

Paula Korsumäki

# Lapsikäsitys yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa

Varhaiskasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 2015  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

*Korsumäki, Paula. 2015. Lapsikäsitys yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 85 sivua.*

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millainen lapsikäsitys erään pohjoissuomalaisen kaupungin päiväkotien yksikkökohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin on kuvattu. Tutkimuksen tavoitteena oli tehdä näkyväksi sitä, miten kaupungin päivähoitoyksiköissä nähdään pienet kuntalaiset. Tutkimus on laadullinen. Aineisto koostui kahdeksasta (8) yksikkökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen.

Tutkimustulosten mukaan lapsi nähdään yksilönä. Lapsen yksilöllisyyttä painotetaan ryhmän sisällä, sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Lasta arvostetaan yksilönä ja häntä pidetään tasa-arvoisena ja ainutlaatuisena. Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsi nähdään myös tarvitsijana. Hän tarvitsee virikkeitä, johdonmukaisuutta, tuttuutta ja turvallisuutta sekä rauhaa. Tuloksissa nousi esiin myös oppiva, kasvava ja kehittyvä lapsi. Lapsen nähdään oppivan toimimalla ja oppiakseen hän tarvitsee mallintamista ja palautetta sekä otollisen ympäristön. Lapsen nähdään kasvavan ja kehittyvän ihmisenä ja persoonana kokonaisvaltaisesti, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Kasvamisen ja kehittymisen nähdään tapahtuvan luontaisesti vaiheittain sekä aikuisen tuella. Lapsi on emotionaalinen, jolla on niin negatiivisia kuin positiivisiakin tunteita. Hän tuntee surua, pettymystä sekä iloa ja nautintoa. Lisäksi hänet nähdään aktiivisena ja kyvykkäänä. Lapsi on toiminnallinen, hänellä on osaamista ja omat ajatukset ja mieltymykset.

Tämän tutkimuksen perusteella lapsi nähdään yksilöllisenä tarvitsijana. Hänet kuvataan oppivana, kasvavana ja kehittyvänä sekä tuntevana. Lapsen kompetenttius nousee esiin tutkimuksen tuloksissa aktiivisuutena sekä kyvykkyutenä. Hän on toimija, jolla on kykyjä ja osaamista.

*Avainsanat:* varhaiskasvatus, varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsikäsitys.  
*Keywords:* early childhood education and care (ECEC), ECEC curriculum and the concept of child.

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA PÄIVÄKODIN KONTEKSTISSA .....	4
2.1 Varhaiskasvatus käsitteenä .....	4
2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman laadintatasot .....	5
3 LAPSI JA LAPSUUS VARHAISKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ.....	9
3.1 Kehityspsykologinen painotus.....	9
3.2 Sosiologinen painotus.....	12
3.3 Pedagoginen näkökulma.....	14
3.3.1 Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys .....	17
3.3.2 Kompetentti lapsi.....	20
3.4 Monitieteinen lähestymistapa .....	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	29
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys .....	29
4.2 Aineiston hankinta .....	31
4.3 Laadullinen sisällönanalyysi .....	32
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	37
5.1 Lapsi yksilönä.....	37
5.1.1 Lapsi on ryhmäyksilö .....	37
5.1.2 Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii yksilöllisesti .....	38
5.1.3 Lapsella on yksilölliset tarpeet ja toimintatavat .....	38
5.1.4 Lapsella on yksilöllisiä edellytyksiä.....	39
5.1.5 Lapsi on yksilönä arvokas .....	40
5.2 Lapsi tarvitsevana .....	41
5.2.1 Lapsi tarvitsee virikkeitä .....	41
5.2.2 Lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta .....	42
5.2.3 Lapsi tarvitsee johdonmukaista kasvatusta .....	44
5.2.4 Lapsi tarvitsee rauhalliset olosuhteet.....	45
5.3 Lapsi oppivana, kasvavana ja kehittyvänä .....	47
5.3.1 Lapsi oppii .....	47
5.3.2 Lapsi kasvaa ja kehittyy .....	49
5.4 Lapsi tuntevana.....	52
5.4.1 Lapsella on negatiivisia tunteita .....	53
5.4.2 Lapsella on positiivisia tunteita .....	53
5.5 Lapsi aktiivisena ja kyvykkäänä.....	55
5.5.1 Lapsi on toimija .....	56
5.5.2 Lapsella on kykyjä ja osaamista .....	57
5.5.3 Lapsella on omat ajatukset ja mieltymykset.....	58
6 POHDINTA.....	60
6.1 Tulosten tarkastelua .....	60
6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	65
6.3 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset.....	68
LÄHTEET .....	70

# 1 JOHDANTO

Lapsikäsitys ottaa kantaa lapsen perusolemukseen, lapsuuden merkitykseen yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä sekä lapsen kehitykseen ja oppimiseen ja niihin vaikuttaviin tekijöihin (Karlsson 2001, 35). Kasvatuksen ja lapsikäsitksen välillä todetaan olevan selkeä yhteys (Onnismaa 2010, 48). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Ne kertovat omaa kieltään siitä, millaisena lapsi nähdään varhaiskasvatuksen viitekehyksessä.

Varhaiskasvatussuunnitelmat toimivat maassamme varhaiskasvatuksen ohjauksen välineinä ja ne ovat keskeisiä henkilöstön pedagogisia työvälineitä. Valtakunnalliset ohjeet tarjoavat varhaiskasvatukselle puitteet ja niitä täsmennetään kunta-tasolla paikallisiksi käytänteiksi yksikkökohtaisissa, ryhmäkohtaisissa ja henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat pitkälti päivähoidon kasvatushenkilöstön laatimia (Nummenmaa, Karila, Jensuu & Rönholm 2007, 12-13; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43).

Käsitykset lapsesta ovat tärkeitä tiedostaa, sillä ne rakentavat muun muassa päiväkotien arjen toimintakäytäntöjä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön oletukset ja käsitykset lapsesta heijastuvat suoraan heidän lapsille rakentamaansa arkeen ja siihen, kuinka he toimivat lasten kanssa (Karila 2009, 256-257). Tutkimuksen tavoitteena ja tarkoituksena on tehdä näkyväksi sitä, miten kaupungin päivähoitoyksiköissä nähdään pienet kuntalaiset ja kuvata ja analysoida yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta käsitystä lapsesta, lapsen perusolemuksen kautta.

Kun uusi lapsuustutkimus avaa uusia monitieteellisiä näkemyksiä lapseen ja lapsuuteen yhteiskunnassamme, ei sen vaikutus voi olla ulottumatta myös varhaiskasvatuksen viitekehukseen. Varhaiskasvatuksen viitekehyksessä lapsiin kohdistuvissa tulkinnoissa painottuu tänä päivänä monitieteisyys.

Kehityspsykologialla ja uudella lapsuustutkimuksella sekä pedagogisilla painotuksilla on omat merkityksensä näissä tulkinnoissa. (Hendrick 1997, 59). Karila (2009, 257-258) toteaaakin, että paljon puhutun ”lapsen edun” nimissä on tärkeää, että lapset tulevat varhaiskasvatuksessa ymmärretyiksi monien näkökulmien kautta. Uuden lapsuustutkimuksen pyrkimys on tuoda esille näkemystä ymmärtää lapsi aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä ja toimijana (Alanen 2009, 9.)

Tämä näkemys lapsesta aktiivisena toimijana asettaa varhaiskasvatuksessa haasteen aikaisemmille vallalla oleville tulkinnoille, jotka näkevät lapsen esimerkiksi huolenpitoa ja suojelua kaipaavana sekä osaamattomana. Karilan (2013, 26-27) mukaan tänä päivänä esimerkiksi lasten osallisuuden, toimijuuden, kyvykkyyden, yksilöllisyyden sekä äänen havaitseminen ja hyödyntäminen on lisääntynyt varhaiskasvatuksessa. Päiväkotien varhaiskasvatuksessa, sen pedagogiikassa ja laadussa on edelleen, kuitenkin nähtävissä huolestuttavan paljon vaihtelua. Tästä syystä on tärkeää tuoda näkyville lapsikäsitystä. Lapsikäsityksen näkyväksi tekeminen auttaa omalta osaltaan ymmärtämään ja kehittämään varhaiskasvatuksen ja päiväkotien toimintaa ja pedagogiikkaa edelleen, jonka kehityksen suuntana on tietenkin ajan mukainen lapsikeskeisyys/lapsilähtöisyys ja lapsen näkeminen aktiivisena oman elämänsä rakentajana, kompetenttina.

Varhaiskasvatussuunnitelmia on tutkittu lapsikäsityksen näkökulmasta maassamme vielä melko vähän. Suomessa lasta ja lapsuutta ovat tutkineet muun muassa Alasuutari ja Karila. He ovat esimerkiksi tutkineet lapsen ja lapsuuden käsitteellistämistä ja päiväkotien tapojen tuomia oletuksia lapsesta henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta. He toteavat, että suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on edelleen löydettävissä ns. köyhän lapsen konstruktio eli passiivinen, ei -kompetentti lapsi, vaikka lapsen aktiivisuus ja lapsilähtöisyys ovatkin varhaiskasvatuksessa ja sen pedagogiikassa olleet näkyvästi esillä jo pitkään (Alasuutari & Karila 2010, 106-108). Pohjoismaissa lapsuutta on laajemmin tutkinut muun muassa Thomas Ellegaard. Hän toteaa tutkimusaineistoonsa (2004, 177) viitaten, että

käsitys lapsesta on Pohjoismaissa yhtä vahvasti ei-kompetentti kuin kompetenttikin.

Onnismaa (2010) tutkii väitöskirjassaan maamme varhaiskasvatusta valmistelevia ja ohjaavia asiakirjoja ja niiden esittämää kuvaa lapsesta. Tutkimuksesta nousee esiin pärjäävä ja omaehtoinen lapsi. Rautio (2005) on puolestaan tutkinut ja analysoinut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaa ja selvittää tutkimuksessaan sitä, millainen lapsi siihen on kirjoitettu. Yhteiskunnassamme ollaan Raution (2005) mukaan menossa kohti sellaista näkemystä, jossa lapsi nähdään yhä enenevämmässä määrin aktiivisena subjektina. Samalla hän kuitenkin toteaa, että maamme varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsi näyttäytyy vielä passiivisessa eli perinteisessäkin roolissa. (Rautio 2005, 65-67.) Tämä selittyy hänen mukaansa sillä, että varhaiskasvatuksessa eletään tänä päivänä suurten muutosten aikaa. Varhaiskasvatus ja sen pedagogiikka muuttuu ja rakentuu osana omaa aikaansa sekä sen asettamia haasteita että vaatimuksia.

Tämä tutkimus on laadullinen ja aineistona toimii valmis dokumenttiaineisto. Aineisto on kerätty yhden suurehkon kaupungin alueelta. Tutkimuksen teoriaosuus muodostuu luvuista kaksi ja kolme. Toisessa luvussa tarkastellaan varhaiskasvatusta päiväkodin kontekstissa. Se sisältää varhaiskasvatuksen määrittelyä ja varhaiskasvatussuunnitelmien laadintatasot. Kolmas luku käsittelee lasta ja lapsuutta varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Se pureutuu tutkimuksen kannalta tärkeään käsitteeseen eli lapseen. Lapsi rajataan samalla tarkasti varhaiskasvatuksen viitekehukseen. Luvussa neljä kerrotaan tutkimuksen toteutuksesta. Siinä määritellään tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymys, sekä esitellään ja kuvataan aineiston hankintaa ja sisällönanalyysiä. Tutkimuksen tulokset esitetään luvussa viisi. Luku kuusi sisältää pohdinnan, pitäen sisällään tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelun, sekä jatkotutkimuksen ideointia.

## **2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA PÄIVÄKODIN KONTEKSTISSA**

### **2.1 Varhaiskasvatus käsitteenä**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 11) varhaiskasvatus määritellään alle kouluikäisten lasten parissa ja heidän eri elämänpiireissään tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jota toteutetaan valtakunnallisten linjausten mukaisesti. Varhaiskasvatuksen hoito, kasvatus ja opetus painottuvat eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä suurempi osa kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu hoitotilanteissa. Ne ovat samalla myös kasvatuksen ja opetuksen tilanteita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 15-16.) Opetusta ja kasvatusta ei pääsääntöisesti tule Atjosen (2004, 19) mukaan erottaa toisistaan. Niin ei tehdä tässäkin tutkimuksessa.

Varhaiskasvatuksen toteuttamisympäristöksi nähdään yleisesti sekä institutionaalinen että ei-institutionaalinen kasvatus ja opetus. Instituutiota edustavat muun muassa päiväkotit, sekä erilaisten kerhojen ja järjestöjen antama kasvatus. Ei-institutionaalinen kasvatus pitää sisällään perheen ja lapsen lähiympäristön. (Atjonen 2004, 19; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatus nähdään varhaiskasvatuspalveluista keskeisimmän eli päiväkodin toimintana. Institutionaalinen kasvatus ja opetus nähdään suunnitelmallisempänä, tietoisempänä, tavoitteellisempänä, organisoituneempänä sekä ammatillisempänä kuin perheen ja lapsen lähiympäristössä, esimerkiksi vanhempiin, liitettävä informaalit kasvatus ja opetus (Atjonen 2004, 19).

Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen, sekä pedagogisten menetelmien tuntemiseen pohjautuva kokonaisvaltainen käsitys

lapsesta; hänen kasvustaan, kehityksestään ja oppimisestaan. Näkemys hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ohjaa varhaiskasvatuksessa kasvattajan toimintaa, ja kasvattajan tulee tiedostaa lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuudet. Varhaiskasvatus on näin tietoista ja tavoitteellista. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2005, 11).

Suomessa varhaiskasvatusta toteuttaakin päiväkodeissa ammattitaitoinen henkilöstö. Ammatillinen ja koulutuksen tuoma tieto, sekä kokemus luovat pohjan kasvattajan osaamiselle. Muun muassa kasvatustietoisuutta pidetään kasvattajan yleisenä ammattitaidon kriteerinä. Sillä ymmärretään näkemystä ihmisestä, käsityksiä lapsen perusolemuksesta ja kasvattajan omista elämänarvoista. Ammattitaitoinen henkilöstö onkin olennaista laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 15-16.) Päiväkodin henkilöstön kelpoisuudet on Suomessa määritelty asetuksissa sosiaalihuollon henkilöstön kelpoisuuksista (804/1992). Kasvattajilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa päiväkodissa toimivaa henkilöstöä.

## **2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman laadintatasot**

Suomessa varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta käsittää *valtakunnallisen, kunnallisten, yksikkökohtaisten ja lasten henkilökohtaisten suunnitelmien* teon. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita* (ensimmäinen asiakirjan versio 2003, toinen hieman uudistettu versio 2005) käytetään valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen ohjauksen välineenä ja se ohjaa kaikkia toimintamuotoja yhteiskunnan järjestämässä ja valvomassa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjana toimivat valtioneuvoston periaatepäätöksenä 28.2.2002 hyväksymät varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, jotka sisältävät yhteiskunnan valvoman ja järjestämän varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Linjauksiin vaikuttavat oleellisesti myös lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset, jotka määrittävät



osaltaan varhaiskasvatuksen toteuttamista maassamme. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7-9.) Näiden erilaisten lakien, linjausten, periaatepäätösten sekä ohjauksen muotojen kautta yhteiskunta luo omat ehtonsa varhaiskasvatukselle sekä rakentaa puitteet päiväkodin ja sen henkilökunnan kasvatustoiminnalle (Karila & Nummenmaa 2001, 11; Lehtinen 2000, 28; Karila 2009, 250).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 8-9) ohjaavat valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisältöä, laatua ja kuntien varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista. Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsen varhaiskasvatuspalveluissa ja moniammatillista yhteistyötä sellaisten eri palvelujen kesken, joilla tuetaan lasta ja perhettä ennen lapsen oppivelvollisuuden alkamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat yhdessä esi- ja alkuopetussuunnitelmien perusteiden kanssa valtakunnallisesti lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7-8.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 13) varhaiskasvatuksen tavoitteena pidetään lasten tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Varhaiskasvatuksessa tulee painottaa lapsuuden itseisarvoista luonnetta, vaalia lapsuutta ja ohjata lasta ihmisenä kasvamisessa. Varhaiskasvatuksen toimintaa suuntaavat yksittäisten kasvatus- ja sisältötavoitteiden yläpuolelle sijoittuvat kokoavat kasvatuspäämäärät. Kasvattajien tehtävä on huolehtia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 13) mukaisesti, että seuraavat kolme kasvatuspäämäärää ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa. Nämä kasvatuspäämäärät ovat; lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen

vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Kunnallisella tasolla varhaiskasvatusta ohjataan kuntien-, yksiköiden- ja lasten omilla varhaiskasvatus ja esiopetussuunnitelmilla. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa otetaan lisäksi huomioon kunnan omat linjaukset, strategiat ja tavoitteet ja määritellään eri palvelumuotojen sisällölliset tavoitteet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 7-9.) Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toteavat yksiköiden varhaiskasvatussuunnitelmista seuraavasti: ”Yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on kunnan suunnitelmaa täydentävä sekä yksityiskohtaisempi, ja siinä kuvataan alueen tai yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. Myös eri palvelumuotojen tarkennetut tavoitteet kuuluvat yksikkökohtaiseen suunnitelmaan. Yksikön oma suunnitelma täydentyy ja tarkentuu pikkuhiljaa, koska sisältöjen valinnassa otetaan huomioon toiminnan (hoidon, kasvatuksen, opetuksen) tavoitteiden tilannesidonnaisuus: lasten, lapsiryhmän, toimintaympäristön ja toimintaolosuhteiden tuntemus.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43.)

