellistetään. Pelkistäminen tarkoittaa epäolennaisen karsimista pois ja olennaisen poimimista esiin. Tutkimustehtävät määrittävät, mikä on olennaista. Ryhmittely tapahtuu kokoamalla pelkistetyistä ilmauksista kategorioita. Lopulta tutkimustehtäviin vastataan käsitteellistyksillä, joita ryhmittelyn tuloksena on tuotettu. (Bauer 2000, 138–139; Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.) Sisällönanalyysin tavoitteena onkin tarkastella asioiden merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä sekä löytää tutkimusaineistosta toimintatapoja, samanlaisuuksia tai eroja (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 21).

Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin sekä aineistolähtöisesti että teoriasidonnaisesti. Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista koottiin ja tiivistettiin tietoa ja sisällönanalyysin avulla laadittiin runko, jonka varassa esitettiin oma tiivistys aiheesta (Patton 2002, 459; Tuomi & Sarajärvi 2002, 120). Tiivistämisen tavoite oli, että aineistoa kuvaavat luokat ovat toisensa poissulkevia ja yksiselitteisiä ja että tutkittavaa ilmiötä voi niiden avulla lyhyesti ja yleistävästi kuvailla (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 23). Sisällönanalyysillä tarkoitettiin siis tässä tapauksessa kirjoitettujen sisältöjen analyysiä väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tutkimusaineistosta eli valituista varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista pyrittiin luomaan teoreettinen kokonaisuus. Yksinomaan aineistolähtöinen analyysi koettiin riittämättömäksi tähän tutkimukseen, jonka aineisto oli puhtaasti teoreettinen. Sen vuoksi avuksi otettiin teoriasidonnainen analyysi, jossa aiempi tieto ohjaa tai auttaa analyysin etenemisessä (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vuorottelivat analyysiprosessissa. Teoria ei kuitenkaan yksin määrännyt analyysin kulkua (vrt. teorialähtöinen analyysi, ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 99). Teoriasidonnaisessa analyysissä ilmiöstä ”tiedetään jo” jotakin ilman aineistoakin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Teoria- ja aineistolähtöisen analyysin yhdistelmää voi kutsua abduktiiviseksi analyysiksi (Patton 2002, 470).

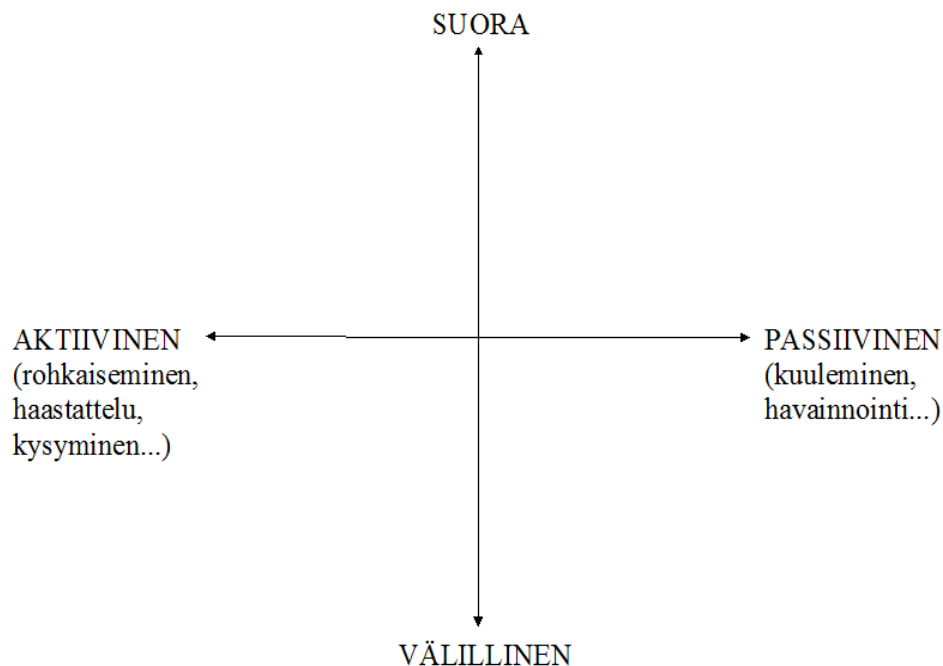
Bronfenbrennerin ekologista teoriaa käytettiin sisällönanalyysin taustaoletuksena. Siinä mielessä analyysi oli ikään kuin ensin teorialähtöistä tai osittain teorialähtöistä, jonka jälkeen löydöksiä saattoi tarkastella aineistolähtöisen analyysin keinoin (vrt. Patton 2002, 454). Aineistosta etsittiin tietoa tiettyjen, valikoitujen käsitteiden avulla, pakottamatta kuitenkaan analyysiä mihinkään suuntaan (Patton 2002, 457). Koodaus oli pikemminkin temaattista kuin yksittäisten sanojen etsimistä (vrt. Franzosi 2004, 550). Aluksi aineistosta etsittiin samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä mahdollisia luokkia tai kategorioita, joiden avulla voitiin jatkaa analyysiprosessia. Prosessin edetes-

sä tulkittiin ja vertailtiin löydöksiä sekä muodostettiin omat käsitykset ja päätelmät aineistosta, tutkimuskysymysten mukaisesti. (Patton 2002, 463–465.)

Menetelmänä sisällönanalyysin vahvuudet ja heikkoudet liittyvät samaan asiaan: aineiston kategorisoimiseen. Koska ei ole vain yhtä tapaa kiteyttää tekstin sisältöä ja merkityksiä, riippuvat tutkimustulokset aina kustakin tutkijasta, tutkimuskysymyksestä ja käsiteltävästä aineistosta. Menetelmän avulla on toisin sanoen luotu hyvin erilaisia analyysimalleja ja saatu varsin kirjavia tuloksia. (Franzosi 2004, 550.) Aineisto on yleensäkin tutkimuksen teossa rajallinen. Sisällönanalyysin tapauksessa se voi olla hyvin suppeakin otos, koska aineiston käsittelyyn kuluu paljon aikaa. Paraskaan otos ei koskaan ole täydellinen. (Franzosi 2004, 556.) Tutkijan eli ”koodaajan” vaikutus tutkimustulokseen on suuri. Vaikka tutkijalla olisi kuinka hyvät ja tarkat säännöt itselleen sekä selkeät kategorioiden määritelmät, se ei riitä luomaan täysin objektiivista tulosta. Tutkijan mieli on ikään kuin musta laatikko, jossa koodausprosessi tapahtuu. (Franzosi 2004, 560–561.) Sisällönanalyysissa työskennellään aina kielen ja sen merkitysten kanssa. Kieli on hyvin kulttuurisidonnaista ja sen vuoksi analyysin tuloksia on tulkittava erityisen varovasti. (Franzosi 2004, 561–562.)

7 LÖYDÖKSET JA NIIDEN TARKASTELO

Tutkimuksessa selvitettiin, miten lasten osallisuutta ja sen huomioon ottamista käsitellään nykyaikaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Asiakirjoja tarkasteltaessa kävi ilmi, että lasten osallisuuden huomioimista voidaan kuvata neljän eri ulottuvuuden näkökulmasta (kuvio 6). Aktiivinen–passiivinen -akselilla aikuinen säätelee omaa aktiivisuuttaan lasten osallisuuden tukemisen suhteen. Hän voi joko aktiivisesti rohkaista lasta tuomaan omia mielipiteitään ja mielihalujaan esille tai passiivisesti havainnoimalla ja kuuntelemalla lasta saada niitä selville. Toinen ulottuvuuspari on suora–välillinen. Sen avulla voidaan tarkastella lasten osallisuuden tukemisen väylää: toimiiko aikuinen suoraan lapsen kanssa vai lapsen vanhempien tai muiden läheisten ihmisten kautta. Myös toiset lapset voivat vaikuttaa sekä suoraan että välillisesti yksittäisen lapsen osallisuuteen. Lasten keskinäisestä osallisuuden tukemisesta ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen aineistossa selkeitä mainintoja. Leikkiin mukaan pääsemisestä ja vertaisryhmästä yleisesti löytyi joitakin ilmaisuja, mutta vertaisryhmän mahdollisesti osallisuutta edistävää vaikutusta ei tuotu esiin.



KUVIO 6. Lasten osallisuuden huomioimisen ulottuvuudet asiakirjoissa

Näitä kaikkia ulottuvuuksia varmaankin tarvitaan päivähoiton arjessa toimittaessa, eikä mikään niistä ole toistaan parempi tai huonompi. Myöskään aikuisten tekemät päätelmät tai toiminta eivät riipu omaksutusta ulottuvuudesta. Vaikka lapselta kysyttäisiin, se ei automaattisesti tarkoita, että aikuinen tekisi lapsen kommentteista osallisuuden kannalta ”oikeita” päätelmiä tai että hän toimisi vääjäämättä lapsilähtöisesti ja lapsen osallisuuden huomioivasti. Aikuisella on myös paljon valtaa esimerkiksi kysymysten asettajana. Se, miten lapselta kysytään, saattaa ohjata vastausta paljonkin. Myöskään varhaiskasvatussuunnitelmassa esitetty asia, ohje tai periaate ei välttämättä siirry todellisuudessa käyttöön, joten tutkimuksessa mukana olevien kuntien käytännön varhaiskasvatuksesta ei voi asiakirjojen perusteella suoraan päätellä mitään.

Aineistossa oli myös useita yleisiä ilmaisuja, jotka epämääräisyydessään hämärsivät itse asiassisältöä. ”Lapsen etu”, ”lapsen tarpeet” ja ”lapselle mielekäs” tulivat usein teksteissä esille, mutta missään ei suoranaisesti määritelty näitä ilmaisuja tarkemmin. Voi olla, että lapsen edun ja tarpeet määrittelevät enimmäkseen yksin aikuiset ja että ne vaihtelevat paljonkin tilanteesta, paikasta ja aikuisesta riippuen.

7.1 Tutkimuksessa mukana olevien kuntien vertailua

Kaikissa kuudessa tutkimuksessa mukana olevassa kunnassa oli käytössä kaikki kolme varhaiskasvatussuunnitelman tasoa: kunnan, yksikön ja lapsen. Lapsen vasu oli kaikissa näissä kunnissa tehty koko kunnan käyttöön eli kaikkien päiväkotien kussakin kunnassa on tarkoitus käyttää samaa lapsen yksilöllistä vasulomaketta. Kuntavasujen laajuus vaihteli ollen 1–43 sivua. Päiväkotien vasut olivat laajuudeltaan 2–21 sivua ja lapsen vasulomakkeet 2–33 sivua.

7.1.1 Helsinki

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmasta oli löydettävissä paljon ilmaisuja, jotka liittyivät lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen. Erityispiirteenä tässä asiakirjassa oli lasten ajattelemisen myös kuntalaisina ja laajemminkin, koko yhteiskunnan jäsenenä. Myös lasten toimijuus ja lapsilähtöisyys nostettiin selkeästi esille. Asiakirjassa pysyteltiin varsin yleisellä tasolla, mutta käytännön ohjaustakin oli muutamassa kohdassa. Suorasta ulottuvuudesta kertoi esimerkiksi ilmaisu ”lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan

kirjataan myös lasten omat käsitykset ja toiveet”. Välillinen ulottuvuus sen sijaan ilmeni muiden muassa lauseesta ”lasten toiveita ja ajatuksia kartoitetaan keskustellen, leikkien ja erilaisten pelien avulla”. Myös vanhempien rooli välillisen ulottuvuuden toteutumisessa otettiin huomioon. Aktiivista ulottuvuutta kuvasivat ilmaisut ”vuorovaikutuksessa vahvistetaan lasten kykyä liittyä omaan yhteisöönsä”, ”maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalista osallisuutta tuetaan ja vahvistetaan suomen kielen opetuksella” ja lasten itsearviointi. Passiivinen ulottuvuus ilmeni esimerkiksi lasten toiminnan dokumentointia sekä oppimisympäristön järjestämistä koskevista ilmaisuista.

