

Konsultoivan varhaiserityisopettajan lapsikäsitys 2010-luvulla

Minna Ritala ja Saira Säaskilahti

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ritala, Minna ja Sääskilahti, Saira. 2017. Konsultoivan varhaiserityisopettajan lapsikäsitys 2010-luvulla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 45 sivua.

Tässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin konsultoitujen varhaiserityisopettajien lapsikäsitteitä 2010-luvulla. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena konsultoivat varhaiserityisopettajat näkevät lapsen osana perhettä.

Tutkimuksemme aineisto koostui 358 kyselylomakkeen vastauksesta, jotka oli kerätty erityislastentarhanopettajilta, joilla ei ole omaa lapsiryhmää. Tutkielman analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimuksessa vastaajista käytettiin yhteneväisesti nimeä konsultoiva varhaiserityisopettaja. Konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastauksista löytyi kuusi käsitettä lapsesta: tuentarpeinen lapsi, vapaa-ajan lapsi, väsynyt lapsi, haasteellinen lapsi, arvostettu lapsi sekä kahden kodin lapsi.

Tämän tutkimuksen perusteella konsultoitujen varhaiserityisopettajien lapsikäsitteissä korostuivat käsitteet lapsesta tuentarpeisena ja vapaa-ajan lapsena. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää myöhemmissä tutkimuksissa, joissa halutaan selvittää laajemmin varhaiskasvatuksen lapsikäsitteitä.

Asiasanat: lapsi, lapsikäsitteet, lapsiperhe, varhaiserityisopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LAPSIKÄSITYSTEN TARKASTELU	6
	2.1 Katsaus lapsikäsitöksen historiaan.....	6
	2.2 Lapsikäsitöset 2010-luvulla	9
3	LAPSI OSANA PERHETTÄ	14
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	4.1 Tutkimuskysymys	17
	4.2 Aineiston valinta ja kuvailu	18
	4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	20
	4.4 Eettiset ratkaisut.....	25
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	27
	5.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	27
	5.2 Tuentarpeinen lapsi	28
	5.3 Vapaa-ajan lapsi	29
	5.4 Väsynyt lapsi	30
	5.5 Arvostettu lapsi.....	31
	5.6 Haasteellinen lapsi.....	31
	5.7 Kahden kodin lapsi.....	32
6	POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	34
	6.1 Tulosten tarkastelua	34
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	38
	LÄHTEET	41

1 JOHDANTO

Vaahteranmäellä asuu vaaleatukkainen ja sinisilmäinen pikkupoika nimeltään Eemeli. Uteliaalle ja kepposia tekeväälle Eemelille sattuu ties mitä. Eemeli nähdään usein pahankurisena, jolloin Eemelin kepposista ja metkuilusta jää hyvät aikomukset aikuisilta huomaamatta. Tällainen käsitys saadaan Eemelistä teoksessa Eemelin kootut metkut. (Lindgren, Meriluoto & Piskonen 1973.) Lapsi voidaan nähdä hyvin erilaisena, aivan kuten kuvauksen Eemelikin. Se millainen käsitys meillä on lapsesta vaikuttaa paljon myös siihen, millä tavalla me kohtaamme hänet ja huomioimme hänen tarpeensa (Kalliala 2008).

Lapsikäsitteitä on tutkittu pitkälti lapsen kyvykkyyden ja toimijuuden näkökulmasta (ks. mm. Kalliala 2008; Ellegaard 2004) ja useimmissa tutkimuksissa on nostettu esiin lapsikäsitteiden tulkintojen ristiriitainen kenttä. Esimerkiksi Kallialan (2008) mukaan lapsi tulisi nähdä vahvana ja kyvykkäänä (competent), mutta samalla myös haavoittuvana ja tuentarpeisena. Myös Uprichard (2008) kritisoi kompetenttien lapsen käsitettä, koska lapselta ei voida odottaa liian haastavia ja aikuismaisia taitoja, joihin lapsi ei ole vielä valmis. Lapsikäsitteiden tarkempia tutkimuksia löytyy muutamia, esimerkiksi pro gradu -tutkimus varhaiskasvatustieteiden lapsikäsitteistä (ks. Tanner 2013) sekä tutkimuksia ammatti-ihmisten puhe-
tavoista lapsista (ks. Vehkakoski 2006; Syrjämäki 2012).

Tässä tutkimuksessa lapsikäsitteitä tarkastellaan konsultoivien varhaiseri-
tyisopettajien näkökulmasta huomioiden lapsen kuulumisen perhekontekstiin. Ekokulttuuriseen teoriaan nojaten lasta tulisi tarkastella kiinteänä osana perhettä (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989). Myös Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2006) nostavat esiin, että lapsen elämää tarkastellessa tulisi huomioida myös lapsen vanhemmat, jolloin lapsuuden tutkimuksesta saadaan hedelmällisempi.

Lapsikeskeiseen ajatteluun pohjautuvaan pedagogiikan toteutumiseen vaikuttaa pitkälti kasvattajien tietoisuus lasten ainutkertaisuudesta (Niikko 2009). Aihe on hyvin ajankohtainen juuri nyt, koska varhaiskasvatuksen kentällä ollaan uudistamassa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa sekä varhaiskasvatuksen perusteita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien uudistamisessa painotetaan lapsen vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja yksilöllisten tuen tarpeiden näkemistä (Opetushallitus 2015).

Tutkielman aiheen valintaan on vaikuttanut oma kiinnostuksemme lapsikäsitteitä kohtaan. Olemme huomanneet, että varhaiskasvatuksen kentällä lapset nähdään hyvin monella eri tavoin. Kiinnostus heräsi selvittää juuri varhaiserityisopettajien käsityksiä siitä, millä tavalla he näkevät lapsen.

Tutkimuksemme on osa KT Rantalan ja KT Uotisen vuosina 2010-2018 toteuttamaa Varhaisvuosien erityiskasvatus – Erityislastentarhanopettajan työ ja vanhempien osallisuus-hanketta, jossa tarkastellaan erityislastentarhanopettajan työnkuvaa, lapsen tuen toteuttamistapoja sekä perheen osallisuutta. Tutkimusaineistona käytämme Rantalan ja Uotisen hankkeen valmista aineistoa ja tarkastelemme konsultoivien varhaiserityisopettajien lapsikäsitteitä analysoimalla valmiin aineiston avoimen kysymyksen vastauksia sisällönanalyysillä, johon kuuluu aineiston pelkistäminen ja luokittelu (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys on kohdentunut lapsikäsitteiden historialliseen ja kulttuuriseen tarkasteluun sekä lapsen näkemiseen osana perhettä. Tutkielman toisessa luvussa luodaan katsaus lapsikäsitteiden historiaan sekä avataan 2010-luvun keskeisiä lapsikäsitteitä. Kolmannessa luvussa tarkastellaan lasta osana perhettä. Tutkimuksen kulkua kuvataan luvussa neljä, jossa myös avataan aineiston sisällönanalyysiä. Tutkimuksen tulosluvussa kuvataan konsultoivien varhaiserityisopettajien lapsikäsitteet ja pohdintaluvussa näitä tuloksia tarkastellaan ja verrataan aikaisempaan tutkimustietoon.

2 LAPSIKÄSITYSTEN TARKASTELU

Lapsikäsitteet ovat muuttuneet useaan otteeseen historian kuluessa. Tässä luvussa avataan keskeisiä lapsikäsitteiden tulkintoja historiasta nykypäivään. Ensimmäinen alaluku sisältää katsauksen lapsikäsitteiden historiaan. Toisessa alaluvussa tarkastellaan 2010-luvun keskeisiä lapsikäsitteitä.

2.1 Katsaus lapsikäsitteiden historiaan

Lapsuudella tarkoitetaan yleisesti aikuisuutta edeltävää ikävaihetta, jonka ymmärtämiseen vaikuttavat muun muassa kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti (James & James 2008). Kalliala (2008) on esittänyt, että käsitys lapsesta on pitkälti yhteydessä siihen, millaisena aikuiset näkevät lapsen vuorovaikutuksen ja toiminnan kohteena. Toisaalta lapsuuden historiaa käsittelevissä tutkimuksissa lapsuutta käsitellään usein erilaisten historiallisten tapahtumien valossa ja tapahtumia analysoidaan lapsen itsensä tai yhteiskunnallisen muutoksen näkökulmasta. Lapsuutta voidaan tarkastella myös historiallisten tapahtumien kautta, jolloin tapahtumat kertovat jotain lapsista ja lapsuudesta. (Kallio 2009.)

Lapsuuden historiasta löytyy lapsitulkintoja jo 1600-luvulta lähtien, mutta lapsilähtöisen tutkimuksen uranuurtajina pidetään yleisesti Jean Jacques Rousseaut ja Philippe Ariesia. Lapsikeskeisen kasvatustieteen nähdään syntyneen 1700-luvun puolivälin jälkeen, jolloin muun muassa Jean Jacques Rousseau teoksessa *Èmile* korostettiin lapsen ja lapsuuden ainutkertaisuutta. (Kurvinen 2013.) Rousseau vertaa teoksessaan *Èmile* (1762) lasta nuoreen taimeen, jota äidin tulisi huolellisesti kasvatella ennen kuin se kuihtuu pois. Rousseau myös korostaa elämän alkamista jo lapsuudessa. (Hahl 1905.) Toinen tunnetuimmista ja keskustelua herättävistä teoksista lapsuudesta on Ariesin julkaisema teos lapsuuden ja perheen historiasta 1960-luvulla (Rahikainen 2005). Vastaavasti lapsuuden historiaa käsittelevistä tutkimuksista yhtenä merkittävimpänä nousee esille myös

Lloyd DeMausen näkemys 1970-luvulta, jonka mukaan lapsuus on painajainen, josta olemme vasta heränneet. DeMausen näkemyksen mukaan lapsuuden historian ymmärtäminen vaatii tarkempaa tarkastelua lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta, jossa keskeisellä sijalla on lapsen eri ikäkausien tarpeiden ymmärtäminen ja tarpeisiin vastaaminen. (DeMause 1973.)

Yhteiskuntatieteellisen lapsuudentutkimuksen suuntauksia on alettu pohdita 1980-luvulta lähtien (Vehkakoski 2006). 1980-luvulla alettiin muun muassa kritisoida sosiologian tieteenalassa olevia suppeita ja riittämättömiä tapoja, joiden kautta lapsuus ymmärrettiin yhteiskunnallisena ilmiönä ja perinteistä sosiaalisatiota korostavasta lapsuuden tutkimuksesta siirryttiin kohti monitieteistä lapsuudentutkimusta, jossa korostettiin lasten oman historian tutkimusta ja lapsen näkemistä toimijana yhteiskunnassa. (Alanen 2009; Kallio 2009.)

Myös lasten oikeuksien sopimus on vienyt lapsitutkimusta eteenpäin 1990-luvulla, jolloin Suomi osana Yhdistyneitä Kansakuntia on hyväksynyt lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen 31.5.1991. Yleissopimusta koskeva laki ja asetus (1129/91) tuli lainvoimaiseksi 21.8.1991. Siihen sisältyy neljä yleisperiaatetta, jotka ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen päätöksenteossa, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemysten kunnioittaminen kaikissa häntä koskevissa asioissa. (Suomen YK-liitto 2011; § 2, § 3, § 6, § 12.) Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien yleissopimuksessa momentin 1 artiklassa ”lapsella tarkoitetaan jokaista alle 18-vuotiasta henkilöä, ellei lapseen soveltuvien lakien mukaan täysi-ikäisyyttä saavuteta aikaisemmin.” (Finlex.fi 60/1991.)