Varhaiskasvatussuunnitelmia laadittaessa niihin kirjataan varhaiskasvatuksen sisältö ja tavoitteet ja ne toimivat siten varhaiskasvatuksen ohjauksen välineinä ja keskeisinä henkilöstön pedagogisina työvälineinä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43; Alasuutari 2010, 15). Suunnittelutasoista vain kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöjä on kuitenkin ohjeistettu tarkemmin valtakunnallisesti. Esimerkiksi päiväkotien omien varhaiskasvatussuunnitelmien eli yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisällöt ja merkitykset ovat jääneet pääosin paikallisen päivähoidon kasvatushenkilöstön ratkaistaviksi ja laadittaviksi. Valtakunnallisten ohjeiden tavoitteena on tarjota vain puitteet, joita täsmennetään sitten kuntatasolla paikallisiksi käytännöiksi. (Nummenmaa ym. 2007, 12-13; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43.)

Varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosesseja ovat tutkineet Suomessa muun muassa Nummenmaa ym. (2007) sekä Poikonen (2003). Poikonen (2003) on tutkinut opetussuunnitelman laadintaprosessia päiväkodin yksikkökohtaisen esiopetussuunnitelman näkökulmasta. Erityisesti hän tutki esi- ja alkuopetuksen jatkumon ja yhteisöllisyyden edistämistä opetussuunnitelman laatimisen aikana. Poikosen (2003) väitöskirjassa tutkimustulokset osoittavat, että laatimisprosessi on työlästä ja vuosien työn takana. Etenkin, jos sen tekijöinä ovat kulttuuritaustoiltaan kovin erilaiset instituutiot, tässä tapauksessa päiväkotij- ja kouluyhteisö.

Nummenmaa ym. (2007) ovat tutkineet päiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmia ja ovat mallintaneet tutkimuksensa kautta päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessia. Tätä suunnittelua tarkastellaan osana kasvattajien yhteisön toimintakulttuuria ja tutkimuksen kautta pyritään kehittämään edelleen yhteisöllistä suunnittelukulttuuria. Nummenmaan ym. (2007) mukaansa varhaiskasvatussuunnitelmatyöskentely on kaiken kaikkiaan hyvin monitasoinen ja kompleksinen kokonaisuus. He toteavat myös, että eri tasojen suunnittelun ja suunnitelma-asiakirjojen merkitys hakevat Suomessa vielä paikkaansa. (Nummenmaa ym. 2007, 76-78.) Varhaiskasvatussuunnitelmien suunnittelu ja laatiminen on Alasuutarin ja Karilan (2009, 70) mukaan osa laajempaa varhaiskasvatuspalvelujen kehittämistä niin Suomessa kuin monissa muissakin länsimaissa. Tämän kehittämisen suuntaajana OECD:llä (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestöllä) on ollut merkittävä rooli. Yhtenä tavoitteena suunnitelmaprosessissa on ollut varhaiskasvatuspalveluiden standardointi kansallisesti ja erityisesti OECD-maiden kesken. Se ei ole ihan helppo tehtävä, sillä kehittämisen toteutuminen eri maissa on monin tavoin sidoksissa muun muassa niiden yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja kulttuurillisiin ajattelutapoihin. (Alasuutari ja Karila 2009, 70; Alasuutari 2010, 21; Alasuutari & Karila 2010, 100.)

## 3 LAPSI JA LAPSUUS

### VARHAISKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ

#### 3.1 Kehityspsykologinen painotus

Karilan, Kinoksen, Niirasen ja Virtasen (2005, 133-145) mukaan kehityspsykologia on Suomessa varsin merkittävässä asemassa niin lastentarhanopettajien (varhaiskasvatuksen kandidaatti), lähihoitajien ja lastenhoitajien (lapsi – ja perhetyön perustutkinto) tehtäviin kelpoisuuden antavissa koulutuksissa ja se on niiden opetussuunnitelmien keskeisin teoreettinen lähtökohta. Myös Löfdahlin (2010, 12) mukaan kehityspsykologisilla teorioilla on ollut aina 1930-luvulta lähtien voimakas ote länsimaisessa varhaiskasvatuksessa.

Härkönen (2002, 82) toteaa, että esimerkiksi esiopetuksessa lapsikäsitteiden määrittelyssä painotetaan kehityspsykologista tietoa siitä, millainen lapsi on. Myös Prout ja James (1997, 11) painottavat varhaiskasvatuksen viitekehityksessä painottuvan kehityspsykologian, luonnollisen kasvun näkökulman. Yksi tunnetuimmista, länsimaiseen varhaiskasvatukseen ja sitä ohjaaviin opetussuunnitelmiin vaikuttaneista kehityspsykologisista teorioista on Jean Piaget'n konstruktivistinen kehitysvaihteoria. Kehitysvaihteorian mukaan lapsen nähdään kehittyvän suoraviivaisesti, tiettyjen ja määrättyjen tasojen mukaan. Nämä lapsen kehitysvaiheet ovat Piaget'n mukaan kulttuurista riippumattomia ja ne etenevät kaikkialla samalla tavoin ja samassa järjestyksessä, suoraviivaisesti. Perinteisessä kehityspsykologiassa ja sen tutkimuksissa lapsi nähtiin passiivisena, ympäröivän kulttuurin vastaanottajana. Sosialisatioprosessit pitävät sisällään sen näkemyksen, että lapsen tulee oppia ja omaksua ne normit, arvot ja taidot, joita aikuinen hänelle opettaa, tullakseen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. (Löfdahl 2007, 12; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158-162, 172).

Karilan (2009, 256) mukaan kasvatuksen ammattilaisten kehityspsykologiset tutkimukset perustuvat kolmeen keskeiseen perusolettamukseen lapsuuden olemuksesta. Nämä oletukset rationaalisuudesta, luonnollisuudesta ja universaalisuudesta ovat ohjanneet pitkään lapsuuden tutkimukseen liittyvää ajattelua. Rationaalisuus nähdään aikuisuuden merkinä ja lapsuus on vain vaihe sen saavuttamiseksi. Tämän vuoksi lapsuus on esisosiaalisuuden vaihe, joka on biologisesti määrittynyt, muuttumaton ja johtaa luonnollista tietä aikuisuuteen. Lapsuus on tulemista joksikin, tässä tapauksessa aikuiseksi eli rationaaliksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 18; Prout & James 1997, 7-33; Burman 1995, 48-61.)

Universaalin lapsuuden käsite sisältää taas näkemyksen siitä, että kaikilla lapsilla on samat oikeudet ja mahdollisuudet hyvään lapsuuteen. (Onnismaa 2010, 52.) Universaalia hyvän lapsuuden käsitettä on pyritty määrittelemään esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien julistuksella (1959) ja sopimuksella (1989). Lapsen oikeuksien julistus on laajapohjainen universaalin lapsuuden manifestaatio, sillä julistus lähtee liikkeelle kaikille maailman lapsille kuuluvista samanlaisista oikeuksista ja velvollisuuksista. (Onnismaa 2010, 51-52; Lasten oikeuksien sopimus, 1994.)

Vaikka ammattilaisten koulutustaustat ovat ohjanneet lapsen tulkitsemiseen Piaget'n kehityspsykologisen kehyksen kautta, on Karilan (2009, 257-258) mukaan tärkeä painottaa sitä, että tänä päivänä varhaiskasvatuksenkin viitekehyksessä vaikuttavat myös yhteiskunnallisesti orientoituneet tulkinnat lapsuudesta. Ne eivät sinällään kuitenkaan kyseenalaista kehityspsykologista tulkintaa lapsesta, vaan tuovat vain täydentävän lisän tähän kehityspsykologiseen kehykseen. Pikemminkin on siis kyse siitä, että erilaiset ja uudenlaiset näkemykset avaavat uusia tarkastelukulmia lapsuuteen. (Karila 2009, 257-258.) Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan pitää kehityspsykologian painottamaa universaalia lapsen määritelmää. Universaalin lapsuuden vastakäsite on lapsuuden ymmärtäminen ja näkeminen sosiaalisena konstruktiona, jolloin ei olekaan olemassa universaaleja lapsen oikeuksia eikä velvollisuuksia. Lapsuus on tällöin aika,

-paikka- ja kulttuurisidonnainen ilmiö. (Onnismaa 2010, 52.) Eli se tarkoittaa lapsuuden näkemistä siten, että se voidaan konstruoida eri tavoin eri aikoina ja eri paikoissa. Karila (2009, 257-258) toteaaakin, että paljon puhutun ”lapsen edun” nimissä on suotavaa ja tärkeää, että lapset tulevat varhaiskasvatuksessa ymmärretyiksi tällä tavoin, monien näkökulmien kautta.

Toisaalta myös kehityspsykologian ”sisällä” voidaan nähdä vaikeutta yhdistää eri näkökulmia lapsen kehityksestä. Esimerkiksi Vygotskin kulttuurihistoriallinen teoria eroaa Piaget’n kehitysteoriasta selkeästi painottaen sosiaalisen, kulttuurisen sekä historiallisen ympäristön merkitystä lapsen kehityksessä. Yksilö nähdään näin sen ympäristön tuotteena, jossa hän elää. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166). Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001) toteavat, että Piaget’n ja Vygotskin ajatuksia on vaikea yhdistää teoreettiselta kannalta, mutta käytännön varhaiskasvatustyössä se voi hyvinkin olla mahdollista. Nämä erilaiset teoriat nostavat heidän mukaansa esille toisiaan täydentäviä näkökulmia lapsesta, joiden pohjalta varhaiskasvatuksen käytäntöjä voidaan suunnitella ja toteuttaa. Piaget’n antina varhaiskasvatukselle ja käytännön työhön merkittävästi vaikuttaneita asioita ovat *kliininen metodi*, jonka avulla tutkitaan lasta arvostaen hänen havaintojaan ja ajatuksiaan, *kehitysvaiheet*, joiden mukaan lapsen ajattelu on erilaista eri vaiheissa, *leikin vaiheet*, jotka ovat yhteydessä lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja *konstruktivismi*, joka selittää, miten lapsi rakentaa aktiivisesti tietoa. Vygotskin teoriasta esille nousevat *sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen kehityksessä*, *kieli psykologisena työkaluna*, *lähikehityksen vyöhykkeen idea* sekä *leikin merkitys lapsen kehityksessä*. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 178-179.)

### 3.2 Sosiologinen painotus

Sosiaalishistorioitsija Philippe Ariès esitti 1960-luvulla näkemyksen, jonka mukaan lapsuus on 1500–1600-luvun vaiheilla keksitty ilmiö. Lapsuutta ei tunnettu vielä keskiajalla, vaan silloin lapsia ja aikuisia kohdeltiin samalla tavalla ja lapset nähtiin vain pieninä aikuisina. Tätä kyseistä näkemystä pidetään lapsuuden yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen alkamisen kannalta yhtenä merkittävimpänä vaiheena. (Ariès 1962, 33-49.) James, Jenks ja Prout (1998, 4) kirjoittavatkin, että Ariès'n näkemykset ovat luoneet yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kehitykselle tärkeän pohjan.

Alasen (2001, 167-168, 175) mukaan tämä Ariès'n 1960-luvulla esittämä näkemys lapsuuden keksimisestä on kyseenalaistanut lapsuuden luonnollisuuden ja biologisen perustan. Oletettavaa siis on, että tämä ei ole voinut olla vaikuttamatta varhaiskasvatuksen kentällä, jossa kehityspsykologia ja sitä kautta myös lapsen luonnollinen, biologinen kehitys ovat olleet ja ovat toki edelleen vahvasti esillä. Alanen (2001) toteaa, että lapsuutta on alettu Ariès'n näkemysten jälkeen tarkastelemaan rohkeammin, ja samalla on kyseenalaistettu niitä näkemyksiä, joita on pidetty yhtenä ainoana ja oikeana totuutena lapsuudesta. Ariès'n määrittelyt lapsuudesta aikaan ja paikkaan liittyvänä ilmiönä, ovat näin avanneet väylän tarkastella lasten toimijuutta ja sen merkitystä uudessa valossa. (Alanen 2001, 167-168, 175.)

Lapsi- tai lapsuuden tutkimuksessa, josta puhutaan tänä päivänä lapsuuden sosiologian rinnalla tai synonyyminä, lapsuutta on ryhdytty tulkitsemaan yhteiskunnan ja kulttuurin osana, eikä vain yhteiskuntaan valmistavana elämänvaiheena, kuten perinteisessä sosiologiassa on ollut tapana. (Alanen 2001, 170-172; Karila & Nummenmaa 2001, 17-20; Onnismaa 2010, 41). Alasen (2001, 170-172, 291-292) mukaan sosialisatio käsite ei kuvaa tänä päivänä riittävän hyvin lasten sosiaalista toimijuutta ja yhteiskunnallista vaikuttamista. Tämän päivän uusi lapsuustutkimus ei toki kiellä

sozialisaatioprosessin olemassa oloa, mutta pitää yksinomaan sen varaan jääviä tulkintoja lapsuudesta yksinkertaisesti liian suppeina. (Alanen 2001, 170-172; 291-292.)

Onnismaan (2010, 41) toteaa, että tämä sosiologiassa 1980-luvulla käynnistynyt lapsuuden tutkimuksen uusi paradigma korostaa lapsen oikeuksia, vahvuuksia ja kyvykkyyttä. Tämä suuntaus ilmentyi siis haastajaksi kaikille vanhoille lapsi- ja lapsuuskäsityksille. Kinos ja Virtanen (2001) toteavat, että lapsuuden sosiologia on tuonut perinteiseen päiväkotikasvatukseen ja sen tarkasteluun uuden lapsinäkökulman. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja osallistujana sekä oman elämänsä subjektina. Tänä päivänä varhaiskasvatuksessa vallalla olevan lapsilähtöisen pedagogiikan kivijalka löytyy siis lapsuuden sosiologiasta. (Kinos & Virtanen 2001, 136, 152-153.)

Uusi lapsuuden tutkimus- ja tulkintatapa ovat Karilan ja Nummenmaan (2001, 17-20) mukaan nostaneet varhaiskasvatuksessa esille lasten oman äänen kuulemisen sekä lasten oikeudet. Sen myötä näkemys lapsesta toimijana on muuttunut, myös varhaiskasvatuksessa. Onnismaa (2010, 42) puhuu uuden lapsitutkimuksen selkeästä yhteydestä varhaiskasvatukseen. Kun aikaisemmin korostettiin huolenpitoa, suojelua sekä aikuisten armoilla elävää näkemystä lapsesta, niin uusi lapsuuden tutkimus- ja tulkintatapa on nostanut varhaiskasvatuksessa sen rinnalle näkemyksen lapsesta luovana, aktiivisena, sosiaalisena, osaavana ja tuottavana. (Strandell 1995, 10.) Onnismaan (2010,47) mukaan lapsuuden itseisarvon ymmärtäminen tuokin mukanaan sen, että lapsuus on alettu näkemään tasa-arvoisena ihmisyyden muotona aikuisuuden kanssa. Tasa-arvo sisältää Onnismaan (2010, 47) mukaan ajatuksen yhtä arvokkaista osapuolista, joiden ei kuitenkaan tarvitse olla samanlaisia tai samassa asemassa toisiinsa nähden. Nyt 2000-luvulla lapsi nähdäänkin kasvatuksessa omatoimisena ja osaavana, kun 1970-luvulla puhuttiin yksinomaan leikkivästä, suojeltavasta ja haaveilevasta lapsesta (Onnismaa 2001, 363). Voidaan todeta, että lapsen pyrkimys ei ole enää tulla vain pärjääväksi aikuiseksi, vaan hän pyrkii pärjäämään jo lapsena.