Helsinkiläisen päiväkodin vasu oli hyvin käytännönläheinen ja sisälsi erityisen paljon toimintaympäristöön ja sen suunnitteluun ja muokkaamiseen liittyviä mainintoja. Lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen viittaavia ilmaisuja löytyi kaiken kaikkiaan runsaasti ja niistä osa oli juuri toimintaympäristöön liittyviä. Lapsen vasusta sanottiin selkeästi, että lapsi on sen tekemisessä mukana välillisesti, päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien välityksellä. Lapsilta kerätään palautetta ja heitä haastellaan sekä rohkaistaan ajattelemaan ja toimimaan itse, mikä kaikki kertoo sekä aktiivisesta että myös suorasta osallisuuden huomioimisen ulottuvuudesta. Välillisesti lasten toiveita ja ajatuksia ohjattiin tuomaan esiin sekä vanhempien että päiväkodin työntekijöiden kautta. Passiiviseen ulottuvuuteen kuuluvia ilmauksia olivat esimerkiksi lapsen mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi sekä ajan, rauhan, tilan ja välineiden antaminen lapselle.

Lapsen vasussa oli muutama maininta, jotka voi liittää osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen. Asiakirjassa ei ollut ohjeita, miten tämä käytännössä tapahtuu ja tutkimuksessa mukana olleessa yksikön vasussa olikin määritelty kyseisen päiväkodin tapa toimia tässä asiassa. Tapa todennäköisesti vaihtelee yksiköittäin. Lapsen vasussa oli selkeästi paikka lapsen omille toiveille, mutta niitä voi joko kysyä lapselta suoraan tai vanhempi ja päiväkodin työntekijä voivat toimia lapsen toiveiden välittäjinä vasu-keskustelussa. Onkin vaikea sanoa, mitkä ulottuvuudet olivat tai eivät olleet tässä lapsen vasulomakkeessa edustettuina.

Kaiken kaikkiaan helsinkiläisissä asiakirjoissa oli sekä yleisiä että käytäntöön kohdistettuja ohjeita lasten osallisuuden huomioon ottamisesta ja niitä oli kunnan ja yksikön vasuissa myös kaikista kuvion 6 ulottuvuuksista. Lapsen vasun näkökulma jäi epäselväksi. Tarkempi kuvaus löytyneistä maininnoista on liiteosassa (liite 1).

7.1.2 Jyväskylä

Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa, Jyvävasussa, oli paljon viittauksia lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen. Myös Lapsen oikeuksien yleissopimus mainittiin arvopohjan määrittelyn yhteydessä yhtenä lähtökohtana. Merkille pantavaa oli, että tähän vasuun oli kirjattu lasten omiakin käsityksiä hyvinvoinnista päivähoitossa. Erikseen mainittiin osallisuuteen liittyen maahanmuuttajataustaiset lapset ja heidän yksilöllinen huomioimisensa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma mainittiin, mutta sen yhteydessä ei mainittu lapsen osallistumista suunnitelman tekemiseen. Välillistä lasten osallisuuden huomioimista vanhempien kautta korostettiin. Yksikön vasun yhteydessä kerrottiin lasten suorittamasta toiminnan arvioinnista, mutta sen käytännöistä ei annettu mitään ohjeita. Jotkin ilmaisut olivat sangen epämääräisiä, kuten ”huomioidaan lapsi yksilöllisine tarpeineen”. Ilmaisusta ei käy ilmi, miten nuo tarpeet määritellään ja kuka tai ketkä määrittelyn tekevät. Voi olla, että lapsi on prosessissa mukana, mutta välttämättä niin ei ole.

Tutkimuksessa mukana olevan jyväskyläläisen päiväkodin vasussa oli jonkin verran mainintoja lasten osallisuudesta tai sen huomioon ottamisesta. Lapsen tarpeiden huomioiminen on edelleen epämääräinen käsite, joka mainittiin. Lasten osallisuutta edistävänä käytäntönä mainittiin pienryhmätoiminta. Erityisen tuen tavoitteeksi kerrottiin lapsen tasavertaisen osallistumisen mahdollistaminen. Välillinen ja passiivinen lasten osallisuuden huomioiminen korostuivat. Yksi maininta oli myös suorasta ja mahdollisesti aktiivisestakin huomioimisen tavasta: ”Esikouluikäiset harjoittelevat jo itsearviointia.”

Lapsen vasussa oli useita mainintoja, joita voi pitää osallisuuden ja sen huomioon ottamisen merkkeinä. Lapsen kertomaa ja ilmaisemaa -kohta oli lähes kaikissa vasun osa-alueissa mukana. Ohjeita siitä, miten asia käytännössä hoidetaan, ei ollut. Kysytäänkö häneltä erikseen vai kuullaanko sitä, mitä hän sattuu ilmaisemaan. Jos kysytään, mitä ja miten kysytään ja kuka kysyy? Myöskin kysymyksiä herättää tilanne, jossa lapsi ei mahdollisesti pysty ilmaisemaan itseään sanallisesti. Miten silloin toimitaan? Huomiota herätti tämänkin vuoksi erityisen tuen tarpeita käsittelevä osa-alue, jossa yhtäkkiä ei ollutkaan lapsen omaa ilmaisua mukana.

Eniten viittauksia lasten osallisuuteen tai sen huomioon ottamiseen oli Jyväskylän asiakirjoista kaupungin vasussa. Kaikissa Jyväskylän asiakirjoissa käsiteltiin lasten osallisuutta ja sen huomioimista lähes yksinomaan yleisellä tasolla. Yksi käytännön

maininta löytyi päiväkodin vasusta. Välillisestä ja passiivisesta osallisuuden huomioimisesta oli paljon mainintoja, suorasta ja/tai aktiivisesta taas oli vain muutama yksittäinen maininta.

7.1.3 Kuopio

Kuopion varhaiskasvatussuunnitelma on kaksiosainen. Toisen osan alaotsikko on ”Suunnittelu, hallinto ja kehittäminen” ja toinen taas on erisnimeltään Kasvattajan käsikirja. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin molempia osia toisiaan täydentävinä saman asiakirjan osina. Osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen viittaavia ilmaisuja löytyi asiakirjasta runsaasti. Tässä asiakirjassa tuntui olevan eniten ristiriitaisuuksia ilmaisujen välillä: ensin kerrottiin lapsilähtöisyydestä sekä sen yksilöllisyyttä korostavista periaatteista ja heti sen jälkeen ”ikätasolle sopivasta” toiminnasta. Ei ollut myöskään selvää, tarkoitettiinko asiakkaalla lasta vai vanhempia vai molempia. Etenkin asiakaslähtöisyys ja asiakkaan itsemääräämisoikeus jäivät sen vuoksi hieman epämääräisiksi käsitteiksi. Asiakirjan kieli toimi sekä yleisellä että käytännön esimerkkien tasolla.

Kaikki neljä osallisuuden huomioimisen ulottuvuutta olivat läsnä Kuopion vasussa. Lapsilähtöisyyttä korostettiin ja sen myötä etenkin passiivisen ulottuvuuden ja välillisen ulottuvuuden ilmaisuja oli useita. Aikuisia ohjattiin kuuntelemaan, havainnoimaan ja hyväksymään lapsen omia asioita ja vanhempien vahva rooli lapsen mielipiteiden ja toiveiden välittäjänä tuli selvästi esille. Aktiivinen ulottuvuus jäi varsin vähälle. Lasten kannustaminen omaan ajatteluun ja päätöksentekoon mainittiin. Suoran ulottuvuuden ilmaisuja oli muutama, mutta ne kaikki liittyivät lapsille tehtävään kyselyyn, joka ohjattiin tekemään kotona vanhempien johdolla, joten se ei välttämättä tuottanut suoraa palautetta lapsilta. Aikuista ohjattiin vastaamaan lapsen esittämiin kysymyksiin, mutta ei varsinaisesti kysymään lapselta mitään. Lapsen etu ja yksilölliset tarpeet mainittiin monta kertaa, mutta niitä ei selitetty käsitteinä lainkaan.

Päiväkodin vasussa oli useita ilmaisuja, jotka tulkittiin lasten osallisuuteen tai sen tukemiseen liittyviksi. Passiivinen ulottuvuus korostui: lasta ohjattiin kuuntelemaan ja hänelle ohjattiin antamaan erilaisia mahdollisuuksia (aikaa, tilaa, välineitä...). Yksi melko epätasällinen aktiivisen ulottuvuuden ilmaisu mahtui mukaan: ”lasta rohkaistaan ilmaisemaan itseään”. Yksi ilmaisu jäi epäselväksi. Mitä mahtoi käytännössä tarkoittaa, että ”annamme lasten käden jäljen näkyä ryhmässä”? Yhtään suoran ulottuvuuden ilmaisua ei tästä yksikkövasusta löytynyt. Kaikin puolin asiakirja oli suppea ja liik-

kui yleisellä tasolla. Vaikka lasten osallisuuteen viittaavia ilmaisuja löytyi, ne eivät juurikaan antaneet ohjausta päiväkodin työntekijöiden päivittäiseen työhön, vaan olivat varsin tulkinnanvaraisia.

Lapsen vasussa ei ollut viittauksia osallisuuteen tai sen huomioon ottamiseen. Siitä kerrottiin, että ”vanhemmat ja päivähoitohenkilöstö tekevät [lapsen vasun] yhdessä”. Yksi kohta, johon välillisen osallisuuden huomioimisen ulottuvuuden voisi luontevasti vasussa liittää, lienee ”Lapsi yksilönä ja ryhmän jäsenenä”. Jää kuitenkin vanhempien ja päivähoidon työntekijöiden vastuulle ja heidän aktiivisuutensa varaan, miten mahdollisesti lasten osallisuus huomioidaan. Vasun taso on yleinen ja erilaiset mahdollisuudet sen tekemiseen ovat hyvin moninaiset.

Kuopiolaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa oli tämän tutkimuksen aineiston puitteissa selkeimmin pitäydytty yleisellä tasolla ja jätetty suoranainen ohjeistus hyvin vapaasti tulkittavaksi. Kaikki osallisuuden huomioimisen ulottuvuudet löytyivät kaupungin vasusta. Lasten osallisuuden huomioiminen saattaa siis olla edistynytäkin, mutta sitä ei voi suunnitelmista suoraan päätellä. Vaarana näin yleisen tason suunnitelmissa lienee se, ettei niitä aina osata käyttää arjen työkaluina.

7.1.4 Seinäjoki

Seinäjoen kaupungin ”Meirän vasussa” oli paljon lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen viittaavia ilmaisuja. Lisäksi laivavertaukseen liitettyssä päivähoidon visiossa tarkoitettiin joko lapsia tai päivähoitoympäristöissä työskenteleviä aikuisia, kun annettiin ”säännöt miehistölle”. Niihin kuului maininta: ”jokaisen panos on tärkeä”. Sitä ei kuitenkaan tässä yhteydessä katsottu suoranaisesti lasten osallisuuteen viittaavaksi ilmaisuksi, koska ei ollut varmaa, ketä miehistöllä tarkoitettiin. Asiakirjassa mainittiin suoran ja aktiivisen ulottuvuuden esimerkkeinä ainakin lasten antama arviointi toiminnasta, lapsen opastaminen ajattelemaan ja tekemään päätöksiä sekä arviointitiedon säännöllinen kerääminen lapsilta. Välillinen ja passiivinen ulottuvuus tulivat esille esimerkiksi ilmaisuista ”lapsen kuuntelu”, ”yhteistyökyky lapsen kanssa” sekä mainituista mahdollistavista tekijöistä, kuten ajan ja välineiden saatavuus. Erityisen tuen järjestämisestä kirjoitettiin osallisuuden kannalta muuten varsin samalla tavalla kuin muuallakin asiakirjassa, mutta lisänä oli lause ”tukitoimina ympäristöä ja toimintaa mukautetaan lapsen tarpeiden mukaisesti”. Yllättävästi varhaiskasvatustyöympäristöstä kerrottaessa ei tosiaan kirjoitettu mitään lasten mahdollisuudesta vaikuttaa siihen suunnitellen tai to-

teuttaen. Se oli poikkeuksellista tämän tutkimusaineiston tapauksessa. Mahdollisuus ympäristön muokkaukseen mainittiin vain erityisen tuen yhteydessä, eikä siinäkään suoraan sanottu, että lapsi itse saisi vaikuttaa asiaan.