Suomalaista varhaiskasvatusta on kritisoitu 1980-luvulla aikuisjohtoiseksi ja liian aikatauluista riippuvaiseksi ja tilalle on nostettu ajatuksia lapsilähtöisyydestä ja alettu korostamaan muun muassa vapaan leikin merkitystä (Kalliala 2014). Lapsilähtöisyys onkin noussut 1990-luvulla yhdeksi lapsuuskeskustelun keskeiseksi teemaksi (Kinos 2002). Lapsikeskeisyydessä käsitys lapsesta on lapsikeskeisen ajattelun ydin ja lapsi nähdään synnynnäisesti hyvänä ja arvostettuna. Lapsikeskeisessä ajattelutavassa lapsi nähdään biologisten vaiheiden kautta kehittyvänä ja oppivana yksilönä. (Niikko 2009.) Samalla lapsella nähdään olevan halu ja kyky oppia uutta jo syntyessään (Kurvinen 2013). Lapsilähtöisessä

ajattelutavassa pidetäänkin tärkeänä ajatusta lapsesta aktiivisena toimijana ja oman oppimisen subjektina. Aikuisen roolia pidetään kuitenkin tärkeänä lapsen oppimisen tukemisessa. (Kinos 2002.) Toisaalta aikuisen roolin hämärtyminen saattaa heikentää aikuisten kykyä tarjota lapsille jotain arvokasta (Kalliala 2014).

Lapsilähtöisyyden ajatukset näkyvät myös varhaiskasvatuksen kentällä kasvatuksen tavoitteiden asettelussa. Lapsilähtöisyydessä erityisesti lasten leikin merkityksen painottumista arjessa perustellaan lapsen omista tarpeista ja kiinnostuksen kohteista lähtevänä (Niikko & Korhonen 2014). Lapsen tarpeiden huomioiminen painottuu myös varhaiskasvatuslaissa, joka velvoittaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä sekä varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa, joka antaa ohjauksen välineet varhaiskasvatuksen toteuttamiseen lapsen hyvinvoinnin edistäjänä (Varhaiskasvatuslaki 2 a § 2015/580).

Varhaiskasvatuksen lapsinäkemysten taustalla on pitkälti kehityspsykologinen näkemys lapsesta (Prout & James 1997). Lapsikeskeisessä ajattelussa korostuu oppimisen merkitys ja oppimisen nähdään puolestaan liittyvän lasten sisäiseen uteliaisuuteen ja aktiiviseen toimijuuteen. Oppimisen on nähty olevan tehokkaampaa silloin, kun lapsi saa itse valita toimintansa. (Niikko 2009.) Niikko (2009) on myös nostanut esille, että kasvattajan roolia ei saa unohtaa, vaan lapsikeskeiseen ajatteluun pohjautuva pedagogiikka toteutuu parhaiten silloin, kuin kasvattajat ovat tietoisia lasten ainutlaatuisuudesta. Tätä ajatusta on nostettu esille myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005), jossa korostuu käsitys lapsista aktiivisina toimijoina, jotka oppivat parhaiten osallistuessaan.

2.2 Lapsikäsitteet 2010-luvulla

Tämän päivän lapsikäsite on vuosisatojen tulosta, johon vaikuttaa vahvasti myös aika ja kulttuuri (Kalliala 2008). Vuosituhannen vaihteen jälkeen lapsikäsitteiden tarkasteluun on nostettu näkemys lapsesta kompetenttina ja aktiivisena toimijana. Lisäksi lasten osallisuutta on alettu korostamaan.

Kompetentti lapsi. Käsite kompetentista lapsesta on noussut lapsuuden keskusteluihin 1990-luvun lopulta lähtien ja on ollut hyvin hallitsevana sosiologisessa keskustelussa (Onnismaa 2010). Ellegaard (2004) on määritellyt kompetenttiin lapseen kuuluvaksi tiettyjä piirteitä, kuten lapsen oman aktiivisuuden ja vaikuttamisen sosiaalisen todellisuuden muovaamisessa. Myös lapsen näkeminen tasavertaisena aikuisen kanssa ja lapsen näkeminen ihmisenä jo lapsena on ollut keskeisiä teemoja. (Ellegaard 2004.) James ja James (2008) puolestaan katsovat kompetentti -käsitteen liittyvän lapsen ikään. Lapsen ikä vaikuttaa siihen, millaisista taidoista ja vastuista lapsi selviytyy. James ja James (2008) nostavat esille hyvin vahvana kompetenttin kulttuurisidonnaisuuden ja kompetenttiuden esiintymisen eri tavalla eri kulttuureissa. Esimerkiksi lapsityövoimaa käyttävissä maissa lapsi selviytyy sellaisista työtehtävistä, joista toisen maan lapset eivät selviäisi tai lasten kykenemisen sellaisiin työtehtäviin ajateltaisiin olevan mahdollista. Aikuiset määrittelevät usein lapsen pystyvyyden kronologisen iän eivätkä niinkään todellisen pystyvyyden mukaan. (James & James 2008.)

Vastaavasti Uprichard (2008) kritisoi kompetenttin lapsen käsitettä. Uprichardin (2008) mukaan lapselta ei voida odottaa liian haastavia ja aikuismaisia taitoja, joihin lapsi ei ole vielä valmis. James ja James (2008) puolestaan korostavat, että tutkimustiedon mukaan lapsella voi olla kykyjä tehdä esimerkiksi moraalisia päätöksiä paremmin kuin aikuisilla. He näkevät tärkeäksi, että aikuinen antaa vastuuta lapselle ja tämä on ensiarvoisen tärkeää lapsen kompetenttin kehittymisen kannalta. (James & James 2008.) Uprichard (2008) kuitenkin painottaa, että kompetentti -käsite on yleisesti liian suppea ja se vääristää lapsen toimijuutta.

Käsitys lapsesta kompetenttina painottuu myös vahvasti varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 2016), jonka idea nojaa pitkälti ajatukseen lapsesta kompetenttina. Erilaiset tutkimukset kuitenkin osoittavat, että käytännön tasolla ajatus kompetentista lapsesta on hyvin monimutkainen ja toisinaan ehkä väärin ymmärretty lapsikäsite. Lasten kompetenttiuden nähdään korostuvan aikuisen ja lapsen suhteiden sijaan lasten vertaissuhteissa (Alasuutari 2013; Ellegaard 2004.) Myös Kalliala (2014) nostaa esille mielenkiintoisen näkemyksen eri katsausnäkökulmien vaikutuksesta lapsen näkemiseen. Toisaalta lapsi tulisi nähdä innokkaana oppijana, vahvana ja kompetenttina, mutta vastaavasti myös haavoittuvana, epäkypsänä ja tuen tarpeisena. Elämässä kohtaamme kuitenkin lapsia, jotka ovat sekä kompetentteja että tarvitsevia. (Kalliala 2014.)

Aktiivinen lapsi. Tannerin (2013) mukaan lapset nähdään nykypäivänä aktiivisina, kehittyvinä ja omina yksilöinä. Nsamenang (2008) kuvaa toimijuutta (agency) sosiaalisesti ilmiöksi, joka on osa lasten luontaista kehitystä yhteiskunnassa, perheessä sekä vertaissuhteissa. Lasten näkemistä aktiivisina toimijoina, käsitteen ristiriitaisuudesta huolimatta, on pidetty lapsuuden tutkimuksen kentällä harppauksena eteenpäin. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006.) Myös Jans (2004) on tehnyt saman huomion ja todennut, että lasten osallisuutta esimerkiksi aktiivisen kansalaisuuden näkökulmasta ei voida enää pitää vain utopiana vaan se on todellisuutta.

Vastaavasti lasten käsittäminen aktiivisina toimijoina yhteiskunnassa on hyvin ristiriitaisia ajatuksia herättävä. Toisaalta lapset on alettu näkemään yksilöinä, joilla on omia oikeuksia ja toisaalta lapset nähdään yksilöinä, jotka tarvitsevat aikuisen huolenpitoa. (Jans 2004; Syrjämäki 2012.) Vehkakoski (2006) puolestaan näkee lapsen oman yksilöllisyyden jäävän sen taakse, että lapsi nähdään suojeltavana ja vajavaisena. Kiili (2006) pohtii, pitäisikö lapsen kasvaa ensin aikuiseksi ollakseen täysivaltainen toimija vai nähdäänkö hänet jo lapsena aktiivisena toimijana. Paju (2013) korostaa, että lapsen toimijuus vaatii lapsen toimintaympäristön ja siihen kuuluvien ihmisten vuorovaikutuksen tarkastelun.

2010-luvulla lapsi on alettu nähdä yhä enemmän tulevaisuuden yhteiskunnan toimijana (Kronqvist 2016). Turja (2015) on yhdistänyt osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet. Hänen mukaan pienen lapsen osallisuus on lähinnä mukana oloa ja mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän hän pystyy vaikuttamaan asioihin ja osallistumaan aktiivisemmin toimintaan. (Turja 2015.) Karimäen (2012) mukaan lapset on alettu nähdä yhä enemmän sosiaalisina toimijoina ja sosiaalisen vuorovaikutuksen osapuolina. Jans (2004) pohtii lapsen aktiivista toimijuutta kansalaisena. Hänen mukaan arkinen, päivittäin tapahtuva oppiminen, koulutuksen ohella muuttaa lapsia ja aikuisia jatkuvasti. Lapset ja aikuiset ovat tietyllä tavalla tasavertaisia, koska heidän molempien täytyy luoda omat merkitykset omalle aktiiviselle toimijuudelle yhteiskunnassa. (Jans 2004.)

Osallistuva lapsi. Syrjämäki (2012) kuvaa osallisuutta moniulotteisesti käsitteeksi, jonka tulkinta on pitkälti riippuvainen tulkitsijan käsityksestä lapsesta ja lapsuudesta. Lasten kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttaviin asioihin kuuluvat nykyään osaksi lapsen oikeuksia. Kasvattajien tehtävänä on huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on tasavertainen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa, koska näiden kautta lasten käsitys itsestään kehittyy ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Hill, Davis, Prout ja Tisdall (2004) puolestaan toteavat, että osallisuudella pyritään sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Tavoitteena on jokaisen yksilön tasavertainen jäsenyys yhteiskunnassa. Osallisuus ei tarkoita vain osallistumista yhteiskunnan aktiviteetteihin ja mahdollisuutta saada yhteiskunnan palveluita. Parhaimmillaan osallisuus on sitä, että yksilö tulee kuulluksi, hän saa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja osallistua niiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Hill ym. 2004.) Osallisuudella on vahva yhteisöllinen merkitys. Painopiste on siirtymässä enemmän lapsen yksilöllisestä osallisuudesta ryhmän jäsenyyteen ja yhteiseen osallisuuteen. (Turja 2016.) Vehkakosken (2006) mukaan lapsi on oikeuksien kantaja, jolla on vammasta riippumatta samanlaiset oikeudet kuin vammattomilla.