### 3.3 Pedagoginen näkökulma

Pedagogiikka-käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä ja sen sisällön löytäminen ja rajaaminen jää monesti epäselväksi (Watkins & Mortimore 1999, 1). Varhaiskasvatuksessa pedagogiikan ja kasvatuksen käsitteitä käytetään Hännikäisen (2013, 33) mukaan tavallisimmin toistensa synonyymeina. Tässä tutkimuksessa pedagogiikkaa tarkastellaan kasvattajan kasvatusajatteluna ja – etenkin siihen pohjautuvana kasvatustoimintana, jota yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat kuvastavat. Kasvatuksen ja lapsikäsityksen välillä on selkeä yhteys. Tämän toteaa väitöskirjassaan, myös Onnismaa (2010, 48), kun hän puhuu kompetentin lapsen konstruktioista ja siitä miten se kytkeytyy varhaiskasvatuksen viitekehyksessä laajempaan pedagogiseen ajatussuuntaan, jota kutsutaan lapsikeskeiseksi tai lapsilähtöiseksi kasvatukseksi. Lapsikäsityksen ja instituutioiden pedagogisen eli kasvatuksellisen toiminnan yhteyttä korostaa myös Kess (2001, 104-106).

Niiranen ja Kinos (2001, 61) toteavat, että suomalaisessa lastentarha- ja päiväkotipedagogiikassa voidaan erottaa neljä vaihetta. Ensimmäisenä vaiheena voidaan pitää *fröbeliläisen tradition vaihetta*, toinen vaihe on *tuokiokeskeisyys*, kolmas *pedagogisen hämmennyksen vaihe* ja viimeisin vaihe on *lapsikeskeisyyden renessanssi*. Käsitteet lastentarha ja lastentarhapedagogiikka viittaavat heidän mukaansa taas aikaan ennen päivähoitolakia ja päiväkotia sekä päiväkotipedagogiikka lain jälkeiseen aikaan. (Niiranen & Kinos 2001, 61.) Niirasan ja Kinoksen (2001, 67) mukaan fröbeliläinen pedagogiikka alkoi murtua 1950-luvulla. Tutkimusten mukaan leikki ja työ alkoivat menettää keskeistä asemaansa lastentarhojen toiminnassa. Kuitenkin esimerkiksi keskusaiheet näkyivät päiväkotien toiminnassa vielä pitkään. Myös laki lasten päivähoitosta 36/1973 toi mukanaan muutoksia sekä uudet puitteet ja haasteet päiväkotien pedagogiikalle. (Niiranen & Kinos 2001, 67.)

1980-lukua pidetään päiväkotipedagogiikan kannalta Niirasen ja Kinoksen (2001, 70) mukaan *pedagogisen hämmennyksen vaiheena*. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö (1980:31) ilmestyi vuonna 1980 ja kyseisen komitean esityksestä Lakiin lasten päivähoidosta (36/1973) lisättiin kasvatustavoitepykälä (§ 2a) vuonna 1983. Näiden kasvatustavoitteiden toteuttamisen tueksi laadittiin oppaat kaikkia päivähoidossa olevia lapsia varten: 1984 ilmestyi Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma, 1986 Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma, 1988 Kolmeviisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Oppaiden sisältö koostui lähinnä normatiivisesta kehityspsykologisesta tiedosta. Yleispätevät ja kaikille sopivat kasvatustavoitteet ja oppaat eivät kuitenkaan kyenneet uudistamaan käytännön toimintaa merkittävästi ja se jatkui edelleen tuokiokeskeisenä. Kaiken kaikkiaan 1980-luku ja varsinkin sen loppupuoli olivat päiväkotipedagogiikan näkökulmasta tyhjää aikaa. Aivan 1980-luvun lopulla alkoi kuitenkin ilmestyä tutkimuksia, jotka tutkivat ja kehittivät päiväkotien käytäntöjä siten, että lasten aktiivisuudella jäisi enemmän tilaa. Myös vaihtoehtopedagogiikat, kuten Reggio Emilia –lähestymistapa sekä sosiologinen lapsitutkimus tulivat varhaiskasvatuksen kentällä tutuiksi. 1990-luvulle tultaessa alkoi varhaiskasvatuksen pedagogiikan kannalta uusi vaihe. (Niiranen & Kinos 2001, 73.)

Niiranen ja Kinos (2001, 73) toteavat, että 1990-luvulta alkaen on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa eletty *lapsikeskeisyyden renessanssia*, jossa yhä enenevämmässä määrin pyritään ottamaan huomioon lapsen tarpeet ja omat mielenkiinnon kohteet. Lapsi pyritään näkemään aktiivisena toimijana ja aloitteen tekijänä, joka pystyy itsenäiseen ajatteluun. Lapseen siis uskotaan ja kasvatuksen tarkoitus on antaa lapselle eväitä paremman yhteiskunnan rakentamiseen. Hytönenkin (2007, 13-14) toteaa, että lapsilähtöisyys on ollut varhaiskasvatuksessa vallalla jo melko pitkän aikaa. Kasvatuksen periaatteita hallitsee, myös Holkeri-Rinkisen (2009, 27) mukaan tänä päivänä lapsilähtöinen ajattelu. Lapsi ja lapsuus tunnustetaan ja tunnetaan arvoina sinänsä. Lapsi nähdään myös itseohjautuvana sekä itsereflektiivisenä toimijana. Lisäksi hänen odotetaan kykenevän pohtimaan omaa toimintaansa ja

suunnittelemaan sitä, sekä tunnistamaan ja tiedostamaan omaa ajatteluaan ja omia tunteitaan. (Karila 2013, 27.)

Tänä päivänä päiväkodin toiminnan keskiössä on Karilan (2013, 26) mukaan yksilöllinen lapsi sekä lapsen sisäiset tunteet, ajatukset ja kiinnostukset. Tämä yksilöllisyyden painottaminen on mennyt jopa lapsiryhmän merkityksen edelle ja näkyy Karilan (2013, 26) mukaan esimerkiksi opetussuunnitelmatyöskentelyssä lapsen henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien korostamisena ja vastaavasti lapsiryhmäkohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kohdistuvana vähäisenä panostuksena. Samalla, kun lapsen yksilöllistä kasvatusta on alettu painottamaan ohjausasiakirjojen ja käytännön kautta, myös lapsen vertaissuhteiden merkitystä lapsen kehitykselle ja kasvulle on alettu nostamaan esille sekä kansainvälisessä että suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa. (Karila 2013, 26.) Karilan (2013, 26) mukaan näitä tutkimusten tuloksia ei kuitenkaan hyödynnetä arjen toiminnassa vielä täysipainoisesti. Vaikkakin 2000-luvulla ns. kasvatuksen sukupolven astuessa työelämään, lapsilähtöisyyden asema arjen käytännöissä on saanut entistä vankemman teoreettisen perustan. Lasten osallisuuden, toimijuuden ja äänen havaitseminen sekä hyödyntäminen pedagogiikassa on lisääntynyt. (Karila 2013, 26-27.)

Lapsen ”kuulemisesta” on tullut osa varhaiskasvatuksen toiminnan vaatimuksia ja pedagogiikkaa. Lasten mielenkiinnonkohteiden, näkökulmien sekä oppimisen havainnointi on vakiintunut pedagogisen suunnittelun lähtökohdaksi. Karilan (2013) mukaan päiväkotien pedagogiikka ja sen laatu vaihtelee päiväkodeittain kuitenkin vielä huolestuttavan paljon. (Karila 2013, 27.) Pienryhmätoiminnasta on tullut yleinen toiminnan organisoiminen tapa, vaikkakin näiden käytäntöjen lähtökohtien pohdinta on vielä melko alussa. Karila (2013, 28) toteaa, että tänä päivänä varhaiskasvatuksen pedagogiikka on uuden äärellä, eikä valmiita vastauksia välttämättä ole aina tarjolla siihen, millaisiin kulttuurisiin, tutkimuksellisiin tai teoreettisiin näkökulmiin päiväkodin pedagogiikka sidotaan. Näin ns. varhaiskasvatuksen sukupolven tehtävä onkin aikaisempaa sukupolvea haastavampi, jos esimerkiksi mietitään 1970-luvulla vallinnutta pedagogiikan maailman ”selkeyttä”. Pedagogista

toimintaa ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriset muutokset sekä tutkimustiedon jatkuva lisääntyminen aiheuttavat nykypäivänä sen, että varhaiskasvatuksen pedagogiset käytännöt kehittyvät jatkuvasti. (Karila 2012, 28.) Oletetusti tämä tapahtuu uuden lapsikeskeisyyden/lapsilähtöisyyden hengessä, sisältäen sen kantavan ajatuksen, että lapset ovat aktiivisia oman elämänsä rakentajia, jotka elävät vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka, kun muuttuu ja rakentuu aina osana omaa aikaansa sekä sen haasteita ja vaatimuksia (Lipponen ym. 2013, 177).

### *3.3.1 Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys*

Varhaiskasvatuksessa lapsikeskinen tai -lapsilähtöinen pedagoginen ajattelu on ollut vallalla pitkään (Niiranen & Kinos 2001, 58-85 ;Onnismaa 2010, 48). Ajanjakson, 1800-luvun loppupuolelta 2000-luvun taitteeseen, aikana lapsikeskisen kasvatuksen kehityskulussa voidaan erottaa kolme vaihetta, jotka ajallisesti limittyvät osittain keskenään (Hytönen 2007, 13). Ensimmäisessä vaiheessa *Fröbelin lapsikeskeisyydessä* korostettiin, että lapsen tulee saada olla maailmansa keskipiste. Lisäksi lapsi tarvitsi aikuisen hoivaa ja tukea, koska lapsen ajattelu oli vielä rajallista. Yhteiskunnan kansalaisuuteen kasvamisen alkeet nähtiin tässä suuntauksessa myös tärkeänä sisällyttää opetussisältöihin. Toinen varhaiskasvatukseen yhdistyvä lapsikeskeisyyden jakso on *lapsen kehitysvaiheiden huomioon ottaminen*. Lapsi sijoitettiin kasvatukseen keskiöön tässäkin suuntauksessa. Lisäksi korostettiin lapsihavainnoinnin tarpeellisuutta sekä merkitystä ja kehitettiin lapsen tutkimusmenetelmiä kasvatuskäytäntöjä varten. Kolmas suuntaus on ns. *progressiivisen kasvatuksen jakso*. Sen kasvatuskäytännöissä keskeisenä pyrkimyksenä oli turvata lasten mahdollisuudet ohjata itse omaa toimintaansa. Tällöin alettiin painottaa kasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä ja painopistettä siirrettiin lasten oman aktiivisuuden suuntaan. Aluksi nähtiin tärkeänä aktiviteetit, jotka valmistaisivat lasta edessä olevaan elämään. Myöhemmin kasvatuksen edustajat painottivat sellaisia lasten elämäkokemuksia, joiden perustana olivat heidän omat kiinnostuksensa. (Hytönen 2007, 13-14.)

Lapsikeskeistä kasvatustajatteluä käsittelevää kirjallisuutta tarkastellut Niikko (2009, 69) toteaa, että lapsikeskinen kasvatustajattelu kaipaisi uudistamista, jotta sen avulla voitaisiin vastata nykypäivän varhaispedagogisiin kehittämishaasteisiin. Uudistusta kaipaisi muun muassa aikuisen roolin ja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden osa-alueet. Niikko (2009, 76-77) kritisoi perinteisen lapsikeskeisen ajattelun tapaa asettaa vastakkain yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Uudemmassa lapsikeskisyydessä taas yksilöllisyyden korostaminen on jättänyt yhteisöllisen oppimisen varjoonsa. Aikuisen roolin tulisi taas olla lapsikeskeisessä kasvatuksessa selkeämpi ja aktiivisempi. Aikuisen suhteellisen passiivisen roolin Niikko (2009, 74) yhdistää Fröbelin (”sisäisesti aktiivinen, ulkoisesti passiivinen”), Deweyn (opettaja toimintojen mahdollistajana, ei johtajana) ja Montessorin (aikuinen ohjaajana, ei opettajana, lapsen herkkyyksikausiin ja kiinnostuksen kohteisiin pohjautuva oppiminen) oppeihin.

Niikko (2009) näkee lapsikeskeisessä kasvatuksessa kolme tapaa hahmottaa aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. Ensimmäinen tapa korostaa sitä, että aikuinen ei ole eksperti tai auktoriteetti, vaan lapsen toiminnan mahdollistaja. Toinen tapa korostaa lasten havainnoimista, jonka avulla aikuinen pyrkii tunnistamaan lapsen yksilöllisiä tarpeita sekä kiinnostuksen kohteita. Aikuisen rooli on tässä aktiivisempi, koska hän on kehityksen tuntija, tutkija ja toiminnan tarjoaja. Kolmas tapa taas perustuu vuorovaikutukselle. Aikuinen kuuntelee lasta ja suhtautuu lapseen tasa-arvoisesti, kuitenkin luopumatta aikuisen vastuustaan. Aikuisen roolina on tällöin luoda mahdollisuuksia ja havainnoida lapsia. (Niikko 2009, 74-76.)

Lapsikeskeiseen ajatteluun kuuluu käsitys lapsuudesta arvokkaana elämänvaiheena. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys tulevat esille esimerkiksi juuri siten, että siinä painotetaan lapsen ihmisarvon tärkeyttä ja lapsen oman mielipiteen huomioon ottamista. 2000-luvulla varhaiskasvatuksessa pidetäänkin tärkeänä lapsen tarpeista ja intresseistä lähtevää kasvatusta, jota voidaan toteuttaa tällä lapsikeskeisellä/lapsilähtöisellä pedagogiikalla (Kinos 2002,

119-132). Onnismaan (2010) toteaa tätä asiaa sivuten, että vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei olekaan suoraa mainintaa lapsilähtöisestä kasvatuksesta, niin siitä huolimatta asiakirja sitoutuu hengeltään ”uuteen” lapsuusajatteluun. Kyseinen termi esiintyy kuitenkin useissa kunta- ja yksikötason varhaiskasvatussuunnitelmissa (Onnismaa 2010, 50.)

Hytönen (1998) toteaa kasvatuksen arvosidonnaiseksi toiminnaksi, jossa heijastuu se, miten yhteiskunnassa kulloinkin ajatellaan kasvatuksesta ja miten kasvatusta ja koulutusjärjestelmiä kehitetään ja kasvatusta toteutetaan. Siten esimerkiksi 1960 ja 1970-luvun lapsikeskinen kasvatusta on ollut olennaisesti erilaista kuin 1980-luvulla, kun kiinnostus lapsikeskeisestä kasvatuksesta kohtaan huomattavasti kasvoi. (Hytönen 1998, 6-7) Nyt 2000-luvun edetessä esimerkiksi Korhonen (2006, 51) toteaa kasvatuskulttuurin muuttuneen tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista neuvottelukulttuuriksi. Kallialan (2008, 15) mukaan neuvotteluun pohjautuvassa kasvatuksessa lapsilta odotetaan yhä varhemmin kykyä tehdä päätöksiä, jotka vielä aikaisemmin miellettiin kuuluvaksi aikuisuuteen. Kun yhteiskuntaa tukevat rakenteet ovat aikojen saatossa muuttuneet, on passiivisten lasten tilalle tulleet aktiiviset lapset. Oppiakseen selviytymään näistä yhteiskunnan tuomista uusista haasteista pidetään tärkeänä, että lapsi oppii ajattelemaan kriittisesti ja toimimaan oma-aloitteisesti sekä omista lähtökohdistaan käsin, jo varhaiskasvatuksena. (Kalliala 2008, 15.)

Tahkokallio (2000) varoittaa käsittämästä aikuisen ja lapsen välistä suhdetta kuitenkin täysin symmetrisenä. Kasvatusta kun on aina ja väistämättä aikuisjohtoista, vaikka samalla se voi tulla vaihtelevassa määrin myös aikuis- tai lapsilähtöistä. Kasvattaja kun ei voi olla käyttämättä valtaa, voi se johtaa myös manipuloivaan vallankäyttöön. (Tahkokallio 2000, 24.) Lapsikeskeisyyden ja -lähtöisyyden vastakäsitteenä toimiikin aikuisjohtoisuus, joka voidaan helposti yhdistää tähän manipuloivaan vallankäyttöön. Moilanen (1999) puhuu kasvatuksessa olevasta vallan ”pakosta”. Sitä ei hänen mukaansa yksikään kasvattaja voi välttää, sillä instituutiot varustavat kasvattajan aina vallalla. Hyvään vallankäyttöön kuuluu Moilasan (1999) mukaan kuitenkin vastuu. Keskeistä onkin tässä

yhteydessä kysyä, miten kasvattaja käyttää valtaansa, pyrkiikö hän piilottamaan sen vai tuoko hän sen selvästi näkyviin. (Moilanen 1999, 27.) Puolimatkan (1999, 33; 202-272) mukaan aikuinen käyttää aina valtaa, mutta se on erityisen haitallista vain silloin, kun kasvattaja ei tiedä käyttävänsä sitä.