Seinäjäkelaisen päiväkodin vasusta löytyi paljon ilmaisia, jotka voi tulkita lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen liittyviksi. Tämän tutkimusaineiston joukosta juuri Seinäjoen yksikkövasussa oli muihin viiteen yksikkövasuun verrattuna kaikkein eniten osallisuuteen liittyviä ilmaisia. Asiakirjassa korostui ilmaisu ”lasta kiinnostavat asiat” ja toiminnan lähestyminen niiden kautta. Käytännön ohjeita oli paljon. Kaikki neljä osallisuuden huomioimisen ulottuvuutta olivat edustettuina myös yksikön vasussa, paitsi vanhempien rooli välillisen ulottuvuuden kohdalla puuttui kokonaan – vain päiväkodin työntekijät kuvattiin välillisen ulottuvuuden näkökulmasta lasten ajatusten tulkkeina.

Lapsen vasussa oli yksi, välillistä ja suoraa ulottuvuutta edustava maininta lapsen osallisuudesta. Siinä ohjattiin vanhempia keskustelemaan kotona lapsen kanssa vasulomakkeen kysymyksistä. Siten lapsen mielipiteitä odotettiin mukaan vanhempien kanssa käytävään vasukeskusteluun.

Kaikissa Seinäjoen varhaiskasvatussuunnitelmissa oli viittauksia lasten osallisuuteen tai sen huomioon ottamiseen. Asiaa käsiteltiin kaupungin ja yksikön vasuissa sekä yleisesti, abstraktimmin että käytännön tasolla ja kaikkien neljän osallisuuden huomioimisen ulottuvuuden avulla. Lapsen vasussa oli vain yksi käytännön toimintaohje, joka koski kahta ulottuvuudesta. Tarkempi kuvaus löytyneistä maininnoista on liiteosassa (liite 2).

7.1.5 Tampere

Tampereen varhaiskasvatussuunnitelmassa oli erittäin paljon ilmaisia, jotka voi käsitellä lasten osallisuuden ja sen huomioon ottamisen kannalta. Tämän tutkimusaineiston joukosta juuri Tampereen kuntavasussa oli muihin viiteen kuntavasuuun verrattuna kaikkein eniten osallisuuteen liittyviä ilmaisia. Mukana oli sekä yleisluontoisia ilmaisia että yksityiskohtaisia, käytäntöön liittyviä ilmaisia. Päivähoitoyksiköille annettiin kunnan vasussa yleisohjeeksi sisällyttää myös lapsilähtöisyys yksikön arvoihin, mikä oli tässä aineistossa poikkeuksellista. Erityispiirteinä tässä asiakirjassa oli mukana luku montessoripedagogiikkaan perustuvasta varhaiskasvatuksesta. Siinä olevat viittaukset lasten osallisuuteen olivat kuitenkin samankaltaisia kuin muissakin luvuissa. Kaikki

osallisuuden huomioimisen ulottuvuudet olivat edustettuina tässä asiakirjassa. Välillisestä ulottuvuudesta esimerkkinä voi mainita useat kommentit vanhempien roolista lasten toiveiden välittäjänä. Suoraan lapselta kehoitettiin myös kysymään. Passiivisen ulottuvuuden ilmaisuja oli niin ikään paljon. Aikuisia ohjattiin kuuntelemaan ja havainnoimaan lasta ja aikuisen rooli lapsen toiminnan mahdollistajana nousi selvästi esiin: lapselle kehoitettiin antamaan tilaa, aikaa ja välineitä. Aktiivisesta ulottuvuudesta esimerkkinä mainittakoon ohjeet rohkaista lasta ilmaisemaan mielipiteensä, tukea hänen osallisuuttaan ja pyytää arvioimaan varhaiskasvatustoimintaa. Keinojakin esitettiin, kuten haastattelu ja kysyminen. Kunnan vasun liitteenä olivat myös Tampereen varhaiskasvatuksen laatukriteerit, joiden perusteella vasukin on tehty. Kriteereissä oli hyvin samankaltaisia lasten osallisuuden huomioon ottamiseen liittyviä ilmaisuja ja ohjeita kuin vasussakin.

Tamperelaisen päiväkodin vasusta löytyi useita lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen viittaavia ilmaisuja. Kaikki neljä osallisuuden huomioimisen ulottuvuutta olivat esillä tässäkin asiakirjassa. Vanhempien kanssa ohjattiin keskustelemaan lapselleen tärkeistä asioista (välillinen ulottuvuus), lasten kanssa neuvottiin keskustelemaan ja heiltä neuvottiin kysymään mielipiteitä (suora ulottuvuus). Aikuisia ohjattiin kannustamaan, rohkaisemaan ja ohjaamaan omaehtoiseen toimintaan sekä mielipiteen ilmaisuun (aktiivinen ulottuvuus). Lisäksi mukana oli ohjausta tarjota lapsille mahdollisuuksia erilaisiin toimintoihin sekä kuulla, kuunnella ja havainnoida lasta (passiivinen ulottuvuus). Hieman epäselviä lauseita olivat sellaiset, joissa käytettiin me-muotoa: ”...keskustelemme luonnon suojeluun liittyvistä asioista”. Tästä ei voi päätellä, onko lapsilla mahdollisuutta vaikuttaa keskustelun kulkuun ja jos on, miten se tehdään mahdolliseksi. Tällaisia ilmaisuja ei katsottu lasten osallisuuteen tai sen huomioimiseen viittaaviksi.

Lapsen vasussa oli kaksi mainintaa, jotka liittyivät lasten osallisuuteen. Merkittävää tässä asiakirjassa oli, että siinä annettiin ohjeeksi kutsua lapsi mukaan keskustelun alkuun tai loppuun. Hänen mielipiteitään ohjattiin ottamaan huomioon myös siten, että hän voi ottaa keskusteluun mukaan kuvia hänelle tärkeistä asioista tai ihmisistä. Nämä olivat varsin konkreettisia, aktiivisen ja suoran ulottuvuuden ohjeita. Lisäksi välillisen ulottuvuuden ohjeena oli kysyä vanhemmilta, miten he haluavat, että heidän lapsensa toiveet huomioidaan.

Tampereen kaikissa varhaiskasvatussuunnitelmissa käsiteltiin hyvin monipuolisesti lasten osallisuuden huomioimista. Kaikki neljä osallisuuden huomioimisen ulot-

tuvuutta olivat esillä ja niiden avulla käsiteltiin sekä yleisiä että käytännön tason asioita lasten osallisuuteen liittyen.

7.1.6 Tornio

Tornion varhaiskasvatussuunnitelma on tehty kuvion muotoon ja se mahtuu yhdelle sivulle. Suunnitelma koostuu neljästä osasta: talous, prosessit, henkilöstö ja asiakkaat. Epäselväksi kuitenkin jäi, ke(i)tä asiakkailta tarkoitetaan, perheitä lapsineen vai vain vanhempia. Mikäli myös lapset sisällytetään asiakkaisiin, oli Tornion vasusta löydettävissä kolme sellaista mainintaa, joita voi pitää lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen liittyvinä. Mikäli lapsia ei sisällytetä, oli näitä mainintoja vain yksi. Käytännöistä ei mainittu mitään ja yleiselläkin tasolla asiat ilmaistiin varsin niukasti ja suppeasti. Ilmaisuista ei voinut päätellä, millä ulottuvuuksilla lasten osallisuutta tai sen huomioon ottamista käsiteltiin.

Torniolaisen päiväkodin vasusta oli löydettävissä useita mainintoja lasten osallisuudesta tai sen huomioon ottamisesta. Eniten osallisuuden mahdollisuus korostui taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen yhteydessä. Ulottuvuus oli kauttaaltaan selkeästi passiivinen ja tekstistä tuli esiin ”mahdollistavan” aikuisen näkökulma. Esimerkiksi ilmaisu ”kirjat ovat lasten saatavilla” kertonee, että lapset voivat ottaa kirjoja halutessaan, mutta siihen ei erikseen kehoiteta. Lähes kaikki ilmaisut lasten osallisuudesta tai sen huomioon ottamisesta tässä asiakirjassa olivat vastaavia, passiivisuutta viestiviä.

Lapsen vasussa oli yksi kyseenalainen ilmaus, joka saattoi viitata lasten osallisuuden huomioimiseen. Asiakirjassa kerrottiin, että ”suunnittelussa korostetaan lapsen omaa näkökulmaa”, mutta sen enempää ohjeita tai käytännön toteutuksen kuvausta ei jaettu lukijan kanssa. Lomake on selvästi suunnattu lapsen vanhemmille, joiden on tarkoitus itsenäisesti vastata siinä oleviin kysymyksiin. Vastauksista ilmeisesti keskustellaan jälkikäteen yhdessä päivähoidon henkilökunnan kanssa.

Kaikissa Tornion asiakirjoissa käsiteltiin lasten osallisuutta ja sen huomioimista yksinomaan yleisellä tasolla. Kirjoitetuista ilmaisuista ei voinut useinkaan päätellä, millä ulottuvuuksilla osallisuutta on tarkoitus käytännössä ottaa huomioon. Silloin, kun ulottuvuus oli pääteltävissä, se oli passiivinen ja/tai välillinen.

7.1.7 Yhteenveto

Yleisesti ottaen lasten osallisuuden huomioon ottamiseen ohjattiin asiakirjoissa selkeimmin varhaiskasvatusympäristöön ja sen järjestämiseen sekä varhaiskasvatuksen suunnitteluun, tavoitteiden asetteluun ja arviointiin liittyvillä ilmaisuilla. Nämä näkökulmat olivat esillä varsin tasaisesti koko aineistossa. Kaikissa kuntavasuuissa ja osassa päiväkotien vasuista oli erityisen tuen järjestämistä koskevissa teksteissä lasten osallisuuteen liittyviä ilmaisuja. Ilmaisut olivat kuitenkin niin yleisiä ja epätarkkoja, että niitä olisi voinut käyttää myös kaikkia lapsia koskien, ei pelkästään erityistä tukea tarvitsevien. Myös maahanmuuttaja- ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten tukemisesta kerrottaessa mainittiin osallisuuden tukeminen kahdessa kuntavasussa. Lapsen vasuissa ei ollut erityistä tukea tai eri kieli- ja kulttuuritaustaa koskevia, lapsen osallisuuteen liittyviä mainintoja.