Lapsikäsitteet eri lapsidiskursseissa. Vuosituhannen vaihteen jälkeen lapsi- ja lapsuustutkimuksen kentältä löytyy tutkimuksia ammatti-ihmisten lapsikäsitteistä ja puhetavoista. Tutkimuksissa on tarkasteltu, millaisia diskursseja tai positioita lapset ovat saaneet erilaisissa tutkimuksissa. Vehkakosken (2006) mukaan ammatti-ihmiset näkevät lapsen ja puhuvat lapsista kuuden eri lapsidiskurssin kautta. Puhekäytänteitä ja -tapoja kutsutaan diskursseiksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015). Vehkakosken (2006) mukaan lapsi voidaan nähdä kuuden erilaisen lapsidiskurssin kautta. Syrjämäki (2012) puolestaan näkee lapsen neljän eri diskurssin kautta sekä lapsi saa neljä erilaista positioita. Taulukossa 1 on koottuna Vehkakosken (2006) ja Syrjämäen (2012) lapsidiskurssit sekä 2010-luvulla muodostuneet keskeisimmät lapsikäsitteet.

TAULUKKO 1. Vehkakosken (2006), Syrjämäen (2012) ja 2010-luvun keskeisten lapsikäsitteiden koontia

Vehkakoski (2006)	Syrjämäki (2012)	2010-l. lapsikäsitteet
Vammadiskurssi - Lapsen näkeminen vamman kautta. Kehitysdiskurssi - Lapsen näkeminen oireiden kautta. Tragediadiskurssi - Lapsen vammat nähdään kielteisenä. Ongelmadiskurssi - Lapsen nähdään olevan taakka vanhemmilleen. Subjektidiskurssi - Lapsi on aktiivinen ja oma persoona. Oikeusdiskurssi - Lapsi nähdään oikeuksien kantaja.	Vahvuusdiskurssi - Lapsi on aktiivinen toimija, osaaja ja oppiva. Haastadiskurssi - Lapsi on haastaja, tuettava ja aikuisen tarvitsija. Osallisuusdiskurssi - Lapsi on osallistuja, taitaja ja oppija. Erilaisuusdiskurssi - Lapsi on tuentarvitsija ja poikkeava.	Kompetentti lapsi - Lapsen aktiivisuus ja vaikutusmahdollisuudet korostuvat. - Lapsi nähdään tasavertaisena suhteessa aikuiseen. Aktiivinen lapsi - Lapsilla on oikeuksia. - Lapsi on aktiivinen toimija ja oma yksilö. Osallistuva lapsi. - Lapsilla on tasavertainen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

Taulukko 1 havainnollistaa 2010-luvun lapsikäsitusten keskeisimmät ajatukset. Vehkakosken (2006) ja Syrjämäen (2012) mukaan lapsi nähdään pitkälti vammaan ja erilaisuuden kautta, jolloin lapsi nähdään usein myös poikkeavana ja lapsen oireet korostuvat. Toisaalta ammatti-ihmiset näkevät lapset myös positiivisina toimijoina, aktiivisina ja omina persoonina. (Vehkakoski 2006; Syrjämäki 2012.) Kalliala (2014) tuo esiin, että jos lasta tarkastellaan kehityspsykologisesta näkökulmasta, lapsi saatetaan nähdä aktiivisena lapsena, joka tarvitsee aikuista monin tavoin. Toisaalta, jos lasta katsotaan kiintymyssuhdeteorian kautta, korostuvat vastaavasti lapsen emotionaaliset tarpeet. Vastaavasti lapsen aktiivisuus, tasavertaisuus ja osallisuus korostuvat yleisesti 2010-luvun lapsikäsitöksissä, ja lapset nähdään tasavertaisena jäsenenä suhteessa aikuisiin. (Ellegaard 2004; Jans 2004; Turja 2016; Kiili 2006.) Sekä Vehkakoski (2006) että Syrjämäki (2012) näkevät lapsen taakkana vanhemmilleen ja avuntarvitsija kuin tasavertaisena yksilönä suhteessa vanhempiinsa. Lapsen rooli avuntarvitsijana korostuu ja näin ollen huoli vanhempien jaksamisesta nousee esille. Puolestaan Jans (2004) korostaa lapsen näkemistä yksilönä, jolla on omia oikeuksia. Vehkakosken (2006) mukaan ammatti-ihmiset näkevät osittain, että vammaisella lapsella tulee olla samantyyppiset oikeudet kuin muillakin lapsilla. 2010-luvun lapsikäsitöksessä painotetaan lapsen yksilöllisyyttä, aktiivista toimijuutta ja osallisuutta (Tanner 2013; Syrjämäki 2012; Jans 2004), mutta toisaalta lapsen näkeminen erilaisena, avun tarvitsijana ja haastavana korostuu edelleen (Vehkakoski 2006).

3 LAPSI OSANA PERHETTÄ

Tässä luvussa tarkastelemme lasta osana perhettä. Tutkimus sijoittuu varhaiskasvatuksen kentälle, jolloin lapsen kasvuympäristö nousee merkittäväksi tekijäksi lapsen elämää tutkittaessa. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä keskeisimpinä kasvuympäristöinä ovat koti ja perhe. (Bronferbenner 1979.)

Lapsen elinympäristöön nähdään yhteiskunnan lisäksi kuuluvan kulttuuri ja perhe (Kurvinen 2013), jolloin perhettä pidetään lapsen keskeisenä elämänpiirinä (Alanen & Bardy 1990). Myös Ritala-Koskinen (2001) nostaa esiin perheen keskeisin merkityksen lapsen elämässä. Ekokulttuurisessa teoriassa lasta tarkastellaan kiinteänä osana perhettä ja perhe on oma yksikkö yhteiskunnassa, joka luo omaa kulttuuria (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989).

Lapsen perhe voidaan määritellä hyvin eri tavoin. Tilastokeskus (2015) määrittelee perheeksi avio- tai avoliitossa yhdessä asuvat henkilöt tai parisuhteensa rekisteröineet henkilöt ja heidän lapsensa, äidin tai isän lapsensa kanssa, avio- ja avopuolisot sekä parisuhteensa rekisteröineet henkilöt, joilla ei ole lapsia. Lapsiperheeksi puolestaan määritellään perhe, jossa asuu vähintään yksi alle 18-vuotias lapsi. (Tilastokeskus 2015.) Uusperheessä on kyse perheiden purkautumisesta ja uudelleenmuotoutumisesta, jossa lapsi on mukana. Uusperhe määritellään perheeksi, jossa joko molemmat tai toinen vanhemmista on eronnut. Uusperheessä kaikki lapset eivät ole puolisoitten yhteisiä. Näin ollen toinen vanhempi toimii ”puolivanhempana”. Arkipuheessa puhutaan usein ”minun, sinun ja meidän lapsista”. (Ritala-Koskinen 2001.)

Lapsiasiavaltuutetun selvityksen (2014) mukaan lapsen hyvinvointi eriarvoistuu perheiden sisällä Suomessa. Riippuen millä mittarilla asiaa tutkitaan, huonosti voivia lapsia on noin muutamasta prosentista yli 10 prosenttiin. Osalla lapsista menee hyvin. Kun taas lapsilla joiden hyvinvoinnissa on puutteita, pulmat syvenevät ja laajenevat entisestään. (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2014:3.) Lasten hyvinvointia tarkastellessa tulee korostaa perheen merkitystä

(Määttä & Rantala 2016). Spagnola & Fiese (2007); Weisner (2002) mukaan lapsen hyvinvointiin perheessä vaikuttaa perheen arjen rutiinit ja käytänteet, joilla on nähty olevan vakauttava vaikutus lapsen kehityksen tukemiseen. (Spagnola & Fiese 2007; Weisner, 2002). Tätä ajatusta tukee myös ekokulttuurinen teoria, joka painottaa perheen päivittäisten rutiinien, tavoitteiden, tarpeiden ja arvojen merkitystä lapsen kasvatuksessa (Gallimore ym. 1989). Perheen yksilöllisillä ja tois-tuvilla rutiineilla on merkitystä lasten varhaisten taitojen, kuten kielen, sosio-emotionaalisten, akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle, lisäksi ne auttavat lasta selviämään haastavistakin tilanteista (Spagnola & Fiese 2007). Vastaavasti Tomanovic (2004) nostaa esiin, että toisilla perheillä on enemmän voimavaroja vaikuttaa lasten jokapäiväisten rutiinien toteutumiseen. Tämä näkyy lasten toiveiden toteutumisen eriarvoisuutena. (Tomanovic 2004.) Spagnola ja Fiese (2007) korostavat, että samat rutiinit eivät toimi jokaisessa perheessä, mutta rutiineilla on merkitystä varsinkin lapsille, joilla on sosioemotionaalisia tai kehityksellisiä haasteita.

Lasten varhaisten taitojen kehittymistä tutkivissa tutkimuksissa on esitetty, että perheen yhdessä vietetty aika, kuten yhteinen lukuhetki ja yhteiset ruokailut edistävät perheen tunneyhteyksiä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Spagnola & Fiese 2007). Lisääntynyt tutkimustieto ja erilaiset lapsitutkimukset, kuten lapsen luokittelu on lisääntynyt 2000-luvulla, jonka seurauksena vanhemmat ovat alkaneet nähdä lapset uudella tavalla. Lapsia on alettu vaalia enemmän. Tämä kehityssuuntaus on muuttanut myös perheiden rakenteita ja erityisesti isistä on tullut aktiivisempia. (Jans 2004.) Fiesen, Foleyn ja Spagnola (2006) nostavat esiin ajatuksen, että kiireisten perheiden tulisi yhä paremmin ottaa huomioon perheiden yhteiset keskusteluhetket lapsen hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Perheen positiivisella ilmapiirillä ja emotionaalisella tuella on merkitystä. Lapsella tulee olla mahdollista ilmaista tunteitaan ja ongelmat tulee selvittää yhdessä. Näin ollen lapselle annetaan viesti, että häntä kuullaan. (Fiesen ym. 2006.) Aika ajoin julkisissa keskusteluissa korostetaan vanhemmuuden olevan hukassa, mutta Rimpelän (2008) mukaan on pikemmin kyse siitä, että osa vanhemmista ei

osaa tai ei jaksa hoitaa vanhemmuuttaan. Vanhempien syyllistämisen sijaan tulisi keskittyä yhteistyön korostamiseen ja nimenomaan lapsen auttamiseen. Lapsen auttaminen lähtee perheen auttamisesta. (Määttä & Rantala 2016.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimustehtävää ja kuvaamme tutkimuksen toteuttamisen. Ensimmäinen alaluku avaa tutkimuskysymyksen. Toisessa alaluvussa kuvataan tutkimuksen aineisto. Kolmannessa alaluvussa avataan aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet. Luvun lopussa käsittelemme tutkimuksen eettiset ratkaisut.

4.1 Tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan lapsikäisyyttä konsultoivan varhaiserityisopettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa, millaisena konsultoivat varhaiserityisopettajat näkevät 2010-luvun lapsen. Haluamme saada tietoa juuri konsultoitujen varhaiserityisopettajien lapsikäisyydestä, koska meitä kiinnostaa tietää oman tulevan ammattikuntamme käsitys lapsesta. Lapsikäisyyden määrittäminen on myös erittäin ajankohtaista varhaiskasvatuksen suunnitelmien uudistuksen myötä, jossa korostuu lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Lapsikäisyyttä tarkastellaan seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

- Millainen lapsikäisyys konsultoivilla varhaiserityisopettajilla on 2010-luvun lapsesta osana perhettä?