Äärimmäisen aikuisjohtoisessa kasvatuksessa aikuinen tietää aina lasta paremmin, mikä lapselle on hyväksi. Näin aikuisella on lapseen nähden täysi valta-asema. Lapsuus nähdään aikuisjohtoisessa kasvatuksessa aikuisuuden vajaatilana ja lapsen rooli silloin vain passiivisena palvelujen käyttäjänä. (Kinos 2002, 120-124; Srandell 1995, 8-9; Rautio 2005, 9-10.) Äärimmäisen aikuisjohtoisessa kasvatuksessa aikuiset, joko tiedostaen tai tiedostamattaan epäilevät tai eivät usko lapsen kykyihin ja toimintaan (Lehtinen 2000, 97). Tämä aikuisjohtoinen tarkastelukulma on hyvin yksilökeskeinen ja vuorovaikutuksen keskeinen asema kasvatuksessa jää huomioimatta. (Karlsson 2001, 45.)

Onnismaan (2010, 51) mukaan aikuisjohtoisuuden vastakäsite on lapsijohtoisuus, jota ei voitane myöskään pitää tavoitetilana edes äärimmäisen lapsikeskisessä tai -lähtöisessä kasvatuksessa. Tahkokallio (2000) kuitenkin näkee kasvatuksen aina epäsymmetrisenä suhteena, joka lapsilähtöisyydestä tai -keskeisyydestä riippumatta on ja tulee aina olla aikuisjohtoista. Ei tokikaan edellä mainitun äärimmäisyyksiin viedyllä aikuisjohtoisuuden tavalla, vaan vaihtelevassa määrin (Tahkokallio 2000, 24).

### ***3.3.2 Kompetentti lapsi***

Vuosituhanen vaihteessa on syntynyt kompetenttin lapsuuden määritelmä, joka on ollut hallitseva lapsuuden representaatio erityisesti Pohjoismaissa käydyssä sosiologisessa keskustelussa lapsuudesta. Lapsuushan nähtiin 1970- luvulla ja vielä 1980 -luvullakin voittopuoleisesti kehityspsykologian sekä biologian lainalaisuuksiin pohjautuvana faktana, eikä sosiaalisesti

konstruktoituna. (Onnismaa 2010, 44-48.) Myös varhaiskasvatuksen viitekehyyksessä tämä kompetentin ja osaavan lapsen määritelmä on vallannut vähitellen alaa lapsilähtöisen tai lapsikeskeisen pedagogiikan kehityksen myötä. (Onnismaa 2010, 48)

Vanhat tulkinnat lapsesta ovat tuottaneet kasvatuksessa passiivisen, heikon ja kyvyttömän eli ns. köyhän lapsen konstruktion, johon nähdään kytkeytyvän sitä vastaavan pikkulapsipedagogiikan. Tällöin lapsi nähdään tiedolla ja osaamisella täytettävänä tyhjänä tauluna ja lapsi on vain opetuksen ja kasvatuksen vastaanottaja (Dahlberg, Moss & Sence. 2007, 49; Karlsson 2001, 42-43; Alanen 2001, 164). Aikuinen taas nähdään opetuksen ja kasvatuksen subjektina (Patrikainen 1997, 73-75). Myös Hujala (2001, 50) painottaa tekstissään sitä, miten lapsi nähtiin ennen kasvatuksessa vain passiivisena yksilönä, joka ei kykene itsenäiseen toimintaan. Tällainen pedagoginen suuntaus edustaa hänen mukaansa behaviorismia ja kasvatuksen tehtävä on tällöin vain lapsen sopeuttaminen yhteiskuntaan. (Hujala 2001, 50.) Passiivinen lapsikäsitys on kuitenkin väistymässä ja kasvatuksen piirissä valtaa alaa tulkinta lapsesta kompetenttina. Lapsi nähdään tällöin kyvykkäänä, aktiivisena toimijana, vaikuttajana ja maailman rakentajana. Nykyään lapsen tarkastelunäkökulma painottaakin ehkä enemmän sitä, mitä lapsi jo osaa, kuin sitä mitä he eivät osaa. (Smart, Neale & Wade 2001, 13; Hujala 2001, 50-51.)

James ja James (2008) tarkastelevat kompetenssin käsitettä siten, että he näkevät sen olevan sidoksissa lapsen ikään. Iän mukaan sitten arvioidaan millaisia taitoja sekä selviytymiskykyjä lapsella on erilaisista vastuista ja tehtävistä. He myös näkevät, että kompetenttiudessa painottuu aina yhteys vallalla olevaan kulttuuriin ja sen piiriin kuuluvat ominaisuudet muotoutuvat eri tavoin sekä eri järjestyksessä kulttuurista riippuen. (James & James 2008, 35.) Iän ja kompetenssin yhdistämiseen liittyy se huono puoli, että aikuisten käsitys siitä, mihin lapset pystyvät tai eivät pysty määrittävät helposti vain lapsen kronologisen iän mukaan, ja lapsen todellinen kyvykkyys jää sen varjoon (James & James 2008, 35). Kompetenssi käsitteenä on Jamesin ja Jamesin (2008) mukaan dynaaminen



ja kompetenssi kehittyä koko elämän ajan. Sen kehittymiseen vaikuttaa suuresti se, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia lapsi saa sekä se, millainen kokemusten myötä saavutettu itseluottamus lapselle muodostuu. Iän ja kompetenssin kytkemistä yhteen tapahtuu edelleen, vaikka tarjolla on toki jo monenlaista tutkimustietoa siitä, että lapsilla on esimerkiksi kykyä tehdä tietoon pohjautuvia sekä moraalisesti oikeita päätöksiä, jopa aikuisia paremmin. Kaikkein tärkeintä lapsen kompetenssin kehittymisen kannalta on yksinkertaisesti se, että aikuiset antavat lapsille kylliksi vastuuta ja mahdollisuuksia osallistua. (James & James 2008, 35.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on Alasuutarin ja Karilan (2010, 106-108) mukaan löydettävissä kuitenkin vielä tänäkin päivänä köyhän lapsen konstruktio eli passiivinen, ei-kompetentti lapsi. He ovat tutkineet Suomessa lapsen ja lapsuuden käsitteellistämistä julkisen päivähoiton tekemien lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta. Alasuutari (2010) on tutkinut esimerkiksi lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta lapsen ja lapsuuden käsitteellistämistä ja päiväkotien tapojen tuottamia oletuksia lapsesta. Alasuutari (2010) pohti erityisesti sitä, millainen on näiden tapojen mukainen ideaalikäsitteittäminen tavallisesta päiväkotilapsesta (Alasuutari 2010, 171-172). Alasuutarin ja Karilan (2010, 106-108) mukaan tutkimustulokset osoittavat, että lapsi nähdään näissä lomakkeissa yksilöllisesti kehittyvänä, joksikin tulevana (ei valmiina) ja haavoittuvana. Lapsi nähdään myös riippuvaiseksi aikuisista ja sellaiseksi, joka tarvitsee hoitoa, ohjausta ja valvontaa. Lisäksi lapsen oma ääni ja näkemykset tulevat varhaiskasvatussuunnitelmissa vain harvoin esille. Vanhemmat vastaavat usein lapsen puolesta lasta koskeviin kysymyksiin ja lapsi kohdataan näin lomakkeissa usein vielä myös objektina. (Alasuutari & Karila 2010, 106-107, 109.) Alasuutari ja Karila (2010) toteavat kuitenkin lopuksi, että heidän tutkimustensa tulokset eivät ole yleiskäsityksiä kulttuurissamme, vaan antavat ehkä vain jonkinlaisia suuntaviivoja siihen, kuinka lapsi varhaiskasvatuksen parissa maassamme käsitetään (Alasuutari & Karila 2010, 107-108).

Toisaalta tämä ei-kompetentin lapsen konstruktion esille tulo henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kautta on hyvinkin ymmärrettävää, kun miettii varhaiskasvatuksen vahvaa kytköstä esimerkiksi kehityspsykologiaan. Psykologian luoma kehitysvaiheajattelu, kun vahvistaa kuvaa lapsesta ei-vielä-osaavana (Strandell 2001, 93-94). Lapsuus nähdään tällöin kasvu- ja kouluttautumisvaiheeksi ja tavoitteena on kehittyä kohti hyvää aikuisuutta. Lapsen tarpeet ovat pitkälti etukäteen määriteltyjä ja aikuiset tietävät, mikä on lapsen parhaaksi ilman, että lasta itseään kuullaan (Alanen 2001, 164).

Lapsuutta laajemmin Pohjoismaissa tutkineen Ellegaardin (2004, 177) tutkimusaineistosta nousee myös vahvasti esille lapsen osaamattomuus ja kyvyttömyys eli köyhän lapsen konstruktio. Hän näkee, että pohjoismaissa käsitys lapsesta on yhtä vahvasti ei-kompetentti kuin kompetenttikin. Hän kyseenalaistaa näin kompetentin lapsen ylivallan ja toteaakin, että kompetentin lapsen diskurssi, ehkä ennemmin kilpailee lukuisien muiden diskurssien kanssa tai esimerkiksi sekoittuneena niihin, kuin olisi yksinomaan vallalla oleva. Ellegaard ei siis näe, että kompetentin lapsen diskurssi olisi loppujen lopuksi kovinkaan dominoiva näkemys Pohjoismaissa. (Ellegaard 2004, 177.)

Dahlberg ym. (2007) puhuvat varhaiskasvatuksen viitekehyksessä kuitenkin, vahvasti ”rikkaasta” lapsesta, ja haastaa näin vanhat määritelmät lapsesta. Puhuessaan lapsen sosiaalisesta kyvykkyydestä ja ”rikkaasta” lapsesta he viittaavat reggio-emilialaiseen ajatteluun. Nämä Loris Malaguzzin ajatukset ovat Dahlbergin ym. (2007, 49) mukaan lähellä konstruktivistista lapsuustulkintaa ja se onkin nykyisin varhaiskasvatuksen saralla yksi vallalla olevista pedagogisista suuntauksista. (Dahlberg ym. 2007, 49.) Kun esimerkiksi lapsen oppimisen nähdään pohjautuvan konstruktivistiseen kehitysteoriaan, oppimisen ja kehittymisen päämääränä ovat yhä kehittyneemmät tietorakenteet, joiden pohjalta ihminen toimii ja pärjää itsenäisesti elämässä. Oppiminen ei ole vain valmiin tiedon siirtymistä toiselta ihmiseltä toiselle, vaan oppijan oman aktiivisen toiminnan tulosta. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159).

Kalliala (2008) on vastustanut kuitenkin tätä Dahlberg ym. (2007) tulkintaa ”rikkaasta”/kompetentista lapsesta ja toteaa sen olevan liiallisuuksiin viety oletus lapsesta. Hän kritisoi Dahlbergin ym. (2007) tulkintaa erityisesti siitä, että lapsi ei muka kaipaisi ollenkaan aikuisten ”rikastuttavaa” vaikutusta, vaan lapset olisivat jo itsessään niin ”rikkaita”, eikä aikuista näin ollen tarvita. Lapset voivat jopa köyhtyä kyvyiltään joutuessaan aikuisen ohjauksen alaisiksi. (Kalliala 2008, 13-14.) Kallialan (2008, 14) mukaan tosiasia on kuitenkin se, että käsitys lapsesta tarvitsee aina rinnalleen käsityksen aikuisesta. Siltalakin (1999, 386-388) arvostelee lapsen subjektiivisuuden yletöntä korostamista, sillä jos lapsi käsitetään tällä tavoin se tarkoittaa automaattisesti, myös kehityspsykologian kieltämistä. Siltalan (1999, 386-388) mukaan kuljetaankin harhapoluilla, jos lapsen tarpeet määritellään vain sosiaalisiksi konstruktioksi ja lapsen nähdään kykenevän luomaan täysin itsenäisesti sosiaalisen todellisuuden. Vaikka lapsi nähdäänkin varhaiskasvatuksessa aktiivisena oman oppimisensa rakentajana ja hyvin kompetenttinakin, painottavat esimerkiksi, Karlsson (2001) ja Lehtinen (2000) Kallialan (2008) tapaan yhteisön ja muiden ihmisten tärkeyttä lapsen kasvussa ja oppimisessa (Karlsson 2001, 46-47, 70; Lehtinen 2000, 19-20.)

Löfdahl (2007, 13) kirjoittaa teoksessaan lapsen kompetenssikäsitteeseen verrattavissa olevasta lasten agenssikäsitteestä (engl. agency). Kompetenttius pitää Löfdahlin (2007) mukaan sisällään näkemyksen lapsesta, joka ottaa sosiaalista vastuuta ja, joka on oman kehityksensä kanssaluoja. Esimerkiksi päiväkodeissa ja kouluissa tehdyissä tutkimuksissa lasta kuvataan enenevässä määrin kompetenttina, jolla on mahdollisuus osallistua sekä vaikuttaa ympäristössään oleviin prosesseihin ja rakenteisiin sekä muuttaa niitä. (Löfdahl 2007, 14.) Löfdahlin (2007, 14) mukaan nykypäivänä lapsen kompetenttius voidaankin ymmärtää siten, että se vaihtelee tilanteen mukaan. Lapsen kompetenttius on ensinnäkin sijoittunut konkreettisiin tilanteisiin, jotka voivat sekä rajoittaa että mahdollistaa sitä. Toiseksi se on pikemminkin suhteessa riippuvuuteen kuin riippumattomuuteen. Näin siksi, koska kaikki ihmiset, niin lapset kuin

aikuisetkin, ovat riippuvaisia toisistaan voidakseen toimia ympäristössään. Tällainen tulkinta avaakin Löfdahlin (2007, 14) mukaan mahdollisuuden miettiä sitä, miten lapsen kompetenttiutta voisi rakentaa esimerkiksi päiväkotiryhmässä, sen sijaan että se otettaisiin annettuna edellytyksenä. Lapset eivät ole siis mitään yksinäisiä toimijoita vaan pikemminkin he rakentavat ja käyttävät kompetenttiuttaan riippuvaisina muista. (Löfdahlin (2007, 14.)

Rautio (2005) on analysoinut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – asiakirjaa, sen rakentaman lapsikuvan näkökulmasta. Hän selvittää tutkimuksessaan sitä, millainen lapsi on kirjoitettu Suomessa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) kehoitetaan hänen mukaansa muun muassa ottamaan lapsi mukaan kasvatussuunnitelman laatimiseen. Tämä heijastaa näin laajempaa yhteiskunnallista suuntausta nähdä lapsi aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä ja pätevänä toimijana ja vaikuttajana omaan elämäänsä liittyvissä asioissa. Lapsi näyttäytyy kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa Raution (2005, 65-67) mukaan passiivisessa, perinteisessäkin roolissa. Tämän Rautio (2005, 65-67) selittää heijastavan varhaiskasvatuksessa vallalla olevaa muutosta. Raution (2005) mukaan yhteiskunnassamme ollaan, kuitenkin menossa kohti sellaista näkemystä, jossa lapsi nähdään yhä enenevämmässä määrin aktiivisena subjektina. (Rautio 2005, 65-67.) Maamme varhaiskasvatuksen perusteissa on siis nähtävillä sama suuntaus ja käsitys lapsesta, kuin Thomas Ellegaardin (2004) laajassa pohjoismaissa tekemässä tutkimuksessa. Siinäkin tulevat esiin käsitykset lapsesta niin kompetenttina, kuin ei-kompetenttina.

Raution (2005, 67) mukaan tämän päivän Suomessa varhaiskasvatusta ohjaava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet antavat kuitenkin hyvän mahdollisuuden subjektiivisen lapsen toteutumiselle päivähoitossa. Hänen mukaansa asiakirjasta nousee voimakkaimmin esille ”Subjektiivinen lapsi” – diskurssi. Siinä korostuu lapsen yksilöllinen tapa toimia, kasvaa ja kehittyä. Lapsi saa kasvaa ainutlaatuisena persoonallisuutena, jonka yksilöllisyyttä kunnioitetaan. Lapsi nähdään näin ympäristöönsä vaikuttavana aktiivisena

jäsenenä. (Rautio 2005, 39, 59, 62.) Kasvatuskäytännöissä tällainen subjektiivinen lapsikäsitys näkyy Kessin (2001) mukaan tutkivana, reflektiivana ja analyysoivana työskentelynä. Toiminnassa arvostetaan leikkiä, luovaa ja tieteellistä ilmaisua sekä emotionaalisen ja älyllisen kasvatuksen toisiaan tukevaa toimintaa. (Kess 2001, 106.) Kasvattaja, joka kunnioittaa lasten näkemyksiä ja ottaa ne huomioon päiväkodin toiminnoissa, luo sellaisia pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lapsen toimijuutta osallistumisena (Turja 2007, 167–168). Kasvatus korostaa näin siis samalla lapsen kompetenttiutta. Lasten osallisuus ei tarkoita vain sitä, että lapsen tulee olla aktiivinen, vaan lapsen itsensä on myös tärkeää kokea olevansa arvostettu, kokea saavansa osallistua ja tulla kuulluksi. (Rasku-Puttonen 2006, 113, 121.) Lapsen arvostus ei johdu siitä, että lapset olisivat samanlaisia kuin aikuiset vaan siitä, että he ovat erilaisia, ainutlaatuisia. (Srandell 1995, 8-9.)