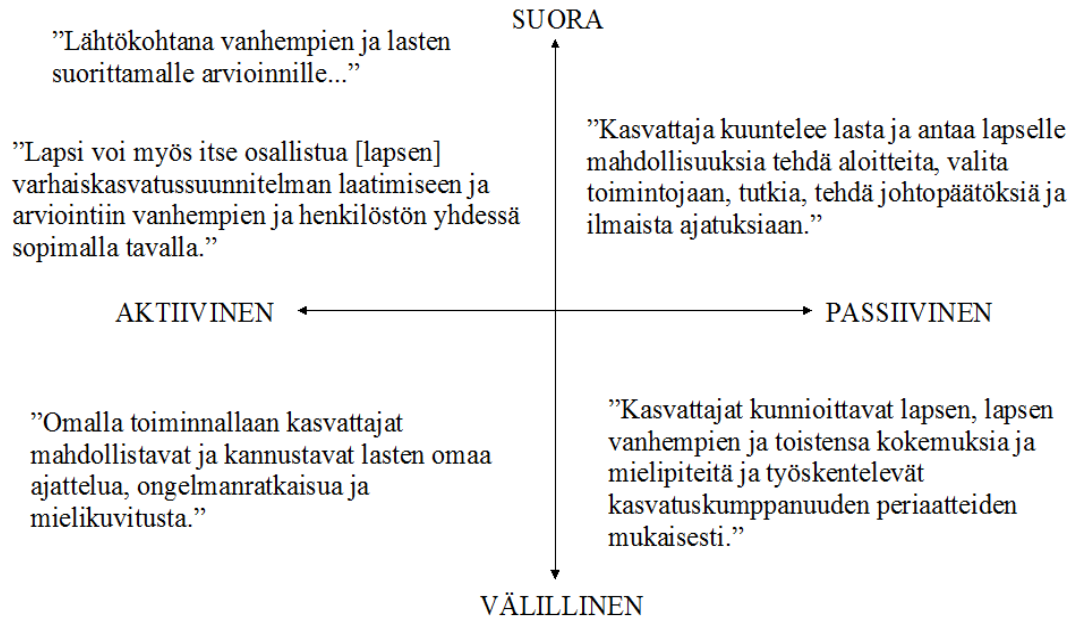
Yhtä kuntaa lukuun ottamatta kaikissa tutkimuksessa mukana olevien kuntien varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa oli eniten lapsen osallisuuteen liittyviä mainintoja kuntavasuuissa, toiseksi eniten päiväkotien vasuissa ja vähiten lapsen vasuissa. Eri kuntien asiakirjat vaikuttivatkin tässä mielessä varsin samanlaisilta: ohjausta lasten osallisuuden huomioon ottamiseen oli eniten ja selkeimmin kunnallisella tasolla. Pääpiirteissään myös ohjauksen sisältö oli samankaltaista eri kunnissa. Valtakunnallisilla varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla näyttäisikin olevan suuri vaikutus kuntien omien asiakirjojen sisältöihin ja jopa sanamuotoihin. Vain harvoin asiakirjoissa oli persoonallisia, muista poikkeavia lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen ohjaavia ilmaisuja.

Joidenkin asiakirjojen tapauksessa oli vaikea päätellä, mitä osallisuuden huomioon ottamiseen ohjaavilla ilmaisuilla oikeastaan tarkoitettiin, eikä kaikkia ilmaisuja voinutkaan sijoittaa osallisuuden huomioimisen ulottuvuuksille. Kaiken kaikkiaan ilmaisut olivat moniselitteisiä, eikä niitä usein oltu määritelty lainkaan tai ne oli määritelty hyvin ohuesti. Välillinen ulottuvuus lasten osallisuuden tukemisessa mainittiin eri muodoissa useimmissa asiakirjoissa selkeästi ja välittäjinä mainittiin aina sekä lapsen vanhemmat että päivähoidon henkilöstö. Suoran, aktiivisen ja passiivisen ulottuvuuden ilmaisuja oli kaikkia löydettävissä noin puolessa asiakirjoista. Vaikuttaisi siltä, ettei asiakirjoissa ole juurikaan tapana ohjata aikuisia kysymään lapsilta itseltään tai muuten antamaan heille suoria vaikuttamisen välineitä. Yhteys asiakirjojen ohjauksen ja arkipäivän toiminnan välillä ei toki ole suora, joten todelliset käytännöt lasten osallisuuden

ja monien muidenkin asioiden suhteen voivat poiketa asiakirjojen ohjauksesta paljonkin. Käytännön ohjeitakin asiakirjoissa oli vain satunnaisesti.

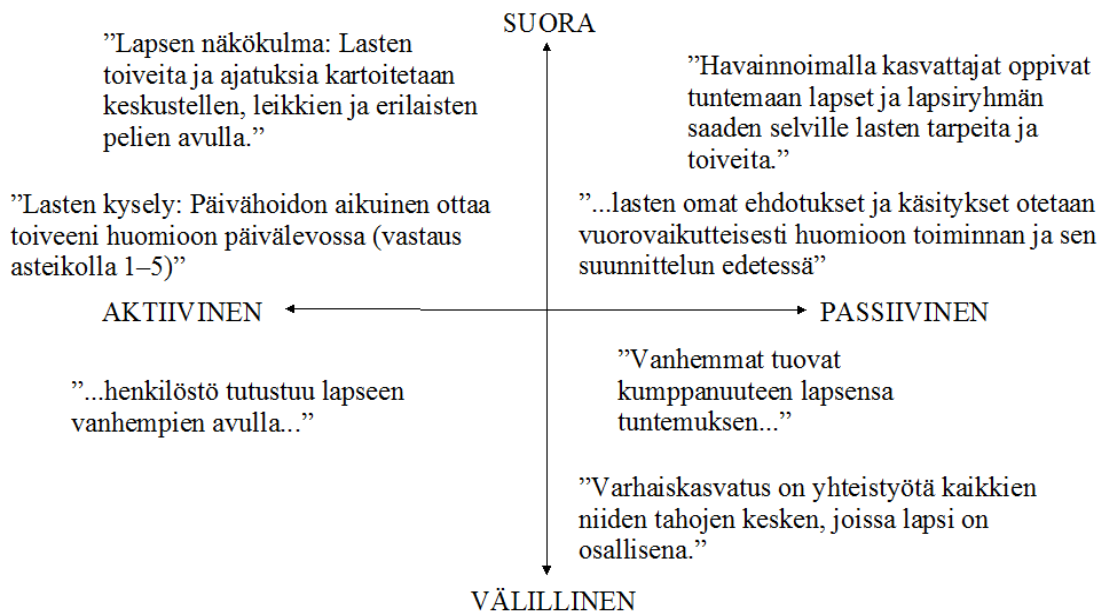
7.2 Eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmien vertailua

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oli runsaasti ilmaisuja, jotka voitiin liittää lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen. Tässä suunnitelmassa asiat esitettiin enimmäkseen yleisellä tasolla, mutta joitakin käytännön ohjeitakin oli. Kaikki osallisuuden huomioimisen ulottuvuudet olivatkin asiakirjasta löydettävissä. Välikillinen ulottuvuus syntyi etenkin kasvatuskumppanuudesta lapsen vanhempien kanssa ja suora ulottuvuus tuli esille lähinnä toiminnan arvioimisen yhteydessä. Lapsen vasu ohjattiin laatimaan ja arvioimaan päivähoiton työntekijöiden, vanhempien ja lapsen yhteistyönä. Kiinnostava yksityiskohta löytyi varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvistä sisällöllisistä orientaatioista: ainoastaan historiallis-yhteiskunnallisen orientaation yhteydessä mainittiin selvästi lasten oma rooli näkökulmien tuottajana. Passiivisen ulottuvuuden ilmaisuja oli paljon. Päivähoidon työntekijöitä ohjattiin ainakin havainnoimaan ja kuulemaan lapsia, tarjoamaan lapsille erilaisia osallisuuden mahdollisuuksia sekä antamaan tilaa, aikaa ja rauhaa lasten omalle toiminnalle. Aktiivisen ulottuvuuden ilmaisuja olivat kannustaminen, rohkaiseminen, keskusteleminen ja tukeminen. Seuraavassa kuviossa (kuvio 7) ja liiteosassa (liite 3) on esimerkkejä löytyneistä ilmaisuista.



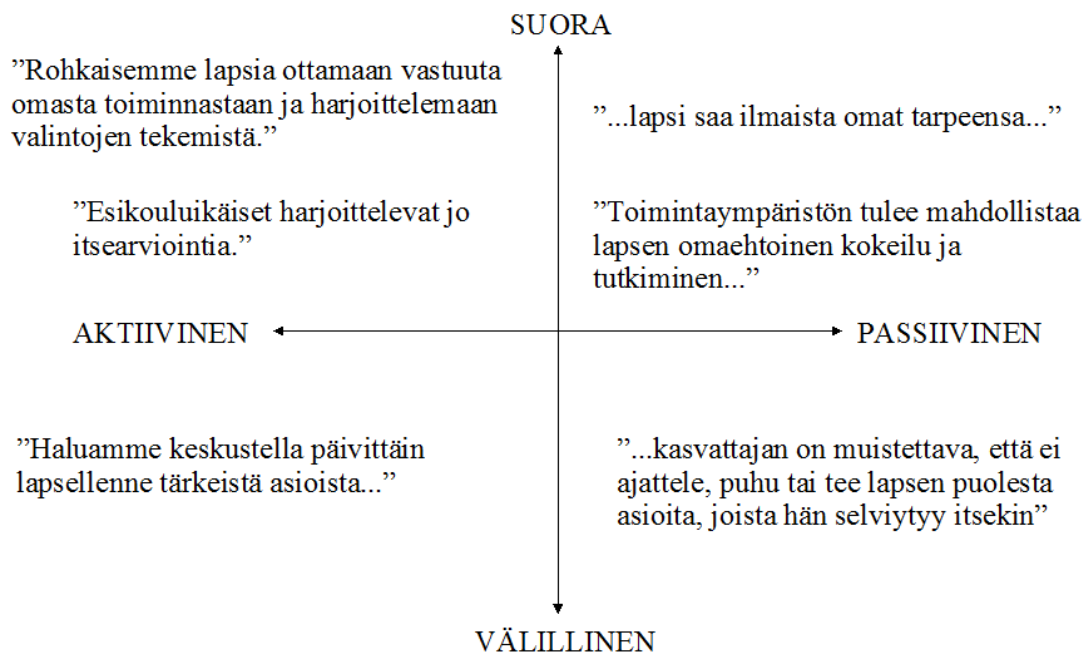
KUVIO 7. Esimerkkejä valtakunnallisista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista löytyneistä lasten osallisuuteen liittyvistä ilmaisuista

Kuntatason vasuissa käsiteltiin paljon lasten osallisuutta, mutta laadullisesti sangen vaihtelevasti. Vaikka ilmeisesti kaikkia tai ainakin lähes kaikkia kuntavasuja tehtäessä oli käytetty tukena valtakunnallisia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, niissä oli keskenään eritasoisia ilmaisuja. Toisaalta mukana oli joitakin hyvin konkreettisia ohjeita ja käytännönläheisiäkin mainintoja lasten osallisuuden huomioon ottamisesta (Kuopion kuntavasu: ”...aikuiset kuuntelevat lasta keskittyen ja vastaavat lapsen kysymyksiin ja pyyntöihin”), mutta toisaalta monet ohjeet ja ilmaisut jäivät epäselviksi ja kauas käytännöstä (Tampereen kuntavasu: ”...lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys”). Myös saman asiakirjan sisällä oli ilmaistu samantyyppisiä asioita eri tarkkuuksilla, mikä teki ilmaisujen vertailusta haastavaa. Tutkimuksessa mukana olleissa kuntavasuuissa lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen liittyvät ilmaisut olivat enimmäkseen yleisiä ja periaatteellisia ja jättivät paljon tulkinnanvaraa. Välilliseen ulottuvuuteen sopivia lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen liittyviä ilmaisuja löytyi kaikista kuntavasuuista yhtä lukuun ottamatta. Suoran, passiivisen ja aktiivisen ulottuvuuden ilmaisuja löytyi neljästä kuntavasusta. Seuraavassa kuviossa (kuvio 8) on esimerkkejä löytyneistä ilmaisuista.