4.2 Aineiston valinta ja kuvailu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2015 osana laajempaa KT Rantalan ja KT Uotisen toteuttamaa 2012 -2018 Varhaisvuosien erityiskasvatus - Erityislastentarhanopettajan työ ja vanhempien osallisuus -hanketta, jossa tarkastellaan erityislastentarhanopettajan työnkuvaa, lapsen tuen toteuttamistapoja sekä perheen osallisuutta. Tutkimuksemme aineisto koostuu 368 kyselylomakkeen vastauksista, jotka on kerätty erityislastentarhanopettajilta, joilla ei ole omaa lapsiryhmää. Tiedot on saatu Suomen erikoistuneet lastentarhanopettaja ry:n jäsenrekisteristä tai kuntien www-sivuilta. Konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat iältään 30-57-vuotiaita, ja heidän koulutustaustansa on määrällisesti ja prosentuaalisesti esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Tutkittavien koulutustaustat (N=368)

Koulutustausta	n	%
Lastentarhanopettaja	322	87,5
Kasvatustieteen kandidaatti	83	22,6
Kasvatustieteen maisteri (varhaiskasvatus)	20	5,4
Kasvatustieteen maisteri (erityispedagogiikka)	18	4,9
Erilliset erityisopettajan opinnot 60op	334	90,8
Sosiaalikasvattaja	6	1,6
Sosionomi	5	1,4
Muu	99	26,9

Taulukosta 3 voidaan havaita, että suurin osa vastaajista oli suorittanut opistoasteisen lastentarhanopettajakoulutuksen. Yli 90 %:lla varhaiserityisopettajista on suoritettuna erilliset erityisopettajan opinnot 60op. Yliopistopohjaisen koulutuksen (kasvatustieteiden kandidaatti, kasvatustieteiden tai erityispedagogiikan

maisteri) on suorittanut reilu 30 % vastaajista. Vastaajat pystyivät vastaamaan koulutustaustakseen useamman vaihtoehdon, joten kuudessa vaihtoehdossa vastauksia on määrällisesti enemmän kuin $n=368$. Käytämme tässä tutkimuksessa varhaiserityisopettajasta yhtenevästi nimeä konsultoiva varhaiserityisopettaja. Tutkimuksen aineisto on koottu varhaiserityisopettajilta, joilla ei ole omaa lapsiryhmää, vaan he toimivat lapsiryhmän ja työyhteisön erityispedagogiikan asiantuntijoina ja konsultoivat lapsiryhmän kasvattajia. Varhaiserityisopettaja toimii myös kiinteästi yhdessä perheen ja eri asiantuntijoiden kanssa. (Lastentarhanopettajaliitto 2009.) Vastaajien alueelliset sijainnit on eritelty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Tutkittavien alueelliset sijainnit (N=368)

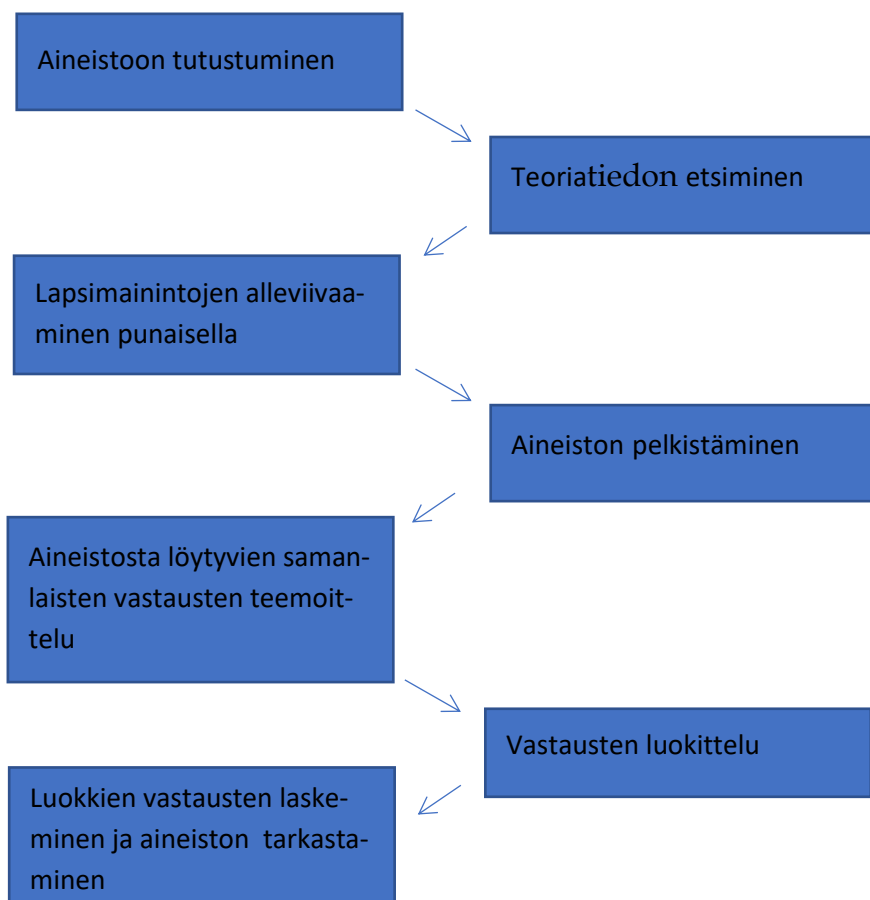
Alue	n	%
Etelä-Suomi	145	39,4
Länsi- ja Sisä-Suomi	93	25,3
Lounais-Suomi	47	12,8
Itä-Suomi	35	9,5
Pohjois-Suomi	32	8,7
Lappi	16	4,4

Taulukosta 4. selviää, että lähes 40 % vastaajista työskenteli Etelä-Suomessa. Toiseksi eniten vastaajia (25,3 %) työskenteli Länsi- ja Itä-Suomessa. Lounais-Suomessa työskenteli 12,8 % vastaajista. Tutkimuksemme aineisto on kerätty varhaiserityisopettajille lähetetyn kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastauksista, jossa heiltä on kysytty: "Mitä voit sanoa työkokemuksesi perusteella 2010-luvun lapsiperheistä?" Kyselyn lopulliseksi vastausprosentiksi muodostui 58 %, joka saatiin varsinaisen ja kahden uusintakyselyn jälkeen. Lopullinen aineistomme koostuu 358 vastauksesta, koska kymmenessä vastauslomakkeessa avoimeen kysymykseen oli jätetty vastaamatta.

4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen, koska tarkastelemme aineistoa tarkasti rajatun tutkimuskysymyksen avulla analysoimalla avoimen kysymyksen vastauksia yksityiskohtaisesti. Tracy (2010) korostaa laadullisen tutkimuksen vahvuudeksi sisällön tarkkaa kuvaamista. Laadullisella tutkimuksella on päämääränä kuvata todellista elämää hyvin kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen teema tulee rajata hyvin ja tutkittavasta asiasta tulisi kertoa kaikki, mitä siitä irtoa. Toisaalta täytyy myös hyväksyä ajatus, että kaikkea kiinnostavaa asiaa ei voi tutkia samassa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella konsultoivien varhaiserityisopettajien vastauksista löytyviä yhteneväisiä käsityksiä lapsista. Eri analyysimenetelmiä tarkastellessa valitsimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin tutkimuksemme analyysimenetelmäksi. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kyse käsitteiden yhdistämisestä ja sitä kautta on mahdollista löytää vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi on hyödyllinen analyysimenetelmä, kun esimerkiksi dokumenteista halutaan löytää toistuvia samankaltaisuuksia (Patton 2015). Tässä tutkimuksessa havaintoja analysoidaan myös määrälliset tuomalla havainnot esiin lukumäärinä. Toistuvat havainnot on esitetty taulukoissa. Alasuutarin (2014) mukaan laadullinen tutkimus voi sisältää myös kvantitatiivisia tarkasteluja, jolloin laadullisessa aineistossa määrällisesti toistuvien havaintojen pohjalta voidaan tehdä taulukoita. Vaikka selitysosuudessa käytetään määrällisen analyysin tuloksia, on merkityksien kuvailu laadullisen tutkimuksen ydin. (Alasuutari 2014.) Kuviossa 1 on esitetty tämän tutkimuksen toteuttaminen.



KUVIO 1. Tutkimuksen toteuttaminen

Kuviossa 1 on havainnollistettu tutkimuksen toteuttaminen, jota avaamme tarkemmin tekstissä. Tutkimuksemme aineiston analyysi aloitettiin lokakuussa 2016, jolloin tutustuimme tutkimuksemme aineistoon lukemalla avoimen kysymysten vastaukset huolellisesti läpi. Samalla asetimme tutkimuskysymyksen, joka määrittäi tutkimuksen kannalta olennaisen näkökulman vastausten tarkasteluun. Seuraavaksi perehdyimme tutkimuksemme aiheeseen syvällisemmin etsimällä aiempia tutkimuksia aiheesta. Teoriatiedon etsiminen on kulkenut aineiston analyysin rinnalla läpi koko tutkimuksen tekoprosessin.

Teoriatiedon etsiminen jälkeen aloitimme varsinaisen aineistoanalyysin, jonka pohjaksi valitsimme Miles ja Hubertmanin (1994) sisällönanalyysin vaiheet. Milesin ja Hubertmanin (1994) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan pelkistämiseksi eli redusoinniksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Pelkistämisessä on kyse siitä,

että aineiston tarkastelussa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta olennaista (Alasuutari 2014, Patton 2015). Taulukossa 5 on esimerkki neljän alkuperäisen ilmauksen pelkistämisestä, jonka olemme tehneet Tuomen ja Sarajärven (2009) mallin mukaisesti.

TAULUKKO 5. Alkuperäisten ilmausten pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Monet pienetkin lapset osallistuvat säännöllisiin harrastuksiin."	Pienellä lapsella säännöllisiä harrastuksia.
"Lapsilla on paljon kielenkehitykseen liittyviä pulmia."	Paljon kielellisiä pulmia.
"Osa lapsista voi viettää lapsuuttaan useammilla paikkakunnilla useissa kodeissa."	Lapsella kaksi kotia.
"lapsi saattaa olla se, joka määrää perheessä"	Lapsi määrää kotona.

Taulukossa 5 on kuvattu alkuperäisten ilmausten pelkistäminen. Ilmauksista on poistettu tarpeettomat täytesanat ja ilmaisut on muotoiltu yksinkertaisempaan tiiviimpää muotoon. Löysimme aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia pelkistettyjä ilmauksia yhteensä 259, jotka tallensimme word -tiedostoon.

Toinen vaihe sisällönanalyysissä pitää sisällään aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin (Tuomi & Sarajärvi 2009). Alasuutari (2014) kuvaa tätä vaiheeksi, jossa ideana on suurien havaintomäärien yhdistäminen. Myös Stemler (2001) on nostanut esille, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla on mahdollista saada suuret aineistot tiiviiseen muotoon. Tässä vaiheessa etsimme tutkimusaineistosta tietoa, jossa mainitaan jotakin lapsesta. Lapsiin liittyviä ilmauksia löytyi yhteensä 179 vastauksesta. Nämä ilmaukset värikoodattiin punaiseksi, jolloin saimme rajattua tutkimuksemme kannalta epäolennaiset asiat pois, jota Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuvaavat koodaamiseksi. Värikoodatut ilmaukset koottiin word-tiedostoon, jossa samanlaisille ilmauksille määriteltiin oma väri teemoittain.