### **3.4 Monitieteinen lähestymistapa**

Lapsuuden sosiologia ja uusi lapsuuden tutkimus avaavat Onnismaan (2010) mukaan yhteiskunnassamme uusia monitieteellisiä näkemyksiä lapseen ja lapsuuteen. Sen vaikutuksen nähdään ulottuvan todetusti myös varhaiskasvatukseen viitekehukseen. Uusi lapsitutkimus vastaa osaltaan siis niihin haasteisiin, joita yhteiskunnassa on syntynyt lapsuuden muuttumisen myötä. (Onnismaa 2010, 41.)

Jamesin ja Jamesin (2008, 25-27) mukaan uudelle lapsitutkimukselle on ominaista monitieteinen lähestymistapa lapseen ja lapsuuteen (James & James 2008, 25-27.) Lapsuus on tänä päivänä tärkeää nähdä monien näkökulmien kautta. Uusi lapsitutkimus korostaa lapsuuden rakentumista kulttuurisesti ja historiallisesti sekä lukuisia muitakin lapsuuden tulkintoja. (Corsaro 1997, 7-9; James & Prout 1997, 3.) Alasen (2009, 9) mukaan uusi lapsuudentutkimus on monitieteistä yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen aluetta, jonka keskeinen, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys on

ymmärtää lapsi aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä ja toimijana. James ja James (2008) näkevät, että historian tutkimus on esimerkiksi lisännyt ymmärrystä lapsuuden kulttuurisidonnaisuudesta. He mainitsevat myös esimerkiksi biologian ja psykologian merkitykset lapsuustutkimuksen taustalla, mutta painottavat kuitenkin erityisesti sosiologian ja antropologian merkitystä uuden lapsuudentutkimuksen synnyssä ja he pitävät niitä sen keskeisimpinä vaikuttajina. (James & James 2008, 26-27.)

Kasvatuksessa, täten myös varhaiskasvatuksessa, on aina mukana käsitys ihmisen perusolemuksesta, ihmiskäsityksestä (Patrikainen 1997, 48; Karila & Nummenmaa 2001, 17-18). Karlssonin (2001, 35) mukaan käsitys lapsesta on aina osa ihmiskäsitystä. Kasvatuksen piirissä ihmiskäsityksen ohella käytetään, myös termiä lapsikäsitys, joka ottaa kantaa lapsen perusolemukseen, lapsuuden merkitykseen yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä sekä lapsen kehitykseen ja oppimiseen ja niihin vaikuttaviin tekijöihin (Karila & Nummenmaa 2001, 17; Patrikainen 1997, 50).

Valtioneuvoston varhaiskasvatusta koskevassa linjauksessa ja sen pohjalta luodussa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan myös siitä, miten varhaiskasvatuksen näkemys lapsesta on hyvin kokonaisvaltainen. Siinä painottuvat näkemykset kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. *Näkemykset pohjautuu laajaan monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen.* (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 9 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.) Myös Onnismaan (2010, 42) mukaan varhaiskasvatuksen lähestymistapaa lapsuuteen voidaan pitää *monitieteisenä*. Varhaiskasvatuksen yhteys esimerkiksi juuri *yhteiskuntatieteellisesti painottuneeseen uuteen lapsuustutkimukseen* on hänen mukaansa selvä. *Varhaiskasvatuksessa pedagoginen ulottuvuus* on vain muita keskeisemmässä roolissa ja näin varhaiskasvatus mielletäänkin usein kasvatustieteen osa-alueeksi. (Onnismaa 2010, 42.) Onnismaan (2010, 39) nostaa väitöskirjassaan lapsen ja lapsuuden tutkimuksessa esiin erityisesti kasvatustieteen, kehityspsykologian, sosiologian, lingvistiikan, antropologian, kansantieteen ja folkloristiikan tieteenalat.

Anneli Niikko (2009, 69) puhuu *varhaiskasvatuksen monitieteisyydestä*, mutta tekee sen vain *lapsikeskeisyyden näkökulmasta*. Hänkin korostaa varhaiskasvatuksen yhteyksiä erityisesti *yhteiskuntatieteisiin, mutta myös kehityspsykologiaan* (Niikko 2009, 69). Alanen (2009, 18-21) taas korostaa tässä muun muassa historiantutkimuksen, sosiologian ja antropologian tieteenalaja. Biologian nähdään myös tuovan vahvasti oman näkökulmansa lapsen ja lapsuuden tulkintoihin varhaiskasvatuksessa (Alanen & Bardy 1991, 9).

Hendrickin (1997) mukaan lapsesta on esitetty paljon erilaisia määritelmiä ja nämä määritelmät vaihtelevat aina sen mukaan, minä aikana ja mistä näkökulmasta lasta tarkastellaan (Hendrick 1997, 59). Erilaisten määritelmien kautta aikuiset pyrkivät Hendrickin (1997, 59) mukaan ymmärtämään lasta ja lapsuutta sekä käsitteellisesti, että konkreettisesti. Määritelmien kautta lapsille osoitetaan tietynlainen asema yhteiskunnassa tai niiden kautta pohditaan lapsuutta osana koko ihmiselämän merkitystä koskevia pohdintoja. Näitä lukuisia erilaisia määritelmiä yhdistää Hendrickin (1997, 59) mukaan kuitenkin pyrkimys tunnistaa lapsuuden olemassaolo ilmiönä ja selittää, mistä lapsuudessa on pohjimmiltaan kyse. (Hendrick 1997, 59.)

Tässä tutkimuksessa sanalla lapsuus viitataan varhaislapsuuteen, jonka ajan lapsi on varhaiskasvatuksen piirissä. Sanalla lapsi viitataan tässä tutkimuksessa, myös lapsuuteen ilmiönä, yksittäiseen lapseen tai lapsiin ryhmänä.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Lapsikäsitteys on käsitteenä laaja ja ehkä jopa vaikeasti ymmärrettävä. Tässä tutkimuksessa käsitystä lapsesta yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa päädyttiin tarkastelemaan lapsen perusolemuksen näkökulmasta eli millainen lapsi on? Karilan ja Nummenmaan (2001, 17-18) mukaan varhaiskasvatuksen ammattikäytännöissä on aina läsnä tulkinnat siitä, millainen lapsi on perusolemukseltaan sekä, mikä on lapsuuden merkitys ja olemus yhteiskunnallisena ja kulttuurillisena ilmiönä.

Lapsuus on ilmiö, jota tuotetaan ja määritetään yhteiskunnassa ja siitä keskustellaan ja neuvotellaan koko ajan sen toiminnan eri tasoilla sekä konteksteissa. (Alasuutari & Karila 2009, 72.) Päiväkotien yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat voidaan ymmärtää osaksi tätä lapsuuden neuvotteluprosessia varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näissä suunnitelmissa rakennetaan, enemmän tai vähemmän tietoisesti, käsitystä nykyhetken lapsesta varhaiskasvatuksen viitekehyyksessä. (Karila 2009, 262). Tutkimuksessa ei ole tarkoitus tutkia sitä, millaisia lapsista halutaan kasvattaa. Eli toisin sanoen, tutkimuksessa ei etsitä vastausta siihen, millainen on yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kuva ihannelapsesta. Sen sijaan tutkimuksen tehtävänä on tuoda esille niitä käsityksiä, jotka kuvastavat sitä millainen lapsi todellisuudessa on.

Tutkimuksen kohteena olevan pohjoissuomalaisen kaupungin päiväkotien yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia ryhdyttiin työstämään syksyllä 2004 Vasu-koulutuksen myötä. Koulutus oli tarkoitettu kaupungin ja silloisen maalaiskunnan päivähoidon henkilökunnalle ja esimiehille, jotka osallistuivat yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen. Yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista ohjataan Suomessa sekä valtakunnallisilla ja kunnallisilla asiakirjoilla. Lasten päivähoitoa koskevat lait ja asetukset,



Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) määrittävät yhteiskunnassamme järjestetyn varhaiskasvatuksen periaatteet. Näiden asiakirjojen pohjalta, jokaisen kunnan tulee laatia omiin toimintaperiaatteisiinsa sopivat kunta- ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmansa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8-9).

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat siis yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja niiden käsitykset lapsen perusolemuksesta. Käsitykset lapsesta ovat tärkeitä tiedostaa, sillä ne rakentavat päiväkotien arjen toimintakäytäntöjä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön oletukset ja käsitykset lapsesta heijastuvat suoraan heidän lapsille rakentamaansa arkeen, ja siihen kuinka he toimivat lasten kanssa (Karila 2009, 256-257). Tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi sitä, miten kaupungin päivähoitoyksiköissä nähdään pienet kuntalaiset.

Tutkimustehtävänä on kuvata ja analysoida käsitystä lapsesta, lapsen perusolemuksen kautta kaupungin päiväkotien yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Tutkimuskysymys muodostui seuraavanlaiseksi:

1. Millainen lapsikäsitys yhden pohjoissuomalaisen kaupungin päiväkotien yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista välittyy?

## 4.2 Aineiston hankinta

Aineiston hankinta tapahtui helmikuussa 2009. Käytännössä se tapahtui niin, että otin puhelimitse yhteyttä tutkimukseni kohteena olevan kaupungin päivähoiton palvelukeskukseen ja kerroin opiskelevani Jyväskylän yliopistossa. Esittelin heille pro gradu- tutkimukseni aiheen ja tiedustelin mahdollista tutkimusjoukkoa tutkimukseeni. Tutkimuslupa myönnettiin ja allekirjoitettiin. Aineiston hankinta tapahtui siten, että kaupungin päivähoiton palvelukeskukseen sähköpostilla lähetetyt yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat kopioitiin palvelukeskuksessa muistitikulleni. Näitä varhaiskasvatussuunnitelmia oli yhteensä 15. Tässä vaiheessa tutkimuksen ulkopuolelle jäivät kaikki paperiversiona päivähoiton palvelukeskukseen lähetetyt varhaiskasvatussuunnitelmat. Lisäksi yhden varhaiskasvatussuunnitelman hylkäsin sen keskeneräisyyden vuoksi.

Koska aineiston keräämisen ja analyysin aloittamisen välillä oli pitkä aika, palasin vielä kyseisen kaupungin nettisivuille ennen analyysin jatkamista syksyllä 2014. Kävin läpi tutkimukseen 2009 hankkimani kahdeksan (8) varhaiskasvatussuunnitelman aineiston ja vertasin niitä netissä oleviin päivitettyihin suunnitelmiin. Kovinkaan suuria muutoksia en niistä löytänyt, mutta kahden suunnitelman kohdalla tein sen ratkaisun, että vaihdoin ne kuitenkin uudempiin. Näin varmistin saavani tutkimukseeni mahdollisimman uutta, nykyhetkeen pohjautuvaa tietoa.

Tutkimuksen päiväkodit valitsin siten, että ne kattoivat alueellisesti mahdollisimman hyvin kaupungin. Kyseinen kaupunki on jaettu neljään kaupunginosaan. Tutkimukseen otin mukaan jokaiselta alueelta kaksi yksikkövasua siten, että 14 varhaiskasvatussuunnitelmaa jaoin ensin alueittain neljään ryhmään, jonka jälkeen otin kaikista ryhmistä satunnaisessa järjestyksessä kaksi ensimmäistä varhaiskasvatussuunnitelmaa mukaan tutkimukseen. Näin tutkimuksessa on mukana siis yhteensä kahdeksan (8) kaupungin yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa.

### 4.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Tässä tutkimuksessa pyritään tuomaan esille sitä todellista kuvaa lapsesta, joka yksikkökohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin on kirjoitettu. Näin ollen oli relevanttia valita metodiksi sisällönanalyysi, koska sisällönanalyysi tarkastelee kommunikaatiota eli tässä tapauksessa kirjoitettua tekstiä juuri ”todellisuuden kuvana” ja diskurssianalyysi taas ”todellisuuden rakentajana” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 48). Laadullinen sisällönanalyysi, samoin kuin diskurssianalyysikin tarkastelevat myös inhimillisiä merkityksiä. Merkittävä erottava tekijä näiden kahden välillä on kuitenkin se, että sisällönanalyysin avulla etsitään tekstin merkityksiä ja diskurssianalyysissä analysoidaan, kuinka merkityksiä tekstissä tuotetaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105-106.)

Sisällönanalyysi sopii hyvin strukturoimattoman aineiston, kuten esimerkiksi tekstimateriaalin analysointiin. Sisällönanalyysin avulla analysoidaankin mieluummin tekstejä, kuten dokumentteja, kuin esimerkiksi haastattelujen muistiinpanoja (Patton 2002, 453). Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida valmiita aineistoja ja sellaisia aineistoja, joita ei ole alun perin tarkoitettu tutkimusta varten. (Catanzaro 1988, 437.) Sisällönanalyysi antaa palaset teoreettiseen pohdintaan, mutta itse pohdinta tapahtuu tutkijan oman ajattelukyvyyn keinoin eli sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982, 161).

Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen; hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, yhtenäistä ja selkeää informaatiota. Sisällönanalyysia vastaan esitetty kritiikki kohdistuukin usein siihen seikkaan, että aineisto tulee vain kerättyä, johtopäätösten teko unohtuu ja järjestetty aineisto esitellään tuloksina. (Grönfors 1982, 161; Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Tämä kritiikki ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö sisällönanalyysi olisi tutkimusmenetelmänä pätevä, sillä sisällönanalyysillä voidaan niin halutessa saada hyvinkin syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107).

Laadullisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta tai deduktiivisesta sisällönanalyysistä. Induktiivinen analysointi on aineistolähtöistä, deduktiivinen aikaisemmasta käsitejärjestelmästä lähtevää (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5; Patton 2002, 453-454.) Induktiivisessa sisällönanalyysissä koodit nousevat aineistosta ja säilyvät aineiston pohjana eli analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti, deduktiivisessa sisällönanalyysissä koodit ovat peräisin kirjallisuudesta ja aineisto sijoitetaan teorialähtöisesti valmiisiin koodeihin (Catanzaro 1988, 442; Patton 2002, 453-454).

Induktiivisen ja deduktiivisen sisällönanalyysitavan lisäksi voidaan puhua vielä kolmannesta eli abduktiivisesta analyysitavasta. Tässä teoriasidonnaisessa analyysissä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Teoria voi kuitenkin toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi etenee kuitenkin aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Myös analyysiyksiköt valitaan aineistolähtöisen analyysin tavoin aineistosta, mutta sillä erolla, että aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Teoriasidonnaisen ja aineistolähtöisen analyysin ero tulee esille myös siinä, miten teoriasidonnaisen analyysin abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriasidonnaisessa analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan enemminkin uusia ajatuspolkua aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99, 116.)

Tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 99-101, 115-117) ja se eteni soveltaen Tuomen ja Sarajärven (2002, 111) mallia aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä. Ennen analyysin aloittamista tulee aina määrittää analyysiyksikkö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111-112.) Patton (2002, 254) puhuu tässä kohtaa avain ilmaisujen määrittämisestä. Analyysiyksikkö voi siis olla kirjain, sana, sanayhdistelmä, lause, lausuma, ilmaus tai ajatuskokonaisuus tms. riippuen siitä, mikä on tutkimustehtävä. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-6.) Tämän lisäksi ennen analysointia on päätettävä analysoidaanko tekstin ilmisältö (manifest content) vai myös piilossa olevat viestit (latent content) (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5-6). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi valittiin ilmaus. Ilmaukset olivat hyvinkin erimittaisia eli

muutamasta sanasta, aina usean rivin pituisiin lauseisiin. Tutkimuksen tarkoituksena on päästä ns. ilmisältöä syvemmälle analysoimalla ilmauksien suorat, mutta myös epäsuorat viestit. Ne mahdollistavat kosketuksen alkuperäiseen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116).

Analyysiyksikön valitsemisen jälkeen tehtiin aineiston pelkistäminen eli redusointi. Pelkistämisen avulla aineisto tiivistetään ilmauksiin, jotta olennainen osa aineistosta saadaan esille. Pelkistäminen aloitettiin käytännössä siten, että aineisto luettiin useita kertoja läpi ilman muistiinpanojen tekemistä. Tämä loi hyvän pohjan aineiston analysoinnille. (ks. Patton 2002, 463.) Aineistoon tutustumisen jälkeen aloitettiin tutkimustehtävän kannalta olennaisten ilmauksien etsiminen ja alleviivaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Alleviivaaminen tapahtui käytännössä siten, että tein sen tulostamilleni paperiversioille. Seuraavaksi poimittiin ylös nämä alleviivatut ilmaukset tietokoneelle erilliseen tekstitiedostoon ja ne käytiin vielä uudelleen läpi. Tämän jälkeen ne muutettiin väittämiksi.