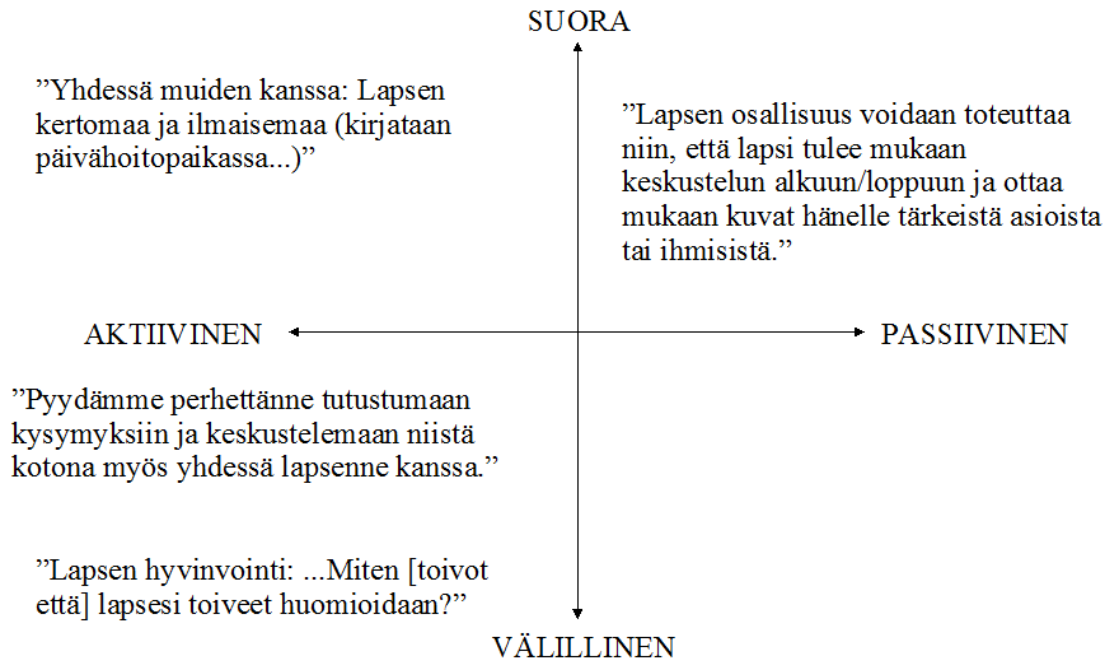
KUVIO 8. Esimerkkejä kuntavasuista löytyneistä lasten osallisuuteen liittyvistä ilmaisuista

Yksikkötason vasut olivat tutkimuksessa mukana olleista asiakirjoista käytännönläheisimpiä, vaikka laatueroja oli niissäkin. Passiivinen osallisuuden huomioimisen ulottuvuus oli löydettävissä kaikista päiväkotien vasuista. Esimerkiksi Helsingin yksikkövasussa sanotaan näin: ”Toimintaympäristö on muunneltavissa. Tilat, välineet ja materiaalit...antavat lapsille mahdollisuuden omaan suunnitteluun, mielikuvitukseen ja luovuuteen” (liite 1). Muut kolme ulottuvuutta – välillinen, suora ja aktiivinen – löytyivät neljästä päiväkotivasusta. Päiväkoteja koskevat asiakirjat olivat aineiston persoonallisimpia ja niistä löytyi keskenään erilaisimpia ilmaisuja. Esimerkiksi Seinäjoen päiväkotivasussa ohjataan omaleimaisesti: ”...kasvattajan on muistettava, että ei ajattele, puhu tai tee lapsen puolesta asioita, joista hän selviytyy itsekin” (liite 2). Tutkimuksessa mukana olleista päiväkotivasuista juuri Helsingin ja Seinäjoen asiakirjoissa oli monipuolisimmin konkreettisia, lasten osallisuuteen viittaavia ohjeita. Seuraavassa kuviossa (kuvio 9) on esimerkkejä löytyneistä ilmaisuista.



KUVIO 9. Esimerkkejä yksikkövasuista löytyneistä lasten osallisuuden liittyvistä ilmaisuista

Lapsen vasulomakkeet olivat yllättävän epätasällisiä, eikä niissä otettu lasten osallisuutta kovin hyvin huomioon. Vaikka osallisuuden huomioimiseen olisi periaatteellisesti ohjattukin, neuvoja osallisuuden toteuttamiseen ei annettu. Kahdesta tutkimuksessa mukana olleesta lapsen vasusta oli määriteltävissä välillisen ja suoran ja näistä toisessa myös aktiivisen osallisuuden huomioimisen ulottuvuuden ilmaisuja. Muissakin oli mainintoja, jotka voitiin liittää lasten osallisuuteen ja sen huomioon ottamiseen, mutta ne olivat niin epätarkkoja, ettei niiden voinut katsoa kuuluvan mihinkään mainituista ulottuvuuksista. Jyväskylän lapsen vasulomakkeessa mainitaan: ”Lapsi osallistuu varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan kykyjensä mukaan”. Tämä on koko aineistoa valaiseva esimerkki ilmaisusta, joka ei kerro osallisuuden tai sen huomioon ottamisen toteuttamisesta mitään, eikä siten suoranaisesti ohjaa siihen, eikä myöskään kerro mahdollisista osallisuuden huomioimisen ulottuvuuksista. Seuraavassa kuviossa (kuvio 10) on vielä esimerkkejä lasten vasuista löytyneistä ilmaisuista. Tutkimusaineiston perusteella näyttää vahvasti siltä, että ohjaus lasten osallisuuden huomioon ottamiseen ohenee ja vähenee, mitä lähemmäs lasta varhaiskasvatussuunnitelmat tulevat.



KUVIO 10. Esimerkkejä lapsikohtaisista vasuista löytyneistä lasten osallisuuteen liittyvistä ilmaisuista

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa päätavoite oli tutkia, miten lasten osallisuutta käsitellään varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ja miten niissä ohjataan kasvattajia lasten osallisuuden huomioon ottamiseen varhaiskasvatusympäristöissä. Tässä tapauksessa kyse oli nimenomaan päivähoidosta ja sen työntekijöistä. Aihe liittyy tiiviisti myös maassamme meneillään olevaan lapsen oikeuksien juhlavuoteen ja on sen vuoksi varsin ajankohtainen. Lapsen osallisuus ja aktiivinen rooli, lasten toimijuus, lapsilähtöisyys ja muutamat muut samansuuntaiset käsitteet olivatkin luettavissa tutkimusaineistosta periaatteellisella tasolla. Tutkimuksen taustalla olevaan Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan viitaten voidaan todeta, että tutkimusaineiston perusteella lapsilla näyttää olevan suoraa vaikutusvaltaa lähinnä kussakin välittömässä ympäristössään. Asiakirjoista välittyi kuva enimmäkseen yksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta, jossa aikuinen havainnoi ja mahdollistaa lapsen toimintaa. Kaksisuuntaiseen, yhteiseen vuorovaikutukseen aikuisia ohjattiin satunnaisesti, mutta välineitä siihen ei juurikaan annettu. (vrt. Bronfenbrenner 1979, 56–59.) Asiakirjat antavatkin varhaiskasvatuksesta varsin aikuiskeskeisen kuvan. Tutkimuksen voidaan katsoa lisänneen tietoa varhaiskasvatussuunnitelmien laadusta. Tutkimusaineistosta nousi kiinnostavana yksityiskohtana esiin myös se, että varhaiskasvatussuunnitelmissa ohjataan lasten osallisuuden huomioon ottamiseen sitä enemmän ja tarkemmin, mitä kauempana lapsesta varhaiskasvatussuunnitelma on. Tästä herää kysymys: kunnissako selkeä ohjaus ikään kuin suodatetaan epämääräisemmäksi ja jos näin on, miksi niin tapahtuu?

Lapsilähtöinen toiminta näyttäisi pysyvän piilossa: sen toteuttaminen jätetään aikuisten tulkinnan varaan ja sikäli sattumanvaraiseksi. Lapsen osallisuuden kehittyminen riippuu tutkimusaineiston perusteella hyvin paljon aikuisten välisestä yhteistyöstä: siitä miten ja mistä asioista vanhemmat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset kommunikoivat keskenään. Saman totesi aikanaan myös Bronfenbrenner (1979, 21–22): lapsen lähiympäristöjen väliset suhteet ovat merkityksellisiä. Myöhemmin useat muutkin tutkijat ovat saaneet tuloksia, joiden mukaan tärkeimmäksi lasten osallisuuden mahdollistajaksi on osoittautunut lapsen lähiympäristöjen välinen vuorovaikutus (Böök & Vilppo 2004; Campbell & Halbert 2002; DeVore & Russell 2007; Flewitt & Nind 2007; Hännikäinen & Rautamies 2006; Kaskela & Kronqvist 2007; Määttä 2001; Tauriainen 2000;

Uotinen 2008; Viitala 1999). Aikuisten välinen kommunikaatio taas riippuneen varsin paljon kunkin perheen omasta kulttuurista ja lapsen osallisuuteen liittyvistä käytännöistä kotioiloissa. Lisäksi lasten osallisuuden tukeminen vertaisryhmässä, joka tämän tutkimuksen yhteydessä tarkoittaa lähinnä päiväkotiryhmää, on aikuisten vastuulla. Siihen tutkimuksessa mukana olevissa asiakirjossa ohjattiin hyvin kevyesti ja ikään kuin sivulauseessa.

Vaikuttaa siltä, ettei varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista saa kovin selvää kuvaa lasten osallisuudesta varhaiskasvatusympäristöissä tai sen tukemisen käytännöistä. Asiakirjoissa mainittujen osallisuuden huomioivien periaatteiden siirtäminen käytäntöön on jätetty lähes täysin varhaiskasvatushenkilöstön vastuulle. Yleistä ohjausta siihen ei tunnu paljoa löytyvän. Voi toki olla mahdollista, että näin on tehty tietoisesti, ammattilaisten tietoon ja taitoon luottaen. Johtopäätöksenä voidaan kuitenkin arvella, että käytännöt ovat ainakin vielä hyvin vaihtelevia. Kuten Prior (2004) huomauttaa, on kuitenkin muistettava, että asiakirjoilla on kaksijakoinen suhde ihmisten toimintaan. Toisaalta ne ovat jonkun tai joidenkin ihmisten kirjoittama kokoelma ohjeita, toiveita ja sääntöjä ja toisaalta niitä voidaan pitää vaikuttavana voimana sinällään. Erilaisten asiakirjojen tutkijoiden onkin osattava erottaa asiakirjojen tekeminen, käyttäminen ja todellinen vaikuttavuus toisistaan. (Prior 2004, 76–77.) Tässäkin tutkimuksessa ei voida tutkimusaineiston perusteella päätellä kyseisten asiakirjojen käyttämisestä tai vaikuttavuudesta mitään. Aineistoa voitiin tutkia vain eräänlaisena tuotteena, staattisena materiaalina, mitä se tuskin on todellisessa käytössään. Huomio keskittyi siten väistämättä kieleen eli sanoihin ajattelun ja oletettujen tekojen välineenä (Prior 2004, 91).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat useat seikat, kuten tutkijan kyky tarkastella aihettaan eri näkökulmista, aineiston valinta ja laajuus sekä tutkimuskysymysten asettelu. Kuten Metsämuuronen (2003) muistuttaa, myös käytettyjen lähteiden luotettavuutta on arvioitava. Tässäkin tutkimuksessa lähteinä käytettyjä lisensoitettuja, väitöskirjoja, tieteellisiä artikkeleja ja erilaisia tilastoja voidaan yleisesti ottaen pitää luotettavina lähteinä. Lähteiden valinnassa on myös pyritty valikoimaan mahdollisimman tuoretta tietoa. Lisäksi mukana on jo aikaa nähnyt Bronfenbrennerin teoria, jota voidaan pitää tutkimuskentän klassikkona ja siten alkuperäisenä lähteenä. (Metsämuuronen 2003, 13–15.) Kuitenkin, kuten Bauer (2000, 144) toteaa, täydellinen luotettavuus on mahdoton tavoite aina, kun aineistoa ja lähteitä tulkitsee ihminen. Aineistona olleita asiakirjoja voidaan joka tapauksessa pitää tutkimusaineistoksi sopivana materiaalina.

Niissä kaikissa tarkastellaan käsiteltäviä asioita samalta kannalta, ne ovat objektiivisesti kirjoitettuja ja julkisia. (Metsämuuronen 2003, 192.) Julkisuudestaan huolimatta varhaiskasvatussuunnitelmat ovat lähinnä suunnittelun välineitä – niillä ei varsinaisesti pyritä kilpailemaan, myymään tai todistamaan mitään. Niiden voidaan sen vuoksi ajatella edustavan asioiden todellista tilaa. (Atkinson & Coffey 2004, 57–58.) Tekstissä ja liitteissä olevilla aineistoesimerkeillä on pyritty lisäämään realistista kuvaa asiakirjojen sisällöstä ja toisaalta lukijan mahdollisuuksia ymmärtää ja arvioida aineistosta tehtyjä tulkintoja.