259 pelkistettyä ilmausta jakautui 12 eri värille. Samalla värillä merkityt ilmaukset koottiin yhteen, joista muodostettiin 12 eri alaluokkaa. Muodostimme näistä 12 väristä 12 eri alaluokkaa. Taulukossa 6 on esimerkki kahden alaluokan muodostamisesta.

TAULUKKO 6. Kahden alaluokan muodostaminen

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Lapsilla on paljon harrastuksia. Lukemattomia harrastuksia. Pienet lapset raahataan harrastusten pariin. Monet pienet lapset osallistuvat säännöllisiin harrastuksiin.	Lapsi harrastajana
Lapsi harrastaa alle kouluikäisenä säännöllisesti. Alle kouluikäisellä on omia harrastuksia. Lapset harrastavat illat perheen vähäisestä ajasta. Lapsi harrastaa iltaisin enemmän kuin aikaisemmin. Lapsilla on liian paljon harrastuksia.	
Yhä nuorempi käyttää iPadia. Lapsi saa pelata väkivaltaisia pelejä kaiket illat. Lapselle työnnetään usein kännykkä käteen. Lasten netinkäyttö ja pelaaminen varhentunut ja lisääntynyt. Lapset paljon tietokoneen äärellä. Lapset katsovat paljon televisiota ja videoita sekä pelaavat. Lapset osaavat käyttää medialaitteita ennen kouluikää. Lapsi käyttää mediaa, aika on pois leikistä. Ruutuaika sieppaa lapset. Hyvinkin pieni lapsi käyttää tablettia.	Lapsi mediaviestimien käyttäjänä

Taulukossa 6 on havainnollistettu, millaiset pelkistetyt ilmaisut on laskettu kuuluvan alaluokkaan lapsi harrastajana sekä alaluokkaan lapsi mediaviestimien käyttäjänä. Tuomi ja Sarajarvi (2009) esittävät, että aineiston ryhmittelyssä koodattua aineistoa tarkastellaan täsmällisesti, jolloin koodatusta aineistosta etsitään käsitteitä, joihin liittyy samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Käsitteet, jotka käsittelevät samaa asiaa yhdistetään luokiksi ja nimetään sen mukaan mitä sisältöä luokka kuvaa. (Tuomi & Sarajarvi 2009.) Alasuutari (2014) kuvaa tätä vai-

hetta havaintojen yhdistämiseksi, jolloin havainnot saadaan yhdistettyä etsimällä havainnoista yhteisiä piirteitä tai muodostamalla havainnoille yhteinen sääntö, joka pätee koko aineistoon. Alaluokkien muodostamisen jälkeen yhdistimme alaluokat kuudeksi yläluokaksi, joka on havainnollistettu taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Ala- ja yläluokat

Alaluokka		Yläluokka
Lapsi tukea tarvitsevana Lapsi sos-em. pulmien valossa Lapsi kielellisten pulmien valossa	➔	Tuentarpeinen lapsi
Lapsi harrastajana Lapsi mediaviestimien käyttäjänä	➔	Vapaa-ajan lapsi
Lapsi kahden kodin välillä	➔	Kahden kodin lapsi
Lapsi hyvinvoivana Lapsi arvostettuna	➔	Arvostettu lapsi
Lapsi perheen taakkana Lapsi rooli hukassa	➔	Haasteellinen lapsi
Lapsi väsynyt ja pahoinvoiva Lapsi oman onnensa nojassa	➔	Väsynyt lapsi

Taulukossa 7 on havainnollistettu, millaisista alaluokista on yläluokat muodostettu. Esimerkki yläluokka tuentarpeinen lapsi on muodostettu alaluokista lapsi tukea tarvitseva, lapsi sos. em. pulmien valossa sekä lapsi kielellisten pulmien valossa.

Sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa eli aineiston abstrahoinnissa, jossa aineistosta saadaan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa, käsitteitä yhdistellään niin kauan kuin mahdollista ja tästä tiedosta voidaan muodostaa teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimuksemme pääluokka on konsultoitujen varhaiserityisopettajien lapsikäisyys, johon saamme vastauksen yläluokista. Nämä kuusi yläluokkaa ovat väsynyt lapsi, haasteellinen lapsi, vapaaajan lapsi, tuentarpeinen lapsi, kahden kodin lapsi ja arvostettu lapsi. Laskimme jokaisen kuuden pääluokan pelkistetyt ilmaukset, jolloin lapsikäisyyksien määrät tarkentuivat ja saimme selville tutkimuksemme kannalta keskeisimmät lapsikäisyydet. Tällä tavalla aineistossa esiintyviä toistuvia teemoja ja sanoja laskemalla saadaan selville, kuinka monta kertaa tiettyjä asioita on nostettu esiin ja se antaa mahdollisuuden teemojen määrälliseen vertailemiseen (Patton 2015). Lapsikäisyyksien lukumäärät on esitetty tutkimuksen tulosluvussa.

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettistä tarkastelua ohjaavat hyvän tieteellisen käytännön periaatteet, joihin olemme tutkimusta tehdessämme sitoutuneet. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määritelmän mukaan hyvän tieteellisen tutkimuksen perusta on oikeiden toimintatapojen noudattamisessa ja eettisessä vastuullisuudessa. (TENK 2012.) Olemme käsitelleet tutkimuksen aineistoa luottamuksellisesti kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja olemme allekirjoittaneet vaitiolosopimuksen ennen aineiston vastaanottamista noudattaen Henkilötietolakia 22.4.1999/523. (Henkilötietolakia 523/1999 5 § ja 6 §.)

Tutkijat Rantala ja Uotinen ovat vastanneet tutkimuksessamme käytettävän valmiin aineiston tutkimuslupakäytänteiden järjestämisestä. Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien henkilötiedot ovat pysyneet anonyymeinä, koska meillä on käytössä vain yhteen avoimeen kysymykseen vastanneiden vastaukset numeroituna ja vastaajien taustatiedot, eikä meillä ole tällöin mitään suhdetta alkuperäiseen tutkimukseen osallistuneiden tutkittavien kanssa. Tarkastelemme

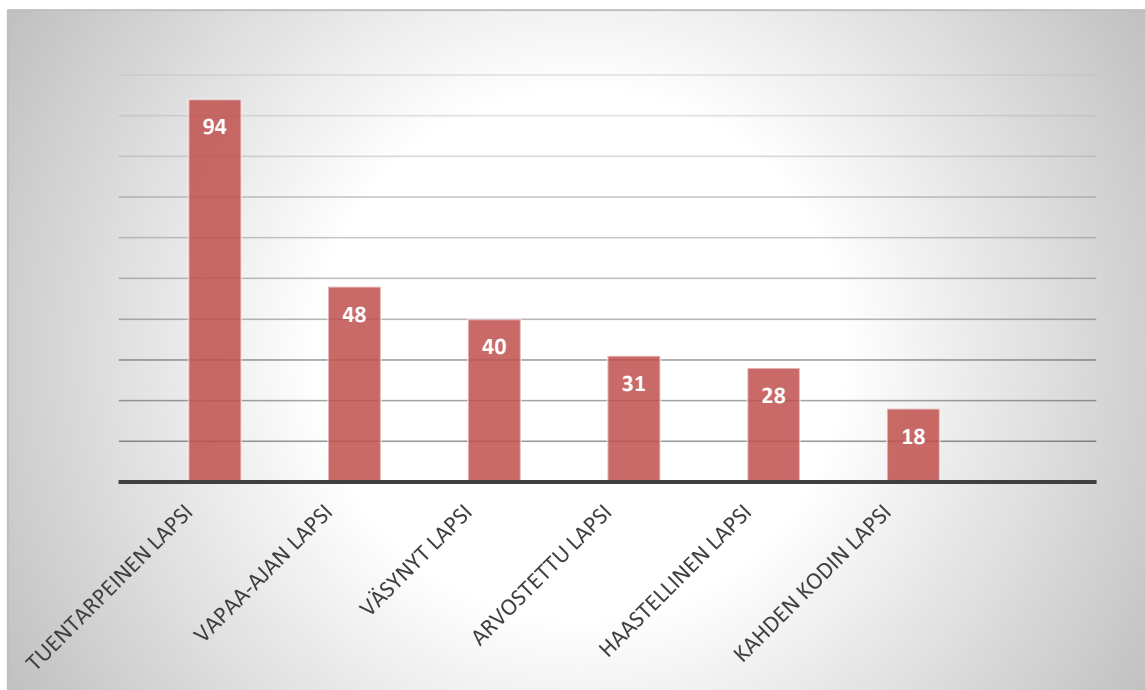
aineistoa vain yleisellä tasolla. Taustatiedoista ja avoimen kysymyksen vastauksesta ei voi mitenkään identifioida vastaajaa, joten vastaajien anonymiteetti on hyvin vahva. Olemme sitoutuneet tarkastelemaan aineistoa vain meidän tutkimusta varten ja tutkimuksen suoritettua hävitämme aineiston asiaankuuluvalla tavalla.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia esittämällä konsultoivien varhaiserityisopettajien lapsikäsitukset alaluvuittain. Luvun alussa on yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Jokainen luku sisältää vastaajien alkuperäisiä ilmauksia kursivoidulla tekstillä.

5.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Konsultoivat varhaiserityisopettajat näkevät lapsen 2010-luvulla tuentarpeisena, vapaa-ajan lapsena, väsyneenä, arvostettuna, haasteellisena ja kahden kodin lapsena. Kuviossa 2 kuvataan konsultoivien varhaiserityisopettajien lapsikäsitukset pylväsdiagrammeilla määrällisesti laskevassa järjestyksessä.



KUVIO 2. Pelkistettyjen ilmausten määrät (N=259) kuudessa eri lapsikäsityksessä

Kuviosta 2 näkee havainnollistettuna konsultoivien varhaiserityisopettajien kuu- den eri lapsikäsitteiden lukumäärät. Lapsen näkeminen tuentarpeina korostui vastauksissa selvästi eniten yhteensä 94 kertaa. Käsitteistä lapsesta vapaa-ajan lap- sena nähtiin 48 vastauksessa sekä väsyneenä 40 vastauksessa. Vastaavasti käsi- tyksestä lapsesta arvostettuna saatiin yhteensä 31 vastausta sekä käsitteeseen lap- sesta haasteellisena 28 vastausta. Vastauksissa käsitteistä lapsesta kahden kodin lap- sena nousi esiin 18 vastauksessa.

5.2 Tuentarpeinen lapsi

Tuentarpeinen lapsi. Konsultoivien varhaiserityisopettajien vastauksista nousee esille lasten tuentarpeiden lisääntynyt määrä 2010-luvulla. Lasten tuentarpeiden on nähty yleisesti lisääntyneen ja moninaistuneen. Tuentarpeita on nähty lisäänty- väin määrin lasten kielen kehityksessä, lasten haasteellisessa käyttäytymisessä, lasten tunne-elämässä ja lasten tarkkaavaisuudessa.