Nämä tutkimuksen kannalta oleelliset ilmaukset sisälsivät käsityksen lapsesta, joko suorasti tai epäsuorasti. Esimerkiksi ilmaisu: ”Lapsi tarvitsee turvalliset rajat ja säännöt sekä pysyvät ihmissuhteet” (5/2), kertoo suoraan sen, että lapsi käsitetään yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tarvitsijana. Lapsen nähdään tarvitsevan rajoja ja sääntöjä sekä pysyviä ihmissuhteita. Tekstistä poimittu ilmaisu: ”Lapset saavat ryhmässämme hyvän ja turvallisen perushoidon, johon kuuluu säännöllinen päivärytmi, kiireettömyys ja tutut, turvalliset aikuissuhteet” (3/12), kertoo taas epäsuorasti siitä, miten lapsi nähdään tarvitsijana. Lapselle annetaan, mitä hän tarvitsee, eli säännöllisyyttä, kiireettömyyttä, tuttuutta ja turvallisuutta.

Väittämät järjestettiin siten, että niihin merkattiin se, mistä yksikkökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta ne ovat peräisin ja miltä sivulta. Edellä esimerkki väittämästä 5/2. Kaikki yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat saivat oman numeron (1-8), lisäksi niiden jokainen sivu oli numeroitu. Tässä numero viisi (5) tarkoittaa viidenneksi numeroitua yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa ja numero kaksi (2) yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman sivua, josta ilmaisu on poimittu. Tämä helpottaa alkuperäiseen aineistoon palaamista, kun tiedetään mistä yksikön varhaiskasvatussuunnitelmasta ja miltä sivulta ilmaisu/väittäjä on peräisin.

Näin saatiin tutkimusaineisto myös suhteellisen tiiviiseen ja helposti käsiteltävään muotoon. Sisällönanalyysissä tämä on erityisen tärkeää, sillä analyysin tarkoituksenahan on tuoda aineistoon selkeyttä, jotta siitä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Ylöskirjaamisen jälkeen luettiin taas kirjattu aineisto kertaalleen läpi ja merkittiin samankaltaiset väittämät samalla koodivärillä (Patton 2002, 463.) Nämä koodatut väittämät koottiin teemoiksi aineistolähtöisesti. Samaa tarkoittavat, samalla koodivärillä merkatut väittämät kerättiin omaan tekstitiedostoon yhteisen otsikon alle. Näin saatiin muodostettua teemat. Erilaisia teemoja syntyi yhteensä 52.

Klusterointi- eli ryhmittely/luokitteluvaiheessa teemat käytiin läpi tarkasti ja niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, joiden mukaan ne yhdistettiin sisältöä kuvaaviksi luokiksi. (Patton 2002, 465; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112-113, Alasuutari 1995, 30-32). Analyysi eteni tässä vaiheessa täysin aineiston ehdoilla, sitä lukien ja tulkintaa tehden. Luokittelussa yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin ja näin aineisto jälleen tiivistyy. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 113). Luokittelua tehtäessä on tärkeää selvittää aina ensin se, mitkä asiat todella sopivat yhteen. Luokiteltaessa arvioidaan kahta kriteeriä; sisäistä homogeneisyyttä ja ulkoista heterogeneisyyttä. Ensimmäinen kriteeri tarkoittaa sitä, että kuuluakseen johonkin luokkaan, ajatuskokonaisuuksien tai tässä tapauksessa väittämien tulee sopia yhteen mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla. Toinen kriteeri koskee sitä, että luokkien välillä tulee olla voimakkaat ja selkeät erot. (Patton 2002, 465-466.)

Tässä tutkimuksessa aineiston luokittelu toteutettiin siten, että luotuja teemoja alettiin yhdistää luokiksi. Johtoajatuksena oli se, että jokaiseen luokkaan sisältyi jokin teemoja yhdistävä tekijä. Tämä tekijä on luokkaa kuvaava nimi. Esimerkiksi teemat: Lapsi tarvitsee turvallisen kasvuympäristön (31), Lapsi tarvitsee turvallisia ja pysyviä ihmissuhteita (27) sekä Lapsi tarvitsee sääntöjä ja rajoja (10). Nämä muodostivat yhdessä alaluokan ”Lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta” (68).

Aineiston klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jossa erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia voi jatkaa luokkia yhdistelemällä niin kauan kuin se tuntuu

mielekkäältä ja järkevältä (Kyngäs ja Vanhanen 1999, 2-13). Tätä vaihetta sanotaan käsitteellistämisvaiheeksi, jolloin alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin, tuloksiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Tässä tutkimuksessa esimerkiksi alakuokat: Lapsi tarvitsee toimintaa (32), Lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta (68), Lapsi tarvitsee johdonmukaista kasvatusta (81) sekä Lapsella on tarve olla rauhassa (34) muodostivat yläluokan ”Lapsi on tarvitsija”.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Lapsi yksilönä

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsi nähdään **yksilönä**. Yläluokka yksilö muodostui seuraavista viidestä (5) alaluokasta: *lapsi on ryhmäyksilö, lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii yksilöllisesti, lapsella on yksilölliset tarpeet ja toimintatavat, lapsella on yksilöllisiä edellytyksiä ja lapsi on yksilönä arvokas.*

#### 5.1.1 Lapsi on ryhmäyksilö

Vaikka lapsi nähdään yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa kuuluvaksi ryhmään, häntä kohdellaan silti myös yksilönä ryhmässä. Ryhmä ei tästä näkökulmasta katsottuna pois sulje lasta yksilönä. Vaikka lapsi on ryhmän jäsen, hän on ennen kaikkea yksilö ryhmässä tai toisin sanoen yksilö ryhmästä huolimatta. Lapselle tehdään ryhmässä yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa sovitaan lapsen henkilökohtaiset tavoitteet kasvulle ja näin korostetaan osaltaan lapsen yksilöllisyyttä ryhmässä. Lapsen yksilölliset tavoitteet huomioidaan koko ryhmän toiminnassa. *Lapsi nähdään siis yksilönä ja ryhmän jäsenenä.* Hän on sitä päiväkotiryhmässä, mutta myös perheenjäsenenä.

Lapsi kohdataan ja huomioidaan ryhmän toiminnassa ja suunnittelussa yksilönä. Yksilöllisyyttä korostetaan kaikessa arkipäivän toiminnassa ja ryhmän toimintaa, sen suunnittelua ja toteutusta ohjaa lasten yksilöllisyys; lapsen omat toiveet, ja tarpeet sekä kasvun tavoitteet. Etenkin lapsen tuonti ja haku tilanteissa korostuu lapsen yksilöllisyys ja kohtaaminen on henkilökohtaista. Lapsi nähdään ja häntä arvostetaan yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa yksilöllisesti; omana persoonana ja itsenään sekä temperamentiltaan erilaisena, vaikkakin hän on samalla myös ryhmän jäsen. Lapsi huomioidaan yksilönä ja häntä arvostetaan ja kunnioitetaan



erityisenä sekä ainutlaatuisena omana itsenään, vertaamatta häntä muihin ryhmän jäseniin; lapsella on oma identiteetti ryhmässä.

### ***5.1.2 Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii yksilöllisesti***

Lapsen yksilöllisyyttä korostetaan runsaasti kasvun, kehityksen ja oppimisen alueilla. Lapsi nähdään selkeästi *yksilöllisesti kehittyvänä ja kasvavana* ja kasvattajien tulee tukea vahvasti tätä yksilöllistä kehitystä. Kaikilla *lapsilla on henkilökohtainen kasvusuunnitelma*, jossa lapsen kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle asetetaan yksilölliset tavoitteet, osaksi arjen toimintaa. Erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien lasten kohdalla suunnitelmaa voi olla laatimassa päivähoiton henkilökunnan ja vanhempien lisäksi muitakin asiantuntijoita. Kasvusuunnitelmat huomioidaan ryhmäkohtaista vasua tehtäessä sekä ryhmän suunnittelussa ja toiminnan toteutuksessa. Niitä käytetään myös lapsen henkilökohtaisen kehityksen ja arvioinnin välineinä. Henkilökohtaista kasvusuunnitelmaa arvioidaan säännöllisesti. Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tuodaan esiin lapsen yksilöllinen kasvun ja kehityksen painotus dokumentoinnin kautta. Lapsen yksilöllistä kasvua dokumentoidaan henkilökohtaisten kasvunkansioiden avulla. Kasvun yksilöllinen dokumentointi tehdään yhdessä henkilökunnan, lapsen ja hänen vanhempiansa kanssa.

*Lapsi oppii asioita omaan tahtiinsa ja omin tavoin.* Kaikkien lapsien ei oleteta oppivan asioita samanaikaisesti, saman ikäisenä tai samalla tavalla. Tärkeänä nähdään etenkin se, että lapselle tulee antaa aikaa, rauhaa sekä lupa oppia omaan tahtiinsa. Motivaation oppimiseen nähdään heräävän yksilöllisesti ja oppimismotivaatiossa voi olla suuriakin eroja yksilöiden välillä. Lisäksi oppimisen tavat nähdään lapsilla yksilöllisinä.

### ***5.1.3 Lapsella on yksilölliset tarpeet ja toimintatavat***

Lapsen yksilöllisyyttä painotetaan yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, myös tarpeiden ja tapojen näkökulmasta. Lapsella nähdään olevan muun muassa

*toiminnassa huomioitavia yksilöllisiä tarpeita.* Nämä tarpeet huomioidaan erityisesti lapsiryhmän toimintaa suunniteltaessa ja toteuttaessa. Yksilöllisiä tarpeita voivat lapselle aiheuttaa esimerkiksi perheen vakaumuksesta johtuvat asiat. Persoonallisuuden, temperamentin sekä yksilöllisten kasvun tavoitteiden nähdään myös luovan yksilöllisiä tarpeita lapselle ja hänen ryhmässä toimimiselleen. Lisäksi lapsella voi olla yksilöllinen tarve tukeen. Yksilöllistä on myös lapsen unen, levon sekä ruoan tarve, jonka nähdään vaihtelevan samanikäistenkin lasten keskuudessa paljon. Yksilöllisyys on otettava huomioon tässäkin kohtaa, toimintaa suunniteltaessa.

Lapsella nähdään olevan *yksilöllisiä tapoja ja tottumuksia.* Ruokailutottumukset nähdään yksilöllisenä. Kaikki lapset eivät pidä samoista ruoista, eikä heitä voi niistä pakottaa pitämään. Maistamista voi kuitenkin opetella. Lapsella nähdään olevan yksilöllinen tapa ilmaista itseään. Joku voi kiukuta ikävää ja on siksi vihainen. Toinen voi haluta aikuisen syliin potemaan ikäväänsä. Tämä nähdäänkin haasteena, johon kasvattajien tulee osata vastata.

#### ***5.1.4 Lapsella on yksilöllisiä edellytyksiä***

Lapsen yksilöllisyys korostuu lapsen edellytyksien kohdalla. Lapsella nähdään olevan *yksilöllisiä vahvuuksia.* Lapsella nähdään olevan muun muassa yksilöllisiä edellytyksiä toimia päiväkodin arjessa. Yksilölliset taidot ja henkilökohtaiset edellytykset nähdään tärkeinä huomioida päiväkodin arjen toiminnassa. Sen vuoksi lapsen yksilöllistä kasvua ja vahvuuksia muun muassa seurataan yhdessä kasvattajien ja vanhempien kanssa. *Lapsella nähdään olevan yksilöllisiä taitoja* omatoimisuuden suhteen esimerkiksi ruokailu – ja pukemistilanteissa sekä muissa toistuvissa perushoitotilanteissa. Lapset voidaan jopa jakaa ns. kotiryhmiin heidän yksilöllisten taitojensa perusteella. Tällöin heidän yksilölliset edellytyksensä voidaan ottaa paremmin päiväkodin toiminnassa huomioon. Lisäksi erilaisissa opetus – ja oppimistilanteissa huomioidaan lapsen yksilölliset edellytykset.

### 5.1.5 Lapsi on yksilönä arvokas

Lapsi on *arvokas*. Lapsi saa päiväkodin toiminnassa osakseen arvostusta ja kunnioitusta. Esimerkiksi lapsen tekemiä valintoja kunnioitetaan ja suorituksia arvostetaan. Erityisen tärkeänä pidetään sitä, että lapsen arvoa muistetaan painottaa ja lapsuutta suojella sekä vaalia. Lapsen arvostus näkyy myös siinä, että hänellä on oikeuksia. Lasta arvostetaan omana itsenään, juuri sellaisena kuin hän sillä hetkellä on; taustoineen, osaamisineen ja käytöksineen. Jokainen lapsi on *ainutlaatuinen* ja ennen kaikkea *tasa-arvoinen* toisiin lapsiin, mutta myös aikuisiin nähden.

TAULUKKO 1 Lapsi yksilönä

Yläluokka Lapsi on	Alaluokka	Teemat	Aineistonäyte
Yksilö	Lapsi on ryhmäyksilö (28)	Lapsi on yksilö ja ryhmän jäsen (14), Lapsi kohdataan ja huomioidaan ryhmän toiminnassa yksilönä (14)	”Lapsinäkemysmme mukaan: Lapsi on aito, luova, leikkivä, tutkiva, oppiva ja tuottava. Lapsi on luonnostaan liikkuva, aktiivinen ja osallistuva. Hän on yksilö ryhmän jäsenenä. Hän on perheen jäsen.” 4/5
	Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii yksilöllisesti (41)	Lapsella on henkilökohtainen kasvusuunnitelma (13), Lapsi on yksilöllisesti kehittyvä ja kasvava (17), Lapsi oppii asioita omaan tahtiinsa ja omin tavoin (11)	”Lapsi on yksilöllisesti kehittyvä ja kasvava.” 2/8
	Lapsella on yksilölliset tarpeet ja toimintatavat (24)	Lapselle on toiminnassa huomioitavia yksilöllisiä tarpeita (14), Lapsella on yksilöllisiä tapoja ja tottumuksia (10)	”Houkuttelemme lapsia syömään ja maistelemaan ja tiedostetaan, että lapsilla on yksilöllisiä ruokailutottumuksia ja joka päivä ei ruoka maistu.” 2/12
	Lapsella on yksilöllisiä edellytyksiä (19)	Lapsella on yksilöllisiä vahvuuksia (12), Lapsella on yksilöllisiä taitoja (7)	”Lapsi opettelee omatoimisuutta omien yksilöllisten taitojensa mukaan.” 5/8
	Lapsi on yksilönä arvokas (21)	Lapsi on arvokas (9), Lapsi on tasa-arvoinen (6), Lapsi on ainutlaatuinen (5)	”Kaikki lapset ovat ainutlaatuisia ja arvostamme lapsuutta.” 6/11

## 5.2 Lapsi tarvitsevana

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsi nähdään tarvitsijana. Yläluokka tarvitseva muodostui seuraavista viidestä (5) alaluokasta: *lapsi tarvitsee virikkeitä, lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta, lapsi tarvitsee johdonmukaista kasvatusta ja lapsi tarvitsee rauhalliset olosuhteet.*

### 5.2.1 Lapsi tarvitsee virikkeitä

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa nähdään, että lapsi tarvitsee elämyksiä. Esimerkiksi retkien ja taidetapahtumien koetaan tuovan tarvittavaa vaihtelua ja erilaisuutta, toisin sanoen elämyksiä tavallisen arjen keskelle. Lapsen nähdään tarvitsevan myös leikkiä. Päiväkodissa tulee yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan huolehtia siitä, että leikille annetaan paljon aikaa ja se vastaa lapsen sen hetkisiä tarpeita. Lisäksi leikin tulee olla monipuolista. Leikki nähdään hyvin tärkeänä osana lapsen kehitystä; lasten nähdään muun muassa harjoittelevan sekä oppivan leikin avulla uusia asioita. Leikin nähdään olevan lapselle tärkeää leikin itsensä vuoksi, eikä vain siksi, että sen kautta opitaan uusia asioita.

Lapsi tarvitsee liikuntaa ja ulkoilua. Liikkuminen sekä ulkoilu nähdään lapsen hyvinvoinnin ja kasvun kannalta keskeisenä asiana. Ulkoilussa lapsen nähdään muun muassa harjoittelevan sekä motorisia, että sosiaalisia taitojaan. Ulkoilu onkin välttämätöntä terveydelle ja luo jo itsessään lapselle mahdollisuuksia liikkumiseen. Ulkoilun aikana lapsi saa purkaa energiaansa ja tyydyttää omaa tarvettaan liikkua. Lisäksi se ylläpitää sopivaa vireystilaa. Niin ulkoilulle kuin liikkumisellekin tulee antaa mahdollisuus lapsen päiväkotiolon aikana. Toiminta tulee järjestää sekä suunnitella siten, että päivittäinen liikkuminen ja ulkoilu toteutuvat riittävässä määrin, säästä riippumatta. Myös toimintaympäristö tulee suunnitella siten, että lapsella on mahdollisuus liikkumiseen. Ulkoilun ja liikunnan nähdään tuottavat lapselle ennen kaikkea iloa.