Varhaiskasvatussuunnitelmat eivät kuitenkaan todista arjen varhaiskasvatustyöstä mitään, mikä on pyritty muistamaan tutkimusta tehdessä. Asiakirjat eivät anna tarkkaa kuvaa todellisuudesta, eikä niistä voi päätellä ihmisten todellista toimintaa, vaan niitä on tarkasteltava teksteinä (Atkinson & Coffey 2004, 73). Tämäntyyppiset, viralliset ja puoliviralliset asiakirjat eivät helposti houkuttele tutkijaa voimakkaisiin ennakkoletuksiin tai muihin subjektiivisiin näkökulmiin. Kirjallinen tutkimusaineisto jättää niin ikään tutkijalle vähemmän tulkinnanvaraa, kuin vaikkapa haastatteleamalla saatu aineisto, jossa julki tuomatonta eli implisiittistä tietoa voi olla paljonkin. Tutkimusraportissa on myös tuotu selkeästi esille, että tieto on hankittu yksinomaan kirjallisesta materiaalista. (Metsämuuronen 2003, 195, 205–206.) Raportti on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman läpinäkyväksi, jotta tutkimuksen kulku kävisi siitä mahdollisimman selkeästi ilmi (Bauer 2000, 143). Tutkimuskysymykset rajattiin melko suppeiksi ja vastausten oletettiin olevan lähinnä aineistoa kuvailevia, jolloin valittu analyysin muoto sopi tähän tutkimukseen hyvin (Mayring 2004, 269). Aineistoa käsiteltiin mahdollisimman objektiivisesti ja analyttisesti. Lisäksi analyysia ohjasi valittu taustateoria. Aineiston koodaus ja tulosten tulkinta tapahtui systemaattisesti tietystä näkökulmasta, tutkimuskysymysten ohjaamana. Tutkimus tuotti vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin, mikä viittaa luotettavaan ja johdonmukaiseen tutkimustyöhön. (Bauer 2000, 133–135.)

Oman vivahteensa tähän tutkimukseen ja siitä raportoimiseen toi asiakirjoissa käytetty kieli, jota pyrittiin tulkitsemaan johdonmukaisesti (Atkinson & Coffey 2004, 60). Ei kuitenkaan ole varmaa, onko esimerkiksi käsite ”lapsen etu” kaikissa asiakirjoissa ajateltu täsmälleen samansisältöiseksi. Lisäksi aineistona olleissa asiakirjoissa viitataan toisiinsa, mikä lisää tämänkaltaisen epävarmuuden vaikutusta tulosten tulkintaan (Atkinson & Coffey, 67). Tässä tutkimuksessa tutkija on tehnyt päätelmänsä yksin, il-

man muiden tutkijoiden mielipiteitä, joten siinä mielessä tutkimuksen näkemys on varsin subjektiivinen. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty käsittelemään valittua aihetta eri näkökulmista ja osittain aineistolähtöisesti, millä on tutkimusprosessin objektiivisuuden lisäksi haettu myös tuloksille parempaa luotettavuutta. Tutkimusaineiston ja Bronfenbrennerin ekologisen teorian yhteys toisiinsa on ilmeinen, mikä osaltaan lisää tulosten pätevyyttä (vrt. Peräkylä 2004, 294). Laadullisen tutkimuksen suurimpana haasteena pidetään aineiston analyysiä. Laadullinen tutkimus on myös luova prosessi, joka vaatii tutkijalta riittävää lukeneisuutta ja pitkälle vietyä herkkyyttä omaan aineistoonsa. Tulosten tulkinnan yhteydessä tutkijan pitäisi pystyä tuottamaan aiheestaan uutta tietoa. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8.) Tämän tutkimuksen yhteydessä voidaan kritisoida tutkijan kokemattomuutta ja ajallisesti verrattain lyhyttä tutkimusprosessia. Valittu aineisto kuitenkin edustaa tutkijalle jo entuudestaan tuttua asiakirjamuotoa ja asiantuntemus on siten osittain rakentunut jo ennen tämän tutkimuksen tekoa.

Aineiston muodostivat valtakunnallisen asiakirjan lisäksi vain kuuden suomalaisen kunnan varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat. Kustakin kunnasta mukana oli vain yhden päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. Aineisto oli toisin sanoen määrällisesti melko suppea, mutta laadullisesti sen valinnassa pyrittiin monipuolisuuteen. Kyseessä on kuitenkin tapaustutkimus, ottaen huomioon tutkimuksen piiriin kuuluvan perusjoukon laajuuden: kaikki Suomen kunnat ja päiväkodit. Tulosten yleistettävyyks on aineiston pienehkön määrän sekä satunnaisuuden vuoksi kyseenalaista (Peräkylä 2004, 296–298). Aineisto on joka tapauksessa varmasti alkuperäistä, mitä voidaan pitää tärkeimpänä tekstien tutkijan aineistokriteerinä (Hannula 2007, 114). Asiakirja-aineisto myös säilyttää merkityksensä ajasta, paikasta, tekijästä ja lukijasta riippumatta. Sitä on sen vuoksi yleensä tulkittava ilman tarkennuskysymysten mahdollisuutta eli ikään kuin muuttumattomana totuutena. Vaarana ovatkin tutkijan väärät tai epämääräiset tulkinnat ja etuna aineiston selkeä rakenne. (Hodder 2003, 155–156, 172.) Tulkintojen tukena tässä tutkimuksessa käytettiin muiden tutkijoiden aiempia tutkimustuloksia ja niistä syntyneitä teorioita. Tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon myös laadullisen tutkimustyön luonne ja rajoitukset, joista von Kardoffkin (2004) muistuttaa. Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät koskaan synny suoraviivaisen päättelyn avulla, eivätkä voikaan olla kovin normatiivisia tai tarkkarajaisia. Ne ovat pikemminkin kehämäisiä päätelmiä, avoimia ja joustavia. Sellaisina tuloksia voidaankin ajatella pitää näkökulmana tutkit-

tuun asiaan ja käyttökelpoisena itsearviointin välineenä tutkitulla alalla työskenteleville. (von Kardoff 2004, 351–352.)

Jatkotutkimusta kohti voisi edetä ainakin kahteen eri suuntaan. Ensimmäinen niistä vie lasten pariin ja toinen päivähoiton työntekijöiden. Olisi hedelmällistä kysyä lapsilta itseltään heille sopivalla tavalla: miten koet voivasi vaikuttaa asioihin omissa kasvuympäristöissäsi ja tunnetko itsesi tarpeelliseksi näissä ympäristöissä? Ilmeisesti aikuisten pitäisi osata joustaa enemmän lasten suuntaan antamalla heille vaikutusvaltaa heitä itseään koskevissa asioissa ja keskittymällä lasten yksilöllisiin tilanteisiin ryhmän jäsenenä. Jatkotutkimusta voisikin siis tehdä nykypäivän varhaiskasvatuksen käytännöistä lasten osallisuuden tukemisen suhteen – siitä miten vaikkapa päivähoitossa todella toimitaan ja ovatko lapset omasta mielestään omassa arjessaan osallisia. Kiinnostavaa olisi myös verrata todellisuutta eli päivähoiton arkea nyt tutkittuihin asiakirjoihin. Kuten Silverman (2003, 359) asian ilmaisee, on eri asia analysoida sitä, miten ihmiset ”näkevät” jonkin asian kuin sitä, miten he tekevät sen. Varhaiskasvatussuunnitelmia voidaan ajatella tekijöiden näkemyksenä siitä, miten asioiden pitäisi olla. Toiminta päivähoitossa voi olla tämän näkemyksen mukaista, mutta se voi olla jotakin muutakin. Näiden jatkotutkimusajatusten myötä toteutuu Peräkylän (2008, 352) visio niin sanotun luonnollisesti olemassa olevan ja tutkijalähtöisen aineiston muodostamasta jatkumosta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P. & Coffey, A. 2004. Analysing Documentary Realities. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. 2. painos. California: Sage, 56–75.
- Baker, B. 2003. Plato's Child And the Limit-Points of Educational Theories. *Studies in Philosophy and Education* 22, 439–474.
- Bauer, M. W. 2000. Classical Content Analysis: a Review. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative Researching With Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. California: Sage, 131–151.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bojer, H. 2005. Social Justice and the Rights of Children. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) *Studies in Modern Childhood*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 221–230.
- Böök, K. & Vilppo, L. 2004. Kohti kumppanuuttako? Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksia perhelähtöisyydestä päiväkodin arjessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Campbell, P. & Halbert, J. 2002. Between Research and Practice: Provider Perspectives on Early Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (4), 213–226.
- Corsaro, W. A. 2005. Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) *Studies in Modern Childhood*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 231–247.
- Darling, C. A. & Turkki, K. 2009. Global Family Concerns and the Role of Family Life Education: An Ecosystemic Analysis. *Family Relations*, 58, 14–27.
- DeVore, S. & Russell, K. 2007. Early Childhood Education and Care for Children with Disabilities: Facilitating Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal* 35 (2), 189–198.

- Dodd, J., Sagers, S. & Wildy, H. 2009. Constructing the 'Ideal' Family for Family-Centred Practice: Challenges for Delivery. *Disability & Society* 24 (2), 173–186.
- Flewitt, R. & Nind, M. 2007. Parents Choosing to Combine Special and Inclusive Early Years Settings: The Best of Both Worlds? *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 425–441.
- Franzosi, R. P. 2004. Content Analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman (eds.) *Handbook of data analysis*. California: Sage, 547–565.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen yliopisto, 111–125.
- Harju, H., Lindberg, P. & Välimäki, A.-L. 2007. Päivähoidon hallinto kunnissa 2006. *Stakes. Raportteja 9*. Helsinki.
- Heinämäki, L. 2006. Varhaisen tuen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. *VarTu-hankekuvaus 2004–2005*. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 26. STM. Helsinki.
- Hodder, I. 2003. The Interpretation of Documents and Material Culture. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2. painos. California: Sage, 155–175.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Hännikäinen, M. & Rautamies, E. 2006. Relational Approaches in Early Education: Enhancing Social Inclusion, Personal Growth and Learning. Relationships, Interaction and Learning Together in Day Care Centres. Case study: Finland. University of Jyväskylä.
- Ikola-Norrbacka, R. 2004. Päivähoito – kuntien kilpailuvaltti? Tutkimus lasten päivähoidosta vuosina 1996–2003. *KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia 46*. Suomen Kuntaliitto. Helsinki.
- James, A. 2005. Life Times: Children's Perspectives on Age, Agency and Memory across the Life Course. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) *Studies in Modern Childhood*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 248–266.

- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudemus University Press.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu University Press.
- Kaskela, M. & Kronqvist, E.-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Stakes. Helsinki.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–157.
- Laattala, P. & Raitala, M. 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoidosta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus, 108–112.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Lapsen oikeudet -kampanja. 2008. Viitattu 15.3.2009
http://www.minedu.fi/export/sites/default/lapset_nuoret_perheet/lapsenoikeudet/pdf/Taloustutkimuksen_tulokset_netti_20_11_.ppt.
- Lastentarha. 2009. Viitattu 5.10.2009.
http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,475665&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Lastentarha-lehti. 3/2009. Pelimanni odottaa Soilea, 8–9. Saatavilla myös:
http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,475066&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Lastentarha-lehti. 3/2009. Varhaiskasvatuksen hallinto yhä useammassa kunnassa opetuslalla, 32–33. Saatavilla myös:

http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,475066&_dad=portal&_schema=PORTAL

- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Lieten, G. K. 2008. Children, Structure and Agency. Realities Across the Developing World. London: Routledge.
- Markström, A.-M. & Halldén, G. 2009. Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society* 23 (2), 112–122.
- Mason, J. 2008. A Children's Standpoint: Needs in Out-of-Home Care. *Children & Society* 22 (5), 358–369.
- Mayring, P. 2004. Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. Käänt. B. Jenner. California: Sage, 266–269. Alkuperäisjulkaisu 2000.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mohr, W. K., Martin, A., Olson, J. N., Pumariega, A. J. & Branca, N. 2009. Beyond Point and Level Systems: Moving Toward Child-Centered Programming. *American Journal of Orthopsychiatry* 79 (1), 8–18.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–80.
- Opettaja-lehden verkkolehti. 14/2009. Tasatilanne lähenee. 3.4.2009. Viitattu 4.6.2009 http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=134599.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. California: Sage.
- Perustuslaki 731/1999.