Lapsen tuentarpeissa painotetaan tuentarpeiden lisääntymistä sekä ongel- mien monimutkaistumista. Konsultoivat erityisopettajat nostavat esille, että *“...tuettavien lasten ja perheiden määrä ainakin meidän kunnassa kasvanut”* (85) ja *“las- ten ongelmat ovat monimutkaistuneet...”* (60). Lasten ongelmien monimutkaistumi- sen nähdään vaikuttavan myös tuen tarpeiden määrittelyyn. Tuentarpeiden määrittelyssä nousee esiin *“...moniongelmallisuus näkyy tuentarpeiden määritte- lyssä”* (258). Konsultoivat varhaiserityisopettajat nostavat esiin myös tarkempia huolia lapsen tuentarpeista. Vastauksissa korostetaan vahvasti lasten kielellisten ongelmien lisääntymistä. Konsultoivat varhaiserityisopettajat kirjoittavat, että *“Kielelliset ongelmat lapsilla on ollut jo vuosia arkipäivää”* (89). Myös puheen ongel- mat lapsilla arvioidaan lisääntyneen ja konsultoivat erityisopettajat nostavat esille: *“Puhumattomien ja huonosti puhuvien lasten määrä tuntuu koko ajan kasvavan.”* (106)

Kielellisten pulmien lisäksi aineistossa on merkittävän paljon viittauksia lasten sosio-emotionaalisiin pulmiin ja haasteisiin liittyen. Aineistosta nousee

esiin kolmen tyyppisiä pulmia, jotka liittyvät lasten käytöshäiriöihin, tunne-elämään ja tarkkaavaisuuteen. Konsultoivat varhaiserityisopettajat tuovat esiin: *“...päivähoidossa on paljon käytösoireisia lapsia, jotka tarvitsevat itsesäätelyn paljon tukea.”* ja *“Ylivilkkaus ja keskittymättömyys lasten keskuudessa lisääntynyt...”* (119). Myös tunne-elämän ongelmien kuvailussa nostetaan esiin ongelmien lisääntyminen ja monimutkaistuminen. Konsultoivat varhaiserityisopettajat nostavat esille, että *“Tunne-elämän ongelmat ovat kuitenkin lisääntyneet alle kouluikäisillä ja ovat myös vaativia.”* (115). Lapsilla nähdään olevan paljon myös keskittymättömyyden ja tarkkaavaisuuden pulmia *“Paljon näkee keskittymättömyyttä ja tarkkaamattomuutta...”* (257).

5.3 Vapaa-ajan lapsi

Vapaa-ajan lapsi. Konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastauksissa korostetaan lasten vapaa-ajan viettoa erilaisten harrastusten ja medialaitteiden parissa. Tässä käsityksessä painottuu erityisesti lasten harrastusten paljous, mediankäytön ja harrastuksiin osallistumisen varhentuminen sekä vastaajien huoli lasten käyttämän median sisältöjä kohtaan.

Lapsilla nähdään olevan paljon harrastuksia, joihin yhä nuoremmat lapset osallistuvat. Konsultoivat varhaiserityisopettajat nostavat esiin muun muassa *“...lapsilla paljon harrastuksia päivähoidon lisäksi...”* (222) ja *“Monet pienetkin lapset osallistuvat säännöllisiin harrastuksiin...”* (99).

Lapsen median käyttö korostuu selvästi lapsen vapaa-ajan vietosta. Konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastauksissa nousee esille lasten lisääntynyt ja varhentunut ajanvietto medialaitteiden äärellä *“lapsen netinkäyttö ja pelaaminen varhentunut ja lisääntynyt...”* (69). Lasten median käyttöä kuvataan monipuoliseksi ja vastauksista nostetaan esiin erilaisia viestimiä: *“Lapset katsovat paljon TV:tä tai käyttävät kännykkää, tablettia tai tietokoneohjelmia tai -palveluita.”* (170). Pelikoneiden viihdyttävä ja ajankäytön merkitys nousee esiin *“...moni pieni lapsi viihdyttää itseään pelikoneiden äärellä.”* (4).

Vastauksissa konsultoivat varhaiserityisopettajat nostavat esille huolen lasten lisääntyntä tietokonepelaamista kohtaan: *“Esim. lapsi saa pelata väkivaltaisia tietokonepelejä kaiket illat.”* (52) ja *“Lasten kuluttama aika pelien maailmassa on lisääntynyt huolestuttavasti.”*(262). Käsitukseen lapsesta vapaa-ajan viettäjänä liitetään enimmäkseen negatiivisia kuvauksia, joissa korostuu harrastusten rasittavuus ja medialaitteiden liikakäyttö. Vastauksissa nousi esiin lasten medialaitteiden käytön osaaminen, kuten eräässä vastauksessa tuodaan esiin *“Lapset osaavat käyttää puhelimia, tabletteja ja tietokoneita ennen kouluikä.”* (181).

5.4 Väsynyt lapsi

Väsynyt lapsi. Konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastauksissa nousee esiin huomattavan paljon asioita liittyen lasten väsymykseen ja huonosti voimiseen. Lasten väsymyksen nähdään johtuvan hyvin usein harrastusten määrästä, perheen kiireellisestä elämästä tai lasten saaman läheisyyden ja vuorovaikutuksen puutteesta.

Tutkimuksessamme konsultoivat varhaiserityisopettajat näkevät lapsen väsyneenä ja lapsen yleistä väsymystä painotetaan *“Vastaan tulee välillä uupuneita vanhempia ja väsyneitä lapsia”* (5). Konsultoivat varhaiserityisopettajat kokevat lasten levottomuuden ja väsymyksen johtuvan harrastuksen kuormituksesta. *“Toisaalta lasten levottomuus ja väsymys on lisääntynyt, koska lapsien pitää harrastaa useita asioita päivähoidon lisäksi.”* (262). Nykypäivän kiireinen elämänrytmi korostuu vastauksissa ja arjen hektisyyden nähdään vaikuttavan lapsiin. Konsultoivat varhaiserityisopettajat nostavat esiin: *“Kiireinen elämänrytmi ja arvojen muuttuminen vaikuttaa lapsen ja perheiden hyvinvointiin.”* (194). Vastauksissa nostetaan esille: *“lasten arjen harmonisuus on vähentynyt”* (82). Vastauksista nousee esiin vanhempien henkilökohtaisten asioiden vaikutus perheen arkeen ja lapsiin: *“Vanhemmilla on enemmän oman, henkilökohtaisen elämän ongelmia, jotka heijastuvat lapsiin...”* (186).

Konsultoivat varhaiserityisopettajat tuovat esille lasten turvattomuuden, yksinäisyyden ja läheisyyden puutteen. Vastauksista nousee esiin, että *“...lasten elämästä puuttuu turva.”* (45). Lasten yksinäisyys ja yksinolo nousee jonkin verran

myös esiin: *"...lapset jäävät tyhjän päälle, oman onnensa nojaan."* (153) ja *"Lapset yrittävät pärjätä/ -sopeutua parhaansa mukaan..."* (363). Konsultoivat varhaiserityisopettajat huomaavat lasten hellyyden ja läheisyyden puutteen *"...lapset eivät ehkä aina saa riittävästi huolenpitoa, läheisyyttä ja hellyyttä omilta vanhemmiltaan."* (154).

5.5 Arvostettu lapsi

Arvostettu lapsi. Konsultoivat varhaiserityisopettajat näkevät lapsella olevan perheessä tärkeä ja arvostettu rooli. Lapset nähdään yleisesti tärkeinä vanhemmilleen, mutta myös lasten huomioiminen päätöksenteossa koetaan tärkeäksi.

Konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastauksista nousee esille vanhempien halu panostaa lapsiin: *"...Lapset ovat vanhemmilleen pääasiassa erittäin tärkeitä ja lasten eteen ollaan valmiita tekemään paljon..."* (353) Vastauksissa korostetaan myös lasten tärkeää roolia ja lasten mielipiteiden huomioimista: *"Lasten eteen tehdään paljon asioita, lasta kuullaan ja huomioidaan entistä enemmän"*. (23)

Toisena näkökulmana konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastauksista nousee esille lapsen aktiiviseen rooliin liittyviä asioita. Lapsen rooli nähdään aktiivisena perheen päätöksenteossa: *"Lapset otetaan mukaan perheen asioihin entistä enemmän."* (129) ja *"...Lapsilla on tärkeä ja arvostettu rooli."* (153) Konsultoivat varhaiserityisopettajat korostavat vastauksissaan lapsen tasavertaista roolia perheessä: *"Lapsen asema perheessä on usein tasavertainen päätöksentekijä tai jopa asioita päättävä perheenjäsen."* (353)

5.6 Haasteellinen lapsi

Haasteellinen lapsi. Konsultoivat varhaiserityisopettajat näkevät lapsen arkea haastavana. Lasten haasteellisuus näkyy perheiden arjen raskautena, lasten ja vanhempien roolien hämärtymisestä sekä siinä, että lapsi on joissakin perheissä saattanut saada pomon roolin.

Tutkimuksessamme nousee esiin varhaiserityisopettajien näkemys arjen työläisyydestä lasten kanssa: *"Tavallinen, lapsen tarpeet huomioonottava arki tuntuu vaikealta, raskaalta..."* (287) ja *"...lapsen kanssa oleminen koetaan rankkana."* (58).

Lapsi nähdään myös arjessa vaativana, jolle pitää järjestää viihdytystä. Lasten vaativuus nähdään toiminnan järjestämisen kautta: *“Monelle perheelle yhdessä vietetty aika kotona on vaikeaa, lapsille pitää koko ajan olla muitten ohjaamaa / järjestämää toimintaa.”* (164).

Konsultoivat varhaiserityisopettajat tuovat esille vastauksissaan viittauksia lapsen roolin hämärtymisestä perheessä, kuten eräässä vastauksessa ilmenee: *“Vanhemman ja lapsen roolit sekaantuvat.”* (110). Lapsi nähdään myös heikkona ja hukassa olevana. *“Lapset ovat jotenkin hukassa jo pienenä oman elämänsä kanssa...”* (277)

Vastauksissa nousee esille lasten määrääminen perheessä. Konsultoivat varhaiserityisopettajat korostavat lapsen vahvaa roolia perheessä: *“Lapset voivat pyörittää vanhempia.”* (156) sekä *“...lapset pompottavat vanhempiaan.”* (365). Vastajat kokevat, että lapsille annetaan sellaista päätäntävaltaa, joka ei heidän kehitykselliseen vielä kuulu *“Liikaa vastuuta ja päätösvaltaa lapsilla...”* (209) sekä *“...lapset saavat päättää liian isoista asioista...”* (283).

5.7 Kahden kodin lapsi

Kahden kodin lapsi. Konsultoitujen varhaiserityisopettajien vastauksista nousee esiin, että 2010-luvulla lapsen perhesuhteet ovat moninaiset, koska yhä useampi lapsi elää kahdessa kodissa. Perhesuhteiden moninaisuuteen liittyvät vastaajien mukaan lasten sopeutuminen erilaisiin perhekuvioihin sekä asumisjärjestelyjen vaihtelevuus.

Vastauksissa korostetaan lasten joutumista sopeutumaan perhetilanteiden muutoksiin: *“Lapset joutuvat sopeutumaan monenlaisiin perhekuvioihin ja useampaa kotiin...”* (257) ja *“Erilaisia perhesuhteita/ minun, sinun, yhteiset lapset, eri osoitteissa olevat lapset.”* (145). Konsultoivat varhaiserityisopettajat katsovat uusioperheiden määrän lisääntyneen: *“On paljon ero-uusioperheitä (teidän, meidän ja yhteisiä lapsia).”* (11) sekä *“Nykyisin lapset elävät paljon uusioperheissä...”* (121).