Lapsi tarvitsee haasteita ja monipuolisen toimintaympäristön. Päiväkodin toimintaympäristön tulee tarjota lapselle monipuolisia virikkeitä sekä haasteita. Päiväkodin tiloja tulisi pystyä jakamaan erikokoisten ryhmien käyttöön ja yksilötoimintaan tulisi olla tilaa. Päiväkodin toiminnan tulee olla monipuolista ja sen tulee sisältää päivän aikana niin ohjattua, kuin lapsen omatoimistakin leikkiä ja toimintaa. Toiminta ja ympäristö tulee suunnitella siten, että se mahdollistaa lapsen tarvitseman monipuolisen leikin ja toiminnan.

### ***5.2.2 Lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta***

Lapsi tarvitsee *turvallisen kasvu ympäristön*. Lapsen nähdään tarvitsevan niin fyysisesti kuin psyykkisestikin turvallisen ympäristön toimia ja kehittyä. Fyysisen kasvu ympäristön tulee olla siisti ja ehjä eli sellainen, jossa lapsen on turvallista toimia. Lasten leikkivälineiden tulee olla turvallisia, ehjiä sekä vastata lapsen ikä- ja kehitystasoa. Erityisesti ulkoiluympäristön turvallisuutta painotettiin. Tässä kohtaa painotettiin muun muassa aitojen, lelujen ja muiden ulkona olevien leikkivälineiden turvallisuutta sekä piha-alueen siisteyttä. Lisäksi ulkoiluympäristön turvallisuuden näkökulmasta katsottuna painotettiin henkilökunnan riittävää määrää ulkoilujen aikana.

Myös kasvu ympäristön ja siellä toimivien ihmisten tulee olla lapselle tuttuja. Tuttuuden nähdään tuovan lapselle hänen kaipaamaansa turvaa. Tämä korostuu muun muassa silloin, kun lapsi on aloittamassa päivähoiton uudessa hoitopaikassa. Lapselle tulee näin ollen mahdollistaa tarpeeksi monta tutustumiskäyntiä uuteen päivähoitopaikkaan ennen varsinaisen hoidon aloitusta, jotta paikka tulee fyysisesti tutuksi. Kasvu ympäristössä toimiviin ihmisiin (niin lapsiin, kuin aikuisiin) tutustuminen luo myös lapselle tärkeää turvallisuuden tunnetta. Lisäksi nähdään tärkeänä, että lapsen arki pysyy samanlaisena, tuttuna. Esimerkiksi lapsen nukkumis-, levähtämis- ja ruokailupaikka pyritään säilyttämään samana, lapsen turvallisuuden tunteen säilyttämiseksi.

Fyysisesti turvallisen kasvu ympäristön lisäksi lapsella nähdään olevan tarve henkisesti turvalliseen kasvu ympäristöön. Tässä kohtaa korostetaan myönteistä kasvatusilmapiiriä; sallivuutta, kiireettömyyttä sekä selkeitä rajoja ja sääntöjä. Varsinkin uuden

lapsiryhmän aloittaessa tai uuden lapsen tullessa ryhmään, kiinnitetään huomiota turvallisuuden luomiseen sallivassa ja lämminhenkisessä ilmapiirissä.

Lapsi tarvitsee *turvallisia ja pysyviä ihmissuhteita*. Tutkimustuloksissa painottuu näkemys siitä, että lapsella on tarve tuttuihin ihmissuhteisiin, jotka ovat lapselle pysyviä ja turvallisia. Turvallisten ihmissuhteiden nähdään olevan muun muassa lapsen oppimisen perusta sekä takaavat lapselle hänen tarvitsemansa hyvän ja turvallisen perushoidon. Ihmissuhteiden pysyvyyden nähtiin lisäävän myös lapsen perusturvallisuutta, jota taas pidettiin yhtenä kasvatuksen kulmakivistä. Tuttuuden nähdään tuovan turvaa siinäkin mielessä, että kun suhde on pysyvä, tuntee aikuinen lapsen paljon paremmin ja osaa vastata näin lapsen tarpeisiin paremmin. Myös tutut ja pysyvät kaverisuhteet nähtiin lapselle tärkeänä asiana. Päiväkodin tehtävä on yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan taata, että aikuissuhteet ovat pysyviä ja turvallisia. Pienten päiväkotien etuihin nähdään kuuluvan juuri sen, että kaikki aikuiset ovat lapsille tuttuja. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä tärkeämmiksi pysyvät aikuissuhteet ja niiden tuoma turva nähdään. Luottamus lapseen luodaan ainoastaan pysyvän ja näin ollen turvallisen ja tutun aikuissuhteen kautta. Luottamuksen nähdään olevan yksi lapsen perustarpeista. Kun aikuinen luottaa lapseen myös lapsi oppii luottamaan aikuiseen ja saa tarvitsemaansa apua ja tukea kasvuunsa. Kasvatussuhteessa tulee pyrkiä luottamuksen rakentamiseen. Lapsi tarvitsee näin turvallisen aikuissuhteen, joka perustuu pysyvyyteen ja sen mukanaan tuomaan luottamukseen.

*Lapsi tarvitsee sääntöjä ja rajoja*. Tutkimustulokset pitävät sisällään näkemyksen siitä, että lapsi tarvitsee selkeitä sekä järkeviä sääntöjä ja rajoja, jotka ovat asetettu hänen ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti. Rajat ovat rakkautta, mutta luovat lapselle turvaa, kuitenkin vain, jos ne ovat perusteltuja ja aikuinen ei käytä valtaansa väärin niiden kautta. Oikeanlaisten ja perusteltujen sääntöjen sekä rajojen nähdään lisäävän nimenomaan lapselle tärkeää perusturvallisuuden tunnetta. Lapsen on helppo toimia, kun hän tietää mitä saa tai ei saa tehdä.

### ***5.2.3 Lapsi tarvitsee johdonmukaista kasvatusta***

*Lapsi tarvitsee päivärytmin-* teema sisältää ajatuksen siitä, että lapsen hyvä hoito ja kasvatusta vaativat säännöllisen päivärytmin. Sen merkitystä korostettiin paljon ja se mainittiinkin kaikissa kahdeksassa tutkimassani yksikkökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Päivärytmin nähdään tuovan mukanaan lapsen päiväkotielämään arvokkaita ja tärkeitä rutiineja. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpänä päivärytmiä pidetään. Selkeän päivärytmin nähdään tuovan lapsen elämään myös turvallisuutta, sekä tukevan toistuvuudellaan lapsen kielen kehitystä erilaisissa arjen tilanteissa.

*Lapsi tarvitsee kasvatuksessa yhdenmukaisuutta.* Kasvatuksellisessa toiminnassa tulee luoda yhteiset käytännöt ja periaatteet. Yhdenmukaisuus luo kasvatukseen selkeyttä ja sen nähdään olevan lapselle enemmän kuin tarpeen. Sääntöjen ja rajojen tulee olla samanlaiset kaikille ja niiden tulee olla kasvattajien kesken yhdessä sovittuja. Kasvattajien tulee päiväkodilla noudattaa yhteisiä kasvatuksellisia periaatteita. Lasten tasapuolista kohtelua pidetään kasvatuksessa selkeästi hyvin tärkeänä.

Tärkeänä asiana nähdään se, että kasvattajilla on yhtenäiset arvot ja tavoitteet, sillä se tukee lapsen kasvua. Kasvatustalokemysistä keskustellaan ainakin muutamissa päiväkodeissa ns. laaturyhmässä, jonka avulla linjataan talon yhteisiä kasvatuksen käytäntöjä ja periaatteita, yhdessä vanhempien kanssa. Tämä yhdenmukaisuus kasvatuksessa koskee useamman yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan siis niin päiväkodin henkilökuntaa, kuin myös lasten vanhempia. Tarvittavaa yhdenmukaisuutta kasvatukseen, päiväkotien ja perheiden välille, tuovat esimerkiksi vanhemmille suunnatut kyselyt, vanhempainillat, yhdessä vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa laaditut lapsen henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä päivittäin käytävät keskustelut esimerkiksi siitä, miten lapsen päiväkotipäivä on sujunut. Vanhempien osallisuutta päiväkodin toimintaan halutaan kehittää ja lisätä.

Päiväkodin ja vanhempien välistä avointa ja kunnioittavaa kasvatuskumppanuutta ja sen merkitystä kasvatuksessa painotetaan yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa todella paljon. Kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät päiväkodin henkilöstön ja vanhempien tiedot lapsesta ja sen avulla lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on

helpompaa päiväkodissa. Kasvatuskumppanuuden avulla pystytään päiväkodin kasvatuksessa huomioimaan paremmin esimerkiksi lapsen ja hänen perheensä kulttuuri- tai uskonnolliskatsomuksellinen tausta sekä lapsen henkilökohtaiset tarpeet ja vanhempien toiveet. Kysymys voi olla niinkin yksinkertaisesta asiasta kuin lapsen unen tarpeesta tai vanhempien toiveiden kuuntelemisesta silloin, kun mietitään miten lepoaika päiväkodissa toteutetaan heidän oman lapsensa kohdalla.

Kasvatuskumppanuuden nähdään tuovan lapsen kasvatukseen yhdenmukaisuutta, mutta myös paremman kasvatusympäristön, joka takaa lapselle laadukkaamman hoidon ja kasvatuksen. Ympäristössä, jossa lapsen kasvatustavat ovat perheen ja päiväkodin välillä yhdenmukaiset, lapsen on hyvä ja turvallinen kasvaa, kehittyä ja oppia. Kasvatuskumppanuuden nähdäänkin tukevan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä yleistä hyvinvointia, parhaalla mahdollisella tavalla.

#### ***5.2.4 Lapsi tarvitsee rauhalliset olosuhteet***

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsen nähdään tarvitsevan *kiireettömyyttä ja rauhaa*. Päiväkodin toiminnassa, esimerkiksi perushoitotilanteissa, painotetaan kiireetöntä ja rauhallista ilmapiiriä ja ympäristöä. Lapsen ei nähdä viihtyvän isoissa lapsiryhmissä, joissa on liikaa melua ja levottomuutta. Ryhmässä oleminen ja päiväkodin melutaso rasittavat lasta. Myöskään lapsen leikkiä ei saa häiritä ja sille tulee antaa aikaa, rauhaa ja tilaa. Lapsen mielikuvitus ja luovuus tarvitsevat aikaa ja rauhaa. Toimintatilanteet pyritään järjestämään päiväkodissa aina mahdollisimman rauhallisiksi. Erityisesti lapsen oppimisen nähdään vaativan kiireettömyyttä. Lisäksi lapsen kasvun ja kehityksen nähdään tarvitsevan sitä. Lapsen tulee antaa kasvaa ja kehittyä omaan tahtiinsa, kiirehtimättä.

Kaikissa yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tuli jollakin tapaa esille se näkemys, että lapsella on *tarve lepoon ja uneen* päiväkodilla vietetyn päivän aikana. Lapselle tuleekin tarjota mahdollisuus levähtää, rentoutua tai rauhoittua, hänen omien tarpeidensa mukaan. Levon ja etenkin riittävän unen nähdään vaikuttavan lapsen hyvinvointiin. Sen nähdään tukevan lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä, vaikuttavan lapsen keskushermostoon, oppimiskykyyn sekä elimistön



immuunijärjestelmään. Unenpuutteen nähdään aiheuttavan lapselle mm. pahantuulisuutta, väsymystä, levottomuutta sekä tarkkaavaisuuden ja keskittymiskyvyn hiipumista.

TAULUKKO 2 Lapsi tarvitsevana

Yläluokka Lapsi on	Alaluokka	Teemat	Aineistonäyte
Tarvitseva	Lapsi tarvitsee virikkeitä (32)	Lapsi tarvitsee elämyksiä (5), Lapsi tarvitsee leikkiä (16), Lapsi tarvitsee liikuntaa ja ulkoilua (11), Lapsi tarvitsee haasteita ja monipuolisen toimintaympäristön (10)	”Päiväkoti tarjoaa fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallisen ympäristön, monipuolisia virikkeitä ja haasteita lapsille.” 7/4
	Lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta (68)	Lapsi tarvitsee turvallisen kasvuympäristön (31), Lapsi tarvitsee turvallisia ja pysyviä ihmissuhteita (27), Lapsi tarvitsee sääntöjä ja rajoja (10)	”Lapsi tarvitsee turvalliset rajat ja säännöt sekä pysyvät ihmissuhteet.” 5/2
	Lapsi tarvitsee johdonmukaista kasvatusta (81)	Lapsi tarvitsee päivärytmin (12), Lapsi tarvitsee kasvatuksessa yhdenmukaisuutta (69)	”Lapsi ilmentää ympäristöään, kulttuuritaustaansa ja perheensä arvoja, siksi avoin vuorovaikutus – kasvatuskumppanuus – on meille tärkeää. Näin osaamme ottaa, myös päiväkodilla lapsen tarpeet paremmin huomioon.” 1/5
	Lapsi tarvitsee rauhalliset olosuhteet (34)	Lapsi tarvitsee kiireettömyyttä ja rauhaa (18), Lapsi tarvitsee lepoa ja unta (16)	”Päivittäin toistuvat perushoitotilanteet, kuten pukemiset ja riisumiset, ruokailut ja lepoetki sekä siisteydestä huolehtiminen, luovat pohjaa lapsen oppimiselle. Ne järjestetään mahdollisimman rauhallisiksi tilanteiksi, jolloin lapsi voi opetella asioita omien taitojensa mukaisesti. 2/11

## 5.3 Lapsi oppivana, kasvavana ja kehittyvänä

Lapsi nähdään **oppivana, kasvavana ja kehittyvänä**. Tämä yläluokka muodostuu kahdesta (2) alaluokasta: *lapsi oppii ja lapsi kasvaa ja kehittyy*.

### 5.3.1 Lapsi oppii

*Lapsi oppii toimimalla.* Lapsen nähdään oppivan oman toimintansa kautta; tekemällä, kokeilemalla ja kokemalla elämyksiä eli toimimalla. Pieniin hetkiin ja arjen askareisiin nähdään kätkeytyvän parhaat opinsiemenet. Toiminnallisen ja elämyksellisen oppimisen nähdään koskettavan lasta enemmän kuin ns. ”kaadetun tiedon”. Elämys voi olla jännittävä seikkailu, upea onnistumisen ja selviytymisen tunne, hieno oma oivallus, jokin hyvin kauniin näkeminen tai hyvänmakuisen maistaminen. Toiminnan kautta oppiminen tapahtuu päiväkodin arjessa tutkimalla, kysymällä, pohtimalla, havainnoimalla, päättelemällä, ihmettelemällä, leikkimällä ja liikkumalla yksin tai vertaisryhmässä. Näin lapsen nähdään löytävän ja oivaltavan asioita eli oppivan uutta. Aikuisen ei tule antaa lapselle valmiita ratkaisuja tai vastauksia opeteltaviin asioihin.

Arjessa toimimalla opitaan esimerkiksi matemaattisia taitoja, kun lapsi havainnoi, päättelee ja tutkii asioita muun muassa rakentelemalla, hahmottamalla, mittaamalla, laskemalla, lajittelemalla, vertailemalla, luokittelemalla sekä ratkaisemalla erilaisia matemaattisia ongelmia. Lapsen kokemusten, monipuolisen tutkimisen ja toiminnallisuuden nähdään olevan keskeisiä matematiikan oppimisessa.

Tutkimustulosten mukaan ruokailutilanteissa opitaan itse tekemällä ja kokeilemalla. Lisäksi opitaan käytös- ja ruokailutapoja kuten ruokailuvälineiden käyttöä, keskustelutaitoja ja kohteliaisuutta. Päivittäin toistuvat perushoitotilanteet, kuten pukemiset ja riisumiset, ruokailut ja lepoetki sekä siisteydestä huolehtiminen, luovat tulosten mukaan pohjaa kaikelle lapsen oppimiselle. Lapsi voi opetella näissä tilanteissa toimimalla itse. Ne ovat tärkeitä tilaisuuksia oppia ja oivaltaa ja hyvä tilaisuus aktiiviseen vuoropuheluun lasten kanssa, jolloin opitaan kieltä. Itse pukeutuessaan

lapsen nähdään oppivan oikean pukemisjärjestyksen ja vaatteiden merkityksen. Ruokailuhetkillä opitaan esimerkiksi kaatamaan maitoa lasiin ja syömään terveellisesti.