- Peräkylä, A. 2004. Reliability and Validity in Research Based on Naturally Occurring Social Interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. 2. painos. California: Sage, 283–304.
- Peräkylä, A. 2008. Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 3. painos. California: Sage, 351–374.
- Prior, L. 2004. Doing Things With Documents. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. 2. painos. California: Sage, 76–94.
- Qvortrup, J. 2005. Varieties of Childhood. Teoksessa J. Qvortrup (toim.) *Studies in Modern Childhood*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 1–20.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford Press.
- Schiller, W. & Einarsdottir, J. 2009. Special Issue: Listening to Young Children's Voices in Research – Changing Perspectives/Changing Relationships. *Early Child Development and Care* 179 (2), 125–130.
- Silverman, D. 2003. Analyzing Talk and Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2. painos. California: Sage, 340–362.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 342.
- Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. 2004. Kinderculture, Information Saturation, and the Socioeducational Positioning of Children. Teoksessa S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (toim.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. 2. painos. Colorado: Westview Press, 1–47.

- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2007. Johdanto. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopisto, 7–12.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNICEF Suomi. Viitattu 10.3.2009 ja 25.3.2009
http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus.
- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 351.
- Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös. Julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan laitos.
- von Kardoff, E. 2004. Utilization of Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (toim.) A Companion to Qualitative Research. Käänt. B. Jenner. California: Sage, 349–353. Alkuperäisjulkaisu 2000.
- Välimäki, A.-L. 2003. Linjattu ja suunniteltu varhaiskasvatus. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 40–45.

Tutkimuksessa käytetyt asiakirjat:

Annalan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. Marraskuu 2007.

Haltian päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma.

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2007:2.

Joupin vasu.

Jyvävasu 2008–2010. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. Jyväskylän kaupungin lasten päivähoitopalvelut.

Kuokkalan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma.

Kuopion kaupungin päivähoidon varhaiskasvatussuunnitelma. Kasvattajan käsikirja. Kuopion kaupunki. Sosiaali- ja terveyskeskus. Päivähoito.

Kuopion kaupungin päivähoidon varhaiskasvatussuunnitelma. Suunnittelu, hallinto ja kehittäminen. Kuopion kaupunki. Sosiaali- ja terveyskeskus. Päivähoito.

Lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelma. Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Lasten päivähoito.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. 2006. Jyväskylän kaupunki. Sosiaali- ja terveyspalvelukeskus. Lasten päivähoitopalvelut.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Kuopion kaupunki.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Seinäjoen kaupunki.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Tampereen kaupunki.

Meirän vasu. Seinäjoen kaupungin päivähoidon varhaiskasvatuksen kuntasuunnitelma 2007.

Putaan vuoropäiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. 2008.

Päivähoitokasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu. Tornion kaupunki.

Sinikellon päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma toimintakaudelle 2008–2009.

Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007. Tampereen kaupunki. Hyvinvointipalvelujen julkaisuja 2/2007.

Tornion varhaiskasvatussuunnitelma.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Stakes. Oppaita 56.

LIITTEET

Liite 1: Tarkempi kuvaus Helsingin asiakirjoista löytyneistä maininnoista

Kuntavasu
”Lasten toiminta ja siihen vaikuttaminen organisoidaan vuorovaikutteisena prosessina, jonka toimijoina ovat lapset, kasvattajat ja vanhemmat.” s. 3
”[kunnan varhaiskasvatus-] Suunnitelman laatimiseen osallistuu koko päivähoidon henkilöstö, lapset ja vanhemmat.” s. 5
”vasun...laatimisprosessi ohjaa henkilöstöä...lapsilähtöisen...varhaiskasvatuksen kehittämiseen” s. 5
”...varhaiskasvatuksessa tavoitteet asetetaan lapsen, perheen ja yhteiskunnan näkökulmasta” s. 7
”...tavoitteena on, että lapsi oppii ikäkaudelleen tyypillisiä itsenäisen ja yhteisöllisen elämän taitoja” s. 7
”...tavoitteena on, että lapset kiinnittyvät suomalaiseen kulttuuriin ja helsinkiläisyyteen” s. 7
”Päivähoito avaa oven suomalaiseen arkeen ja yhteiskunnan toimintaan [maahanmuuttajataustaisille perheille ja lapsille]...” s. 9
”...kaikki lapset ovat yhdenvertaisia ryhmän jäseniä ja heillä on yhdenvertaiset oikeudet oppimiseen” s. 9
”Maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalista osallisuutta tuetaan ja vahvistetaan suomen kielen opetuksella.” s. 9
”...kasvu, kehitys ja oppiminen tähtäävät lasten itsenäisen toimintakyvyn...luomiseen ja edelleen kehittämiseen” s. 9
”...lapsi tarvitsee aikaa, tilaa ja mahdollisuuksia omaehtoiseen, lapsille ominaiseen toimintaan...” s. 9
”...opetuksen kokonaisuus toimii myös lapsen kulttuurisen kiinnittymisen vahvistajana...” s. 9
”Varhaiskasvatuksen toteuttamisessa vuorottelevat ja keskustelevat lapsilähtöiset, lapsille ominaiset toiminnan tavat ja aikuislähtöiset sisällölliset orientaatiot.” s. 11
”Leikkiminen on lasten ensisijaisin ja lapsilähtöisin toiminnan tapa.” s.12
”...vuorovaikutus aikuisten suunnittelun ja lasten oman suunnittelun ja toiminnan välille” s. 12
”...lasten omat ehdotukset ja käsitykset otetaan vuorovaikutteisesti huomioon toiminnan ja sen suunnittelun edetessä” s. 12
”...vahvistetaan lasten kykyä liittyä omaan yhteisöönä autonomisena yksilönä” s.13
”Tärkeää on dokumentoida lasten toiminnan prosesseja, keskinäisiä neuvotteluja, keskusteluja ja kommentteja ja oivalluksen ilmauksia... Tätä aineistoa tarkastelemalla

ja...arvioimalla kasvattajat kehittävät omaa toimintaansa.” s. 13
”Helsingin esiopetus perustuu sille käsitykselle, että lapsi on aktiivinen toimija.” s. 14
”[lapsi] on samanaikaisesti itsenäinen yksilö ja erilaisten yhteisöjen jäsen” s. 14
”[lapsi] oppii...lasten, vanhempien, kasvattajien ja muiden aikuisten kanssa” s. 14
”oppimisympäristö tukee...lasten toiminnan, erityisesti leikkimisen mahdollisuuksia” s. 14
”Kasvatuskumppanuus merkitsee hyvää yhteyttä varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten ja vanhempien välillä.” s. 15
”Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan myös lasten omat käsitykset ja toiveet.” s. 16
”[varhainen tuki] ...merkitsee yleensä tehostettua paneutumista lapsen yksilöllisiin erityispiirteisiin ja tukea tarvitsevan lapsen toimintaympäristön järjestelyihin” s. 17
”...arviointi toteutetaan...lasten ja kasvattajien itsearviointina...” s. 20
”[lapsen vasun] tarkoituksena on turvata lapsen äänen kuuluminen...” s. 22
”Lapsen näkökulma: Lasten toiveita ja ajatuksia kartoitetaan keskustellen, leikkien ja erilaisten pelien avulla.” s. 22
”Kasvattajat yhdistävät lapsilta ja vanhemmilta saamansa tiedot...” s. 22
”Lapsen vasun laatiminen: Yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa sovitaan...” s. 22
”Lapsen omien käsitysten huomioonottaminen” s. 22

Päiväkodin vasu
”...lapset voivat käyttää koko rakennuksen tiloja ja tapaavat luontevasti päivittäin kaikkia talon lapsia ja koko henkilökuntaa” s. 4
”Ympäristön toimivuutta suunnitellaan ja toteutetaan aikuisten ja lasten kanssa.” s. 5
”Toimiminen...pienryhmissä antaa lapselle mahdollisuuden tulla paremmin kuulluksi ja nähdyksi kuin suurissa lapsiryhmissä.” s. 5
”Tilat, välineet ja materiaalit sisällä ja ulkona...antavat lapsille mahdollisuuden omaan suunnitteluun, mielikuvitukseen ja luovuuteen.” s. 6
”Lasten toiveet ja tarpeet ovat meille tärkeitä.” s. 6
”Lapselle annetaan riittävästi aikaa, eikä hänen puolestaan puhuta.” s. 6
”Lapsi luo uutta tietoa ja soveltaa sitä yksin ja yhdessä toisten lasten kanssa.” s. 6
”...aikuisten tehtävänä ei ole antaa valmiita vastauksia, vaan kannustaa kysymysten tekoon ja vastausten etsintään yhdessä lasten kanssa” s. 6
”Lapsia ohjataan omatoimiseen työskentelyyn. Heitä rohkaistaan ajattelemaan ja toimimaan itse.” s. 7
”tuemme lasta...lapsen innostuksen mukaan” s. 8
”..lapsi voi tarttua kirjoitettuun kieleen omien edellytystensä ja kiinnostuksensa mukaisesti” s. 8
”Annamme aikaa ja rauhaa ja järjestämme tilaa ja välineitä leikille.” s. 9

”[lasten] käytettävissä ovat erilaiset rooliasut, lavasteet yms. vapaasti saatavilla oleva rekvisiitta” s. 9
”...toimintaympäristö...herättää lapsessa halun tutkia, kokeilla, pohtia ja oppia sekä oma-aloitteisesti että ohjatussa toiminnassa” s. 11
”Teema on lasten tai aikuisten valitsema toiminnan ns. punainen lanka.” s. 12
”annamme aikaa ja mahdollisuuksia monipuoliseen luonnosta nauttimiseen (tutkimiseen, tonkimiseen, keräämiseen, rakentamiseen, kokeiluun...)” s. 15
”Toimintaympäristö on muunneltavissa. Tilat, välineet ja materiaalit...antavat lapsille mahdollisuuden omaan suunnitteluun, mielikuvitukseen ja luovuuteen.” s. 16
”Jokainen lapsi tuottaa taidetta omalla persoonallisella tavallaan. Aikuinen ei yli- eikä aliarvioi sitä.” s. 16
”esiopetuksen suunnitelma...laaditaan yhdessä lapsen, vanhempien ja esiopetusopettajan kanssa...” s. 18
”Lasten palautetta kokoamme havainnoimalla, haastattelemalla ja dokumentoimalla.” s. 20
”...palautetta kokoamme...haastattelemalla, lasta kuunnellen ja kirjaten ennen kasvatus- ja esiopetussuunnitelmien laadintaa sekä osana Helsingin kaupungin... asiakaskyselyä” s. 20
”...suunnitelmia tehdessämme huomioimme erityisesti lapsilta ja vanhemmilta saadun palautteen” s. 21

Lapsen vasu
”Lapsen omat toiveet” s. 2
”Näin sovimme: ...Lapsen omien toiveiden huomioonottaminen” s. 3
”Lapsen omat toiveet päivähoitossa olosta, leikeistä, kavereista ja oppimisesta?” s. 6
”Näin sovimme: Lapsen omat toiveet päivähoitossa olosta, leikeistä, kavereista ja oppimisesta ja niiden huomioon ottaminen” s. 7