Vastauksista korostetaan lasten asumisjärjestelyjä useammassa kodissa ja yhä pienempien lasten nähdään asuvan kahdessa kodissa: *“...aiovan pientenkin las-*

ten asuminen kahdessa kodissa on uusi ilmiö.” (96). Konsultoivat varhaiserityisopettajat tuovat vastauksissaan esille myös lasten viikoittaisten asuinpaikkojen vaihtumisen lisääntymisen. Vastauksista nousee esiin lasten asuminen eri paikkakunnilla ja vuoroviikoin asuminen eri vanhemmilla: “Lapset, jotka vaihtavat säännöllisesti kotia ja kotipaikkakuntaa on enemmän kuin aiemmin.” (181) ja “Yhteishuoltajuusperheitä, joissa lapsi surffaa viikon välein eri vanhemmilla.” (122).

6 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa tuomme esille tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa pohdimme jatkotutkimushaasteita ja tarkastelemme samalla tutkimuksemme luotettavuutta.

6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksemme keskeisimmät löydökset painottuvat lapsen näkemiseen tuentarvitsijana, vapaa-ajan käyttäjänä ja väsyneenä. Hyvin merkittävä huomio on, että 259 pelkistetyistä ilmauksista yhteensä 94 kohdasta löytyi viittauksia lasten tuentarpeeseen. Lapsen tuentarvetta painotettiin pitkälti tarpeen lisääntymisen sekä ongelmien monimutkaistumisen näkökulmasta. Erityisesti lasten sosioemotionaaliset ja kielelliset pulmat nostettiin esiin useissa vastauksissa. Vehkakosken (2006) ja Syrjämäen (2012) tutkimuksissa ilmenee samansuuntaisia tuloksia. Ammatti-ihmiset näkevät lapsen helposti tuentarpeisena ja erilaisena, jolloin lasta tarkastellaan helposti tuentarpeen kautta. Vehkakosken (2006) tutkimuksessa on esitetty kaksi diskurssia, joissa lapsi nähdään tuentarpeisena. Vamma-diskurssissa lapsi nähdään usein vamman kautta ja kehitysdiskurssissa lapsi nähdään puolestaan oireiden kautta (Vehkakoski 2006). Vastaavasti myös Syrjämäen (2012) tutkimuksessa on esitetty kaksi diskurssia, joissa lapsi nähdään tuentarpeisena. Haastediskurssissa lapsi nähdään tuettavana ja aikuisen tarvitsijana, kun taas erilaisuusdiskurssissa lapsi nähdään tuentarpeisena ja poikkeavana. (Syrjämäki 2012.) Vehkakoski (2006) näkee lapsen oman yksilöllisyyden jäävän sen taakse, että lapsi nähdään vajaavaisuuksien kautta. Lapsi nähdään myös usein avuntarvitsijana, jolloin vanhempien jaksaminen korostuu (Syrjämäki 2012).

Tutkimuksestamme nousee myös esiin se, että samalla kuin kiireinen elämäntapa on lisääntynyt ja perheiden yhteinen ajanvietto vähentynyt, kielelliset ja erilaiset sosio-emotionaaliset pulmat, kuten haasteellinen käyttäytyminen ja levottomuus ovat lisääntyneet. Spagnolan ja Fiesen (2007) tutkimuksessa on nostettu esiin, että perheen yksilöllisillä rutiineilla ja toiminnalla on merkitystä lasten kielen kehitykselle ja sosio-emotionaalisten taitojen kehittymiselle. Tutkimuksen mukaan myös perheiden arjen rutiinit vaikuttavat lasten hyvinvointiin. He näkevät, että rutiinit tuovat lapselle vakautta sekä tukevat lapsen kehitystä ja hyvinvointia. (Spagnola & Fiese, 2007, Weisner, 2002.)

Toinen keskeinen tutkimuksen tulos liittyi lapsen vapaa-ajan käyttöön. Tutkimusaineistosta löytyi lasten vapaa-aikaan liittyviä teemoja yhteensä 48. Konsultoivat varhaiserityisopettajat nostivat vastauksissaan esiin lapsen moninaiset harrastukset ja yhä nuorempien lasten harrastamisen. Lapsilla katsottiin olevan liian paljon harrastuksia päiväkotipäivän lisäksi. Mediankäytön katsottiin myös lisääntyneen lasten keskuudessa. Konsultoivat varhaiserityisopettajat näkivät lasten kuluttaman ajan mediaviestimien parissa kasvaneen huolestuttavasti, ja yhä nuorempien lasten katsottiin viettävän aikaa pelien ja television maailmassa. Vastauksissa korostui vahvasti se, että liiallinen harrastaminen ja median käyttö vievät aikaa perheen yhdessäololta ja perheenjäsenten vuorovaikutukselta. Tämä on hälyttävää, koska useat tutkimukset, kuten muun muassa Fiesen ym. (2006) tutkimus osoittaa, että perheen yhteiset arjen rutiinit, kuten yhdessä vietetyt ruokailuhetket edesauttavat lasten emotionaalista hyvinvointia.

Kolmanneksi eniten vastauksissa korostui käsitys lapsesta väsyneenä. Koko aineiston 259 pelkistetyistä ilmauksista löytyi yhteensä 40 viittausta lasten väsymykseen. Tässä käsityksessä lasten väsymyksen nähtiin selvästi johtuvan liiallisesta harrastamisesta tai hektisestä elämänrytmistä. Konsultoivat varhaiserityisopettajat nostavat esiin muun muassa arjen seesteisyyden vähentymisen lapsiperheissä. Konsultoivat varhaiserityisopettajat tuovat esille myös lasten turvattomuuden, yksinäisyyden ja läheisyyden puutteen. Myös vanhemmillä nähtiin olevan enemmän henkilökohtaisia ongelmia, jotka saattavat heijastua lapsiin.

Tämä on huolestuttavaa, koska myös aiemmissa tutkimuksissa on korostettu lasten näkemistä kompetenttin ohella myös huolenpitoa tarvitsevana (Jans 2004; Syrjämäki 2012). Myös Kallialan (2008) tutkimuksessa on tuotu esiin se, että lapsi nähdään tutkimusnäkökulmasta riippuen kompetenttina ja osaavana, mutta myös samalla epäkypsänä ja tukea tarvitsevana (Kalliala 2014). Samoin Alasuutarin (2013) tutkimuksessa on nostettu esiin, että varhaiskasvatuksen kentällä lapsi nähdään kompetenttina. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että käytännön tasolla ajatus lapsen kompetentista on hyvin monimutkainen ja toisinaan ehkä väärin ymmärretty käsitys. (Alasuutari 2013.) Todellisessa elämässä kohtaamme kuitenkin lapsia, jotka ovat sekä kompetentteja että tarvitsevia (Kalliala 2014). Tämä herättää pohtimaan, että pitäisikö lapsikäsitusten (kompetentti lapsi, aktiivinen toimija ja osallistuva lapsi) rinnalle nostaa lapsen vapaa-aikaan ja median käyttöön liittyviä positiivisia käsityksiä.

Kokonaisuudessaan tutkimus antoi paljon tietoa konsultoivien varhaiseri-tyisopettajien 2010-luvun lapsikäsituksista. Tutkimus antoi myös suuntaa anta- via ajatuksia siitä, millaisena lapsi nykypäivänä yleisesti nähdään. Tämän tutki- muksen teoriaosuudessa keskeisinä lapsikäsitöinä korostuivat käsitykset lap- sesta kompetenttina ja aktiivisena toimijana. Yleisesti myös korostettiin osalli- suuden merkitystä. Käsitöseen lapsesta kompetenttina kuuluu olennaisesti nä- kemys lapsen tasavertaisuudesta aikuisen kanssa (Ellegaard 2004). Vastaavasti lasten aktiiviseen toimijuuteen liitetään näkemys lapsista yksilöinä, joilla on omia oikeuksia (Jans 2004; Syrjämäki 2012). Myös käsityksessä lapsesta osallistuvana liitetään ajatus lapsesta tulevaisuuden yhteiskunnan toimijana (Kronqvist 2016). Turjan (2015) mukaan pienen lapsen kohdalla osallisuus on enemmän mu- kana oloa, ja mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän hän pystyy vaikut- tamaan asioihin ja osallistumaan aktiivisemmin toimintaan. Tässä käsityksessä korostuu lasten näkeminen yhä enemmän sosiaalisina toimijoina ja sosiaalisen vuorovaikutuksen osapuolina (Karimäki 2012). Meidän tutkimuksessa puoles- taan edellä mainitut käsitykset eivät saaneet vahvistusta vaan lapsen näkeminen tuenttarpeisena, vapaa-ajan lapsena, väsyneenä, haasteellisena ja kahden kodin

lapsena korostuivat. Käsitksessä lapsesta arvostettuna löytyy joitakin yhte-neväisyyksiä yleisen 2010-lapsikäsitusten kanssa. Konsultoivat varhaiserityis-opettajat näkivät lapsella olevan perheessä tärkeä ja arvostettu rooli. Lapset nähtiin myös yleisesti tärkeinä vanhemmilleen ja konsultoivat varhaiserityisopetta-jat kokivat lasten osallisuuden perheen päätöksenteossa tärkeäksi.

Tuloksia tarkasteltaessa teimme huomion, että tutkimuksemme keskeisistä lapsikäsitksistä ilmenee viitteitä lapsinäkemysten taustalla vaikuttavasta kehi-tyspsykologisesta näkemystä lapsesta (Prout & James 1997). Kehityopsykolo-ginen näkemys on vahvasti esillä tutkimuksemme tuloksissa, erityisesti käsitksessä lapsesta tuentarpeisena. Lisäksi lapsikäsitksissä korostuu keskeisesti las-ten vapaa-ajan käytön merkitys. Yllättävää oli, etteivät 2010-luvun keskeiset lap-sikäsitkset, kuten käsitys lapsesta kompetenttina, lasten aktiivinen toimijuus tai lasten osallisuus korostuneet tutkimuksessamme. Kalliala (2014) on hyvin nosta-nut esiin sen, että tarkastelunäkökulma vaikuttaa paljon siihen, millaisia asioita lapsesta korostuu, kuten esimerkiksi kehityopsykologisesta näkökulmasta lapsi nähdään aktiivisena lapsena, joka tarvitsee aikuista monin eri tavoin.