Lapsen kuvataan oppivan myös leikkimällä ja liikkumalla. Näiden kahden toimintamuodon nähdäänkin olevan lapselle ne tärkeimmät, välttämättömimmät ja mielekkäimmät sekä luonnollisimmat oppimisen tavat. Leikille järjestetään ja annetaan päiväkodeissa paljon aikaa ja toiminta pyritään järjestämään leikinomaiseksi. Leikkimällä yksin ja muiden kanssa, ohjatusti tai vapaasti, lapsi oppii muun muassa monipuolisesti kieltä, tunnetaitoja, sosiaalisia taitoja sekä matemaattisia taitoja. Lapsi oppii sääntöjä, jakamaan ja vuorottelemaan, toimimaan ryhmän jäsenenä, käsittelemään tunteitaan ja selkiinnyttämään minäkuvaansa. Leikeissä lapset keskusteleval, riitelevät, pelaavat, rakentelevat, laskevat, kokeilevat ja toimivat lukuisin erilaisin tavoin, oppien uutta. Liikuntaleikkien korostettiin tukevan erityisesti sosiaalisten taitojen oppimista.

*Lapsi oppii otollisessa ympäristössä.* Hyvä oppimisympäristö tukee ja luo puitteet lapsen oppimiselle. Ympäristön nähdäänkin vaikuttavan monella tapaa lapsen oppimiseen. Psykkisesti hyvä oppimisympäristö on salliva, turvallinen, avoin, myönteinen, iloinen, innostava ja kannustava, jolloin sen nähdään tukevan ja mahdollistavan oppimisen. Turvallisen ja myönteisen oppimisympäristön nähdään olevan perusta lapsen oppimiselle. Yhdessä yksikkökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa todettiin, että oppiminen on mahdollista vain myönteisessä ilmapiirissä. Turvalliset ihmissuhteet nähtiin vahvasti oppimista tukevana tekijänä. Toimiva ja luottamuksellinen kasvatuskumppanuus luo osaltaan sellaisen kasvatusympäristön, joka tukee lapsen oppimista. Siksi esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien teko, yhdessä vanhempien kanssa, nähdään erityisen tärkeänä asiana.

Oppimisen kannalta tärkeänä nähtiin psyykkisesti ja fyysisesti virikkeellinen ja monipuolinen oppimisympäristö. Toiminnan tulee olla monipuolista ja ympäristöä muokataan sekä muunnellaan siten, että se on mahdollisimman otollinen lapsen oppimiselle. Tilojen tulee olla sellaiset, että ne mahdollistavat leikin ja muun lasten toiminnan lasten tarpeiden mukaan. Ohjatun toiminnan tulee vastata lapsen kehitystä. Muun muassa monipuoliset opetusmenetelmät tukevat lapsen oppimista. Opetustuokiot,

pienryhmä, pari- ja ryhmätyöskentelyt, yksilöohjaus, draama ja työkasvatus kuuluvat päiväkodissa käytettyihin opetusmenetelmiin.

*Lapsi oppii mallin ja palautteen avulla.* Erityisesti vertaisryhmät nähtiin tärkeinä oppimisen virittäjinä ja tukijoina. Ryhmässä lapset oppivat toisiltaan ja tukivat näin toistensa oppimista. Yleisesti nähtiinkin, että lapsi oppi asioita toisilta lapsilta tai aikuisen mallintamana, ei niinkään aikuisen opettamana. Aikuisen antama palaute, kuitenkin auttaa lasta oppimaan. Aikuisen mallia pidetäänkin ensisijaisen tärkeänä lapsen oppimisen kannalta.

### **5.3.2 Lapsi kasvaa ja kehittyy**

*Lapsi kasvaa ja kehittyy ihmisenä.* Lapsen nähdään kasvavan ja kehittyvän persoonana kokonaisvaltaisesti, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Liikunnan kuvataan edistävän lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Liikunnan tulee olla säännöllistä. Lapsen motoriikka kehittyy. Leikki kehittää, myös liikunnallisia taitoja. Erityisesti liikunta- ja ulkoleikit kehittävät kokonaisvaltaisesti lapsen motorisia taitoja, kuten lihasten- ja kehonhallintaa.

Lapsen vastuullisuus kehittyy hänen kasvaessaan ja iän lisääntyessä. Moraali ja omatunto sekä keskittymiskyky kehittyvät. Moraalin nähdään kehittyvän muun muassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lisäksi lapsen omatoimisuuden nähdään kehittyvän ja lisääntyvän iän karttuessa. Esimerkiksi pukeutuminen nähdään päiväkodeissa sellaisena asiana, jossa omatoimisuutta pyritään lisäämään pikku hiljaa lapsen kasvaessa. Liika omatoimisuuden vaatiminen liian nuorena, voi myös hidastaa lapsen omatoimisuuden kehittymistä. Oma-aloitteisuuden ja keskittymiskyvyn kehityksessä leikki on avainasemassa.

Lapsen itsetunto kehittyy. Päiväkodissa vietetty aika nähdään tärkeänä tekijänä lapsen itsetunnon kehittymisessä. Itsetunnon nähdään kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa; kohtaamisista, kosketuksesta jne. Lempeä kohtaaminen kasvattaa lapselle hyvän itsetunnon. Kannustava ja turvallinen ilmapiiri sekä onnistumisen kokemusten tarjoaminen lapselle luovat otollisen ympäristön itsetunnon vahvistamiselle ja kehittämiseksi. Yksilöllinen kasvun turvaaminen vahvistaa lapsen

positiivista itsetunnon kehittymistä. Tämän lisäksi liikunnan ja leikin nähdään luovan pohjan terveelle itsetunnon ja minuuden kehitykselle.

Lapsen tunne-elämä kehittyy. Tunne-elämän kehityksessä leikillä nähdään olevan suuri merkitys. Leikin avulla lapsen nähdään oppivan hallitsemaan tunteitaan ja käsittelemään niitä. Tärkeänä nähdään myös se, että päiväkodin toiminnan tulee tukea lapsen tunteiden kokonaisvaltaista kehittymistä. Aikuisten tulee esimerkiksi lukea ja jutella lapsille paljon, sillä luku- tarinointi- ja keskusteluhetket lisäävät paitsi lapsen sanavarastoa, mutta rikastuttavat myös tunne-elämää.

Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät. Lapsen sosiaalisten taitojen kehittämisessä tärkeää osaa esittää leikki. Leikin kautta lapsen sosiaalinen kanssakäyminen laajenee; vuorovaikutussuhteet kehittyvät, sääntöjen noudattaminen ja ryhmässä toimiminen helpottuu. Liikunta- ja ulkoleikit, rooli- mielikuvitus- ja rakenteluleikit, sekä pelit kehittävät lapsen sosiaalisia taitoja ja niitä painotetaan paljon päiväkodin toiminnassa. Lapsen kanssa tulee keskustella ja hänelle tulee kertoa asioista sekä kannustaa häntä kertomaan itse. Näin hän kehittyi vuorovaikutustaidoissaan ja oppii muun muassa kuuntelemaan toisia. Lisäksi taiteellisen kokemisen nähdään kehittävän lapsen ryhmätyöskentelytaitoja.

Lapsen kognitiiviset taidot kehittyvät. Lapsen kieli kehittyy. Sana- ja käsitevarasto lisääntyy sekä suullinen ilmaisutaito kehittyy. Leikin nähdään olevan suurena apuna ja tukena lapsen kielen kehitykselle. Laulut, erilaiset pelit, lukeminen, tarinointi ja keskustelut sekä liikunta, tutkiminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen nähdään lapsen hyvänä kielen kehittymisen edistäjinä ja tukijoina. Kielen kehittyminen nähdään vahvasti ikä- ja kehitystason mukaan etenevänä ja tämän kehityksen tukeminen vaatii päiväkodilta näiden asioiden huomioimista. Lisäksi lapsen ajattelu kehittyy. Esimerkiksi kuvittelukyky, luova ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, tietovarastot ja ymmärrys sekä todellisuudentaju kehittyvät. Lukemista painotetaan leikin tavoin, lapsen ajattelun kehittymisen tukijana. Satujen, tarinoiden ja kuvakirjojen nähdään tukevan lapsen mielikuvituksen kehittymistä. Leikin tuella taas esimerkiksi kehittyvät lapsen mielikuvitus ja muunlainen luova ajattelu, ongelmanratkaisutaidot sekä kyky erottaa todellisuus leikistä.

Lapsen kognitiivisten taitojen kehityksessä painottuu siis hyvin vahvasti leikin merkitys, mutta myös muut arkipäivän tilanteet nähdään tärkeinä kognitiiviselle kehitykselle. Ylipäätään kaikenlainen vuorovaikutus ja kanssakäyminen nähdään suuressa määrin oivallisina tilaisuuksina tukea lapsen kognitiivista kehitystä. Hoiva-, kasvatusta- ja opetustilanteet, kuten vaikkapa ruokailu - ja pukemistilanteet, mainitaan ongelmanratkaisukyvyyn ja mielikuvituksen kehittymisen kannalta tärkeinä tilanteina. Ne nähdään aktiivisen vuoropuhelun tilanteina, jotka edistävät ja tukevat lapsen kielen kehitystä.

*Lapsi kasvaa ja kehittyy luontaisesti vaiheittain.* Kaikki lapset kasvavat ja kehittyvät. Lapsella nähdään olevan siis luontainen kyky kasvaa ja kehittyä. Tämä oletus näkyy yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien lukuisissa lauseissa. Tätä lapsen luontaista kykyä kasvaa ja kehittyä, tuetaan ja vaalitaan varhaiskasvatuksessa laadukkaana ja monipuolisen kasvatuksen ja hoidon avulla. Siihen kuuluu muun muassa iloinen ja luova ilmapiiri, aikuisen tuki ja malli, liikunta, ulkoilu, riittävä uni sekä kasvatuksen arviointi. Tukena tässä työssä on vanhempien ja henkilökunnan toimiva kasvatuskumppanuus. Sen nähdään luovan pohjan lapsen kasvulle ja kehitykselle.

Lapsen kehityksen nähdään tapahtuvan tiettyjen kehitystasojen- ja vaiheiden mukaan. Kehityksessä nähdään toki, myös yksilöllisiä eroja, jotka täytyy ottaa toiminnassa huomioon. Esiin nousee kuitenkin vahvasti näkemys siitä, että kaikki lapset kehittyvät tietyn kehityspsykologisen säännönmukaisuuden mukaan; tiettyjen tasojen, vaiheiden ja vyöhykkeiden kautta. Muutamissa yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa nähdään, että esimerkiksi leikkivälineiden tulee olla lapsen ikätasoa vastaavia, yksilöllistä kehitystä ei tässä kohdin huomioitu ollenkaan. Myös lasten ryhmiin jakaminen tehdään useimman varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lapsen ikätason perusteella.

*Lapsi kasvaa ja kehittyy aikuisen tukemana.* Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa nähdään aikuisen tuen olevan lapsen kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpänä tukea pidetään. Tähän perustuu myös näkemys kasvatuskumppanuuden tärkeydestä lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea, kannustusta, positiivista palautetta ja kiitosta. Aikuisen kiireetön ja innostava läsnäolo tukee lapsen kehitystä.

Lapsi voi tarvita esimerkiksi aikuisen tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla.

TAULUKKO 3 Lapsi oppivana, kasvavana ja kehittyvänä

Yläluokka Lapsi on	Alaluokka	Teema	Aineistonäyte
oppiva, kasvava ja kehittyvä	Lapsi oppii (137)	Lapsi oppii toimimalla (95), Lapsi oppii otollisessa ympäristössä (26), Lapsi oppii mallin ja palautteen avulla (16)	”Lapselle luodaan ympäristö, jossa kannustetaan lasta tutkimaan ja kokeilemaan kaikilla aisteillaan ympäristöään ja sen erilaisia ilmiöitä. Toimimalla lapsi oppii parhaiten.” 6/8
	Lapsi kasvaa ja kehittyä (213)	Lapsi kasvaa ja kehittyä ihmisenä (127), Lapsi kehittyä ja kasvaa luontaisesti vaiheittain (57), Lapsi kehittyä aikuisen tukemana (29)	”Leikin merkitys on välttämätön lapsen emotionaaliseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykselle.” 3/8

## 5.4 Lapsi tuntevana

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsi nähdään tuntevana. Yläluokka emotionaalinen muodostui seuraavista kolmesta (3) alaluokasta: *lapsella on negatiivisia tunteita, lapsella on positiivisia tunteita ja muu emotionaalisuus.*

#### ***5.4.1 Lapsella on negatiivisia tunteita***

*Lasta harmittaa.* Lapsen kuvataan tuntevan harmia, suuttumusta ja kiukkua. Hänen nähdään tuntevan harmia, jos hän joutuu tekemään tai kokemaan asioita, joista ei pidä tai joissa hän ei saa tahtoaan läpi. Lasta voi harmittaa esimerkiksi se, että hänen leikkinsä pilataan tai hän ei saa leikkirauhaa, hän ei pääse halutessaan ulos tai joutuu jonossa viimeiseksi. Lasta harmittaa myös se, jos hän ei saa tarpeeksi osakseen huomiota tai vaikuttaa omiin asioihinsa. Lisäksi väsymisen ja nukkumattomuuden nähdään aiheuttavan suuttumusta ja harmitusta.

Lapsen kuvataan *tuntevan surua* ja olevan surullinen, jos häntä kiusataan, hän ei pääse leikkiin mukaan tai hänellä ei ole kavereita. Yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien mukaan yksinäisyys voi aiheuttaa lapselle surua. Myös menetyksen voidaan katsoa aiheuttavan lapselle sitä.

*Lapsella on epämukava olo.* Aineistossa nähdään, että lapsi kokee olonsa epämukavaksi tai pahantuuliseksi melussa sekä levottomassa ja isossa lapsiryhmässä. Pahantuulisuutta aiheuttaa myös väsymys. Kiusaamisen ja vieraiden ihmisten nähdään aiheuttavan lapselle epämukavaa oloa. Lapsi voi tuntea jännitystä, noloutta ja ikävää.

*Lapsi tuntee pettymystä.* Lapsen nähdään kokevan pettymyksiä elämänsä aikana paljon. Jokainen lapsi sietää pettymyksiä eritavoin. Lapsen nähdään tuntevan pettymystä ja mielipahaa esimerkiksi leikkien epäonnistuessa, pelissä hävitessään tai jos joku pettää hänen luottamuksensa.

#### ***5.4.2 Lapsella on positiivisia tunteita***

Lapsen nähdään *tuntevan olona turvalliseksi*. Turvallisuuden tunnetta lapsen kuvataan kokevan saadessaan aikuiselta läheisyyttä ja huolenpitoa eli, kun aikuinen esimerkiksi huolehtii hänestä tai asettaa lapselle rajoja ja sääntöjä. Turvaa tuo myös selkeä päivärytmi ja johdonmukainen kasvatusta. Turvallisuutta lapsen kuvataan



tuntevan, myös tutussa ympäristössä, tuttujen ihmisten kanssa ja saadessaan ottaa päiväkotiin ns. turvalelun, joka on lapselle rakas ja tärkeä.

*Lapsi tuntee kiinnostusta.* Lapsen nähdään tuntevan kiinnostusta moniin asioihin, kuten leikkimiseen ja leikkivälineisiin, pelaamiseen, kaikenlaiseen liikuntaan, uuden oppimiseen, matematiikkaan, kirjaimiin, ympäristöönsä, toisiin lapsiin, taiteelliseen tekemiseen jne. Toinen lapsi voi tuntea kiinnostusta eri asioihin kuin toinen.

*Lapsi tuntee iloa.* Lapsen nähdään tuntevan iloa oppiessaan, leikkiessään, liikkuessaan, ulkoillessaan, toimiessaan, saadessaan ilmaista itseään taiteellisin keinoin, saadessaan kokea läheisyyttä sekä elämyksiä ja onnistumisia. Myös kaverit ja ystävyysuhteet antavat lapselle iloa ja hyvän mielen.

*Lapsi tuntee nautintoa.* Lapsen kuvataan nauttivan kauniista asioista, kodinomaisuudesta ja esteettisyydestä. Taiteellinen tekeminen ja itsensä ilmaisu tuo lapselle nautinnon tunteen. Aikuisen läheisyys; sylissä istuminen, silittely ja halailu sekä yhdessä puuhastelu ja tekeminen ovat lapselle nautintoa antavia asioita. Lapsen nähdään nauttivan riehumisesta ja kaikenlaisesta liikunnasta sekä energianpurkamisleikeistä. Toisaalta lapsen nähdään myös nauttivan rauhasta ja kiireettömyydestä. Lapsi voi kokea nautinnolliseksi esimerkiksi rauhallisen ruokailutilanteen.

*Muu emotionaalisuus.* Lapella nähdään olevan tunne-elämä, tunteita ja erilaisia tunnetiloja.

TAULUKKO 4 Lapsi tuntevana

Yläluokka Lapsi on	Alaluokka	Teema	Aineistonäyte
Emotionaalinen	Lapsella on negatiivisia tunteita (30)	Lasta harmittaa (5), Lapsi tuntee surua (4), Lapsella on epämukava olo