Liite 2: Tarkempi kuvaus Seinäjoen asiakirjoista löytyneistä maininnoista

Kuntavasu
”Meirän vasu on säännöllisesti päivitettävä asiakirja ja siihen voivat esittää muutoksia, tarkennuksia ja korjauksia niin päivähoidon asiakkaat (lapset ja vanhemmat) kuin päivähoidon henkilöstökin.” s. 3
”lapsinäkökulma” (kuvio) s. 4
”asiakassuuntautuneisuus” (kuvio) s. 4
”Lasten päivähoidossa asiakkaina ovat sekä vanhemmat että erityisesti lapset.” s. 5
”Lasten ja perheiden asemaa pyritään vahvistamaan.” s. 6
”...tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä” s. 8
”Suunnitelman perusteella henkilöstö voi toimia...lapsen yksilölliset tarpeet tiedostaen. Henkilöstö havainnoi lapsen kehitystä...ja ottaa havainnointitiedon huomioon...” s. 8
”Suunnittelussa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet.” s. 8
”Lapsi voi myös itse osallistua suunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla.” s. 8
”Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista...” s. 9
”Vanhempien ja lasten antama arviointi toiminnasta...” s. 9
”...päivähoito tarjoaa lasten, lapsiperheiden ja muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin vastaavaa päivähoitoa...” s. 11
”Välittäminen on aitoa kiinnostusta ja hyväksyntää lasta kohtaan, lapsen kuuntelemista...” s. 12
”Rehellisyys koostuu avoimuudesta, luottamuksesta ja yhteistyökyvystä lapsen, hänen vanhempiansa ja henkilöstön välillä.” s. 12
”Tasa-arvoisuus ja toistensa kunnioittaminen tulee turvata lapsen, hänen vanhempiansa ja henkilöstön välisessä yhteistyössä.” s. 12
”Lapsella on oikeus olla lapsi ja kasvaa, kehittyä ja oppia kiirehtimättä omaan yksilölliseen tahtiinsa.” s. 12
”...henkilökunnan...herkkyys havaita lapsen yksilölliset tarpeet” s. 13
”...lapsi...kykenee...tekemään elämänsä koskevia päätöksiä ja valintoja” s. 13
”Hän [lapsi] nauttii yhdessäolosta päivähoitoyhteisössä, sekä kokee iloa ja toimimisen vapautta...” s. 13
”Lapsen itsenäisyyttä ja omatoimisuutta tuetaan.” s. 14
”Jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen.” s. 14
”Kasvattajat ja vanhemmat osoittavat arvostustaan leikkiä kohtaan kuuntelemalla lasta ja olemalla hänen kanssaan vuorovaikutuksessa.” s. 16

”Liikuntavälineiden tulee olla lasten saatavilla myös omaehtoisen liikunnan ja leikin aikana.” s. 17
”Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen vahvistaa lapsen kykyä toimia ja tehdä itse.” s. 17
”...tulee huomioida ja mahdollistaa lapsen monipuolinen taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen hänen omia persoonallisia valintojaan ja havaintojaan kunnioittaen. Kasvattajan tulee antaa myös tilaa, aikaa ja rauhaa lapsen omalle mielikuvitukselle ja luovuudelle.” s. 17
”Lapsella tulee olla myös aikaa ja tilaa tutkia vapaasti erilaisia materiaaleja, ideoita ja käsitteitä ja harjoittaa monipuolisesti taitojaan.” s. 18
”Kasvattaja antaa lapselle aikaa pysähtyä tutkimaan ja ihmettelemään asioita itsekseen ja yhdessä toisten lasten kanssa.” s. 18
”Lapsen omaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä sekä mielikuvitusta tuetaan...” s. 18
”Esteettinen orientaatio: ...Lasten omien näkemysten ja arvostusten huomioiminen.” s. 19
”Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio: Tilan ja ajan antaminen hiljentymiselle, lasten kysymyksille, ihmettelyle...” s. 19
”[erityinen] Tuki toteutetaan siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen oppimisvalmiuksiaan ja sosiaalisia kontakteja ryhmässä tuetaan.” s. 20
”...varhainen tuki voidaan järjestää osaksi arkea lapsen kiinnostusta ja toimintaa seuraten” s. 20
”Tukitoimina ympäristöä ja toimintaa mukautetaan lapsen tarpeiden mukaisesti...” s. 20
”[kuntouttavana elementtinä] Lasta opastetaan ajattelemaan ja tekemään päätöksiä.” s. 21
”[kuntouttavana elementtinä] Lapsen tuen tarpeen arvioiminen edellyttää kokonaiskuvan luomista lapsesta, hänen mielenkiinnon kohteistaan, vahvuuksistaan ja tuen tarpeistaan.” s. 21
”[toiminnan eriyttämisessä] Olennaista on käyttää päivittäisen toiminnan tilanteita ja harjoittaa lapselle mielekkäitä ja merkityksellisiä taitoja.” s. 22
”...[arviointi]tietoa kerätään säännöllisesti lapsilta, vanhemmilta ja henkilökunnalta” s. 27

Päiväkodin vasu
”...huomioidaan lapsi yksilönä” s. 6
”...annetaan mahdollisuus lapsen mielipiteille, ajatuksille ja unelmille” s. 6
”...taataan...lapsen kuunteleminen ja aito läsnäolo” s. 6
”...keskustelu ja vuorovaikutus sekä yhdessä tekeminen ja leikkiminen” s. 7
”...lapsen rohkaiseminen ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan” s. 7
”...kasvattajan on muistettava, että ei ajattele, puhu tai tee lapsen puolesta asioita, joista hän selviytyy itsekin” s. 7

”...lapset otetaan mukaan toimintaympäristön kehittämiseen ja leikkivälinehankinnosta päättämiseen” s. 8
”...varhaiskasvatuksen perustana ovat lapsilähtöisyys ja kokemuksellisuus” s. 8
”...keskustelut, pohdinnat, syy- ja seuraussuhteiden pohdinta” s. 9
”...lapsen oma ilmaisu...” s. 9
”...huomioimme eri ikäisten lasten leikkitarpeen” s. 10
”Tutkimisen lähtökohtana ovat lasta kiinnostavat asiat ja tapahtumat.” s. 11
”...myönteinen ja kannustava ympäristö rohkaisee lasta itse tutkimaan ja etsimään asioille selityksiä” s. 11
”Järjestämme monipuolisen ja haastavan oppimisympäristön...” s. 11
”Pyrimme huomaamaan ne spontaanit arjen tilanteet, joista tutkimisen aiheet nousevat.” s. 11
”...taiteellinen toiminta alkaa lapsen kiinnostuksen kohteista” s. 11
”Tuotosta tärkeämpää on tekemisen ilo. Tarjoamme työskentelyyn sopivat olosuhteet ja materiaalit. Työskentelyyn tulee voida keskittyä rauhassa ja keskeytyksittä.” s. 11
”Matemaattinen orientaatio: ...lasta kiinnostavien materiaalien ja välineiden avulla...” s. 12
”Luonnontieteellinen orientaatio: ...Lähtökohtana on lapsen omakohtainen havainnointi, toiminta ja tutkiminen.” s. 12
”[erityisen] Tuen suunnittelun pohjaksi luodaan kokonaiskuva lapsesta, hänen vahvuuksistaan ja häntä kiinnostavista asioista.” s. 14
”Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, jolloin varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen.” s. 15
”Arviointi: ...lasten havainnointi” s. 17
”Arviointi: ...lasten ja vanhempien palautteet” s. 17

Lapsen vasu

”Pyydämme perhettänne tutustumaan kysymyksiin ja keskustelemaan niistä kotona myös yhdessä lapsenne kanssa.” s. 1

Liite 3: Esimerkkejä valtakunnallisista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista löytyneistä maininnoista

”Lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen...neljä yleisperiaatetta...[joista yksi on] lapsen mielipiteen huomioon ottaminen” s. 12
”...lapsen oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti” s. 12
”...lapsi edellytystensä mukaisesti kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja” s. 13
”Lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle.” s. 15
”Lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin vaalitaan, ja hän kokee kuuluvansa vertaisryhmään.” s. 15
”Kasvattajalta edellytetään...kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Kasvattajat mahdollistavat aikuisten ja lasten yhteisössä hyvän ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta.” s. 16
”Kasvattajat kunnioittavat lapsen, lapsen vanhempien ja toistensa kokemuksia ja mielipiteitä ja työskentelevät kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaisesti.” s. 17
”Lapset voivat osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun osana erilaisten sisältöjen ja teemojen toteuttamista.” s. 18
”Hyvin suunniteltu varhaiskasvatusympäristö kannustaa toimimaan pienryhmissä, joissa jokaisella on mahdollisuus osallistua keskusteluun ja vuorovaikutukseen.” s. 18
”Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan.” s. 18
”...lapsi tarvitsee...kasvattajan, joka tuntee lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida. Kasvattaja eläytyy ja reagoi lapsen kontaktialoitteisiin ja näin rohkaisee lapsen halua vuorovaikutukseen.” s. 19
”Lapselle luontainen toiminta vahvistaa hänen hyvinvointiaan ja käsitystä itsestään sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan.” s. 20
”Kun kasvattajat toimivat ja keskustelevat yhdessä lasten kanssa sekä havainnoivat lasten toimintaa, heille avautuu kanava lasten ajatteluun ja maailmaan.” s. 20
”...kasvattajat tunnistavat lasten sanallisia ja sanattomia aloitteita ja aikomuksia ja vastaavat niihin” s. 21
”He [kasvattajat] osoittavat arvostustaan leikkiä kohtaan kuuntelemalla lapsia, mikä merkitsee sekä leikin havainnointia että kielellistä kommunikointia lasten kanssa.” s. 21
”...he [kasvattajat] antavat tilaa myös lapsesta lähteville hetkellisesti rajuillekin leikki-ideoille” s. 22
”Leikkiympäristön muokkaamisessa otetaan huomioon myös lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet.” s. 22
”Lapset osallistuvat ympäristön ylläpitämiseen ja uudistamiseen kykyjensä mukaan.” s. 22

”Liikuntavälineiden tulee olla lasten käytettävissä myös omaehtoisen liikunnan ja leikin aikana.” s. 23
”Kasvattajayhteisö mahdollistaa lapsen taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen lapsen omia persoonallisia valintoja ja havaintoja kunnioittaen.” s. 24
”Tutkiessaan lapsi tyydyttää uteliaisuuttaan ja kokee osallisuutta ympärillään olevaan maailmaan ja yhteisöön.” s. 25
”Kasvattajat mahdollistavat lapsille monipuolisia, lasten omaa mielenkiintoa ylläpitäviä kokemuksia ja antavat tilaa aikaa tutkimiselle ja ihmettelylle.” s. 25
”Omalla toiminnallaan kasvattajat mahdollistavat ja kannustavat lasten omaa ajattelua, ongelmanratkaisua ja mielikuvitusta.” s. 25
”Myönteinen ja kannustava varhaiskasvatusympäristö tukee lapsen tutkivaa toimintaa. - - [ympäristö] tarjoaa lasten käyttöön...lasten mielenkiintoa herättäviä materiaaleja ja välineitä - - Monipuolinen ja joustava varhaiskasvatusympäristö mahdollistaa kaikkien aistien ja koko kehon käytön tutkimisen, kokeilemisen ja oivalluksen välineinä.” s. 25
”...sisältöjen valinnassa lasten omilla kiinnostuksen kohteilla, tarpeilla ja paikallisilla olosuhteilla on ratkaiseva merkitys” s. 27
”Historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio: ...Näkökulmia...voivat avata myös vanhemmat ihmiset, lasten vanhemmat ja lapset itse.” s. 28
”Kasvatuskumppanuus lähtee lapsen tarpeista, jolloin varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteuttaminen.” s. 31
”Lähtökohtana vanhempien ja lasten suorittamalle arvioinnille...” s. 32
”Vanhempien ja lasten suorittama toiminnan arviointi...” s. 32
”Henkilöstön tehtävänä on havainnoida...sekä ottaa havainnointitieto huomioon toiminnan suunnittelussa ja yhdessä vanhempien kanssa tehtävissä lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.” s. 33
”[lapsen varhaiskasvatus-] Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokemukset, tämän hetken tarpeet ja tulevaisuuden näkymät, lapsen mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet.” s. 33
”Lapsi voi myös itse osallistua [lapsen] varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja arviointiin vanhempien ja henkilöstön yhdessä sopimalla tavalla.” s. 33
”...[erityistä tukea tarvitseva] lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan” s. 36
”...[eri kieli- ja kulttuuritaustainen] lapsi kuuluu lapsiryhmään ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan” s. 39
”Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma osana toiminnan laadun kehittämistä (otsikko) ...Arviointiin osallistuvat henkilöstön ja hallinnon lisäksi vanhemmat, lapset ja eri yhteistyötahot.” s. 45