Nähdäänkö lapsi enemmän tuentarpeisena ja haasteellisena kuin aktiivi-sena toimijana ja osallistuvana, aivan niin kuin tutkimuksemme johdannossa esi-tetyssä kuvauksessa Eemelistä? Eemeli nähdään usein pahankurisena, kepposia tekevänä ja metkuilevana, mutta hänen hyvät aikomuksensa jäävät aikuisilta huomaamatta. Johtuuko lasten tuentarpeen korostuminen siitä, että tutkimuk-sessamme käytetty aineisto on keskittynyt enemmän lapsen tarkasteluun osana perhettä kuin konsultoitvien varhaiserityisopettajien lapsikäsitusten tarkempaan ja laajempaan tarkasteluun. Tarkennetulla kysymyksellä konsultoilta varhaise-rityisopettajilta olisi mahdollisesti saatu monipuolisempia näkemyksiä lapsista 2010-luvulla. Tätä asiaa pohdimme syvemmin seuraavassa alaluvussa. Toisaalta ei ole yllättävää, että käsitys lapsesta tuentarpeisena korostuu, koska vastaajat työskentelevät pääsääntöisesti lasten kanssa, jotka tarvitsevat tukea.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita, koska tutkija painottaa yleensä niitä asioita, jotka hän kokee merkityksellisinä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tuleekin arvioida kokonaisvaltaisesti, jolloin painopiste on johdonmukaisuudessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee huomioida, että kaikki tutkimuksen vaiheet on kuvattu tarkasti, koska tarkkaa selontekoa pidetään yhtenä laadullisen tutkimuksen keskeisistä luotettavuuden mittareista (Hirsijärvi 2015, Tracy 2010). Tässä tutkimuksessa olemme kuvanneet tutkimuksemme kaikki vaiheet huolellisesti ja johdonmukaisesti tutkimuksen toteuttamisluvussa. Aineistonanalyysin vaiheet on myös avattu luvun 4.3 kuviossa 1.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on myös tärkeää, että tutkimuksen teoria ja tutkimuskäytännöt tukevat toisiaan, erityisesti tulosten pohdintaluvussa (Tracy 2010). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tukee kansainvälisten ja kotimaisten lähteiden monipuolinen käyttö pohdintaluvussa. Hirsjärven ym. (2015) mukaan tulosten tulkinnan luotettavuutta lisää, jos tutkija pystyy vertaamaan vastauksia teorian tietoon. Olemme huomioineet luotettavuuden myös raportoidessa tuloksia. Tuloksissa on mukana avoimen vastauksen alkuperäisilmauksia, jotka rikastuttavat kerrontaa. Alkuperäisten ilmausten kirjoittaminen on olennaista, jotta lukijalla on mahdollisuus päästä alkuperäisen aineiston äärelle. Näin ollen lukija voi itse tehdä omat johtopäätöksensä siitä, onko lukija ja tutkimuksen tekijä tehnyt samanlaiset tulkinnat. (Hirsjärvi ym. 2015.) Tutkimuksemme tulosten luotettavuutta lisää myös epäselvien ilmausten poisjättäminen aineiston pelkistämävaiheessa. Tällä tavalla olemme välttäneet virhetulkinnat. Tutkimuksen aineiston analysointimenetelmän eli sisällönanalyysin käyttö on perusteltu huolellisesti ja menetelmän käyttöä on pohdittu tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tutkimukssamme tutkittavaa ilmiötä on pyritty kuvaamaan mahdollisimman kuvallisesti. Laadullisin tutkimusmenetelmin tutkimuksesta on mahdollista saada syvälinen, mutta toisaalta huonosti yleistettävä. Kun taas määrällisin

menetelmin tutkimuksesta saadaan luotettavampaa, mutta pinnallisempaa tietoa. (Alasuutari 2014.) Tässä tutkimuksessa yhdistyvät molemmat menetelmät, mikä tekee tämän tutkimuksen tuloksista luotettavampia. Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin vaikuttaa myös tutkittavien määrä ja liian niukan otoksen analysointi voi vaikuttaa negatiivisesti luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tutkimuksemme vastausprosentti on 58 %, joten se lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Tätä tutkimusta voidaan pitää määrällisesti luotettavana, koska analysoitavia ilmauksia oli yhteensä 179 eli määrällisesti kattavasti. Tutkimuksemme tarkoitus ei ole antaa tyhjentävää vastausta konsultoivien varhaiserityisopettajien lapsikäsituksesta vaan suuntaa antavaa. Toisaalta tutkimuksemme tulosten tarkastelussa on myös hyvä huomioida, että tutkimuksemme aineisto on koottu valmiista aineistosta, jossa konsultoivilta varhaiserityisopettajilta ei ole kysytty suoraan, millaisena he näkevät lapsen. Valmiin aineiston avoimen kysymyksen laajuus on saattanut omalta osaltaan vaikuttaa siihen, että vain 179 vastauksesta löytyi ilmaisuja lapsesta, jolloin emme voineet käyttää tutkimuksemme koko alkuperäistä aineistoa. Oli yllättävää huomata, että kysymyksessä, jossa on kysytty lapsiperheestä, ei mainita mitään lapsesta.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää kahden tutkijan vahvuus. Olemme useampaan kertaan yhdessä ja erikseen lukeneet ja käyneet läpi aineistoa sekä analysoineet ja tulkinneet tuloksia. Denzin (1970) mukaan kyseessä on tutkijatriangulaatio, jossa tutkimuksen tekemiseen osallistuu useampi tutkija. Tutkimuksen luotettavuutta lisää useamman tutkijan osallistuminen tutkimuksen tulosten analysoimiseen ja tulkitsemiseen. (Hirsjärvi ym. 2015.) Olemme pyrkineet, etteivät meidän omat ennakkokäsityksemme aiheesta ole ohjanneet tutkimustamme missään vaiheessa.

Tämä tutkimus antoi mielenkiintoisen kuvan siitä, millaisena konsultoivat varhaiserityisopettajat näkevät lapsen. Tutkimus tarjoaakin antoisan pohjan jatkotutkimukselle ja suuntaa-antavia ajatuksia konsultoivien varhaiserityisopettajien lapsikäsituksesta 2010-luvulla. Tutkimusta tehdessämme jäimme pohtimaan olisiko esimerkiksi haastattelulla tai tarkennetulla kysymyksellä saatu varmem-

paa ja laajempaa tietoa vastaajien lapsikäisyyksistä. Esitämmekin yhdeksi jatkotutkimushaasteeksi tutkimuksen tarkentamisen kohdennetulla kysymyksellä konsultoiville varhaiserityisopettajille. Esimerkiksi tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla ja heiltä kysytään tarkemmilla kysymyksillä, millaisena he näkevät 2010-luvun lapsen.

Toisena jatkotutkimushaasteena olisi laajentaa tutkimus kattamaan koko varhaiskasvatuksen kenttää esimerkiksi ottamalla tutkimukseen mukaan myös lastentarhanopettajat. Tällöin saataisiin tarkempaa tietoa siitä, millaisena lapsi nähdään 2010-luvulla. Myös vertaileva tutkimus olisi mielenkiintoinen, jolloin tutkimus voitaisiin kohdentaa koskettamaan vain lastentarhanopettajia ja verrata heidän lapsikäisyyksiä konsultoivien varhaiserityisopettajien lapsikäisyyksiin.

LÄHTEET

- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2013. Voicing the child? A case study in Finland Finnish early childhood education. *Childhood* 0 (0), 1-18.
- Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino.
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. S. 1990. Ecocultural theory as context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219-233.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. 3. painos. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- DeMause, L. 1976. The History of childhood. The evolution of parent-child relationships as a factor in history. Guildford, London and Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Ellegaard, T. 2004. Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child." Teoksessa: H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) 2004. Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde University Press.
- Fiese, B., Foley, K. & Spagnola, M. 2006. Routine and Ritual Elements in Family Mealtimes: Contexts for Child Well-Being and Family Identity. *New Directions For Child And Adolescent Development* 111, 67-89.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation* 94 (3), 216-230.
- Henkilötietolaki 22.4.1999/523.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>. Viitattu 23.3.2017.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18, 77-86.

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- James, A. & James, A. 2008. Key concepts in childhood studies. London: Sage
- Jans, M. 2004. Children as citizens. Toward an contemporary notion of child participation. *Childhood* 11 (1), 27-44.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2014. Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish daycare centres. *Early Years* 34 (1), 4-17.
- Kallio, K. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. *Kasvatus & aika* 3 (3), 115-153.
- Karlsson, L. & Karimäki, R. 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Väitöskirja. Luettu 3.11.2016
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence>
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119-132.
- Kronqvist, E-V. 2016. Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. 13-30. Teoksessa Hujala & Turja 2016. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurvinen, A. 2013. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2014/12/Vuosikirja-2014.pdf>. Luettu 23.3.2017
- Lastentarhanopettajaliitto 2009. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus.
- Lindgren, A., Meriluoto, A. & Piskonen, K. 1973. Eemelin kootut metkut. Helsinki: WSOY.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoituksia ratkomassa. Juva: PS-kustannus.
- Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on moniteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1), 69-82.

- Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus* 45 (2), 127-139.
- Nsamenang, A. 2008. Agency in Early Learning and Deveploment in Cameroon. *Contemporary Issues in Early Childhood* 9 (3), 211-223.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 313. Väitöskirja. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf>. Viitattu 18.10.2017
- Opetushallitus: koulutustilaisuus 14.4.2015. Uudistuvat varhaiskasvatussuunnitelmat. http://www.oph.fi/download/176017_uudistuvat_varhaiskasvatussuunnitelmat1.pdf. Luettu 10.4.2017
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Tutkijaliitto. Tampere: Juvenes print. Väitöskirja.
- Patton, M. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. United States of America: Sage Publications, Inc.
- Prout, A. & James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood. Provenance, promise and problem. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falner Press, 7-33.
- Rahikainen, M. 2005. Philippe Aries ja lapsuuden aika. *Tieteessä tapahtuu* 3, 38-42.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. https://vaestoliittofin.directo.fi/@Bin/e7796b8281880fb9b7bb72d9fb0225b2/1492596661/application/pdf/4248575/Mik%C3%A4%20on%20lapsen%20perhe_sis%C3%A4sivut.pdf. Viitattu 28.2.2017
- Rousseau, J-J. (1905; 1933). *Émile eli kasvatuksesta*, osat 1 ja 2. (Émile ou de l'éducation, 1762). Suom. Jalmari Hahl. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki: WSOY. <http://www.gutenberg.org/cache/epub/46340/pg46340-images.html>. Luettu 15.3.2017.
- Spagnola, M. & Fiese, B. H. 2007. Family Routines and Rituals. A Context for Development in the Lives of Young Children. *Infants & Young Children* 20 (4), 284-299.
- Stemler, S. 2001. An overview of content analysis. *Practical Assesment, Research & Evaluation*, 7 (17), 1-6.

- Syrjämäki, M. 2012. Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti- JECER 4(1), 22–41.
- Tanner, E. 2013. Alle kolmivuotias päiväkotilapsi varhaiskasvattajien puheessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu-tutkielma. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94919/GRADU-1391691509.pdf?sequence=1>. Viitattu 28.2.2017
- Tomanovic, S. 2004. Family habitus as the cultural context for childhood. *Childhood* Vol 11 (3), 339-360.
- Tracy, S. 2010. Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* Vol 16(10), 837-851.
- Tracy, S. 2013. *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tilastokeskus 2015. <http://www.tilastokeskus.fi/meta/kas/perhe.html>. Luettu 29.3.2017
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turja, L. 2015. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E, Hujala & L, Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>. Luettu 25.3.2017
- Uprichard, E. 2008. Children as Being and Becomings: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society* Volume 22, 303-313.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De-Bie, M. 2006. Children’s agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood* Vol 13 (1), 127-143.
- Varhaiskasvatustilasto 1973. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 17.10.2016
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf> Luettu 11.11.2016
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu 9.2.2017
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 297. Väitöskirja.

Weisner, T. 2002. Ecocultural Understanding of Children`s Developmental Pathways. *Human Development* 45 (3), 275-281.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989. Unicef. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Luettu 17.10.2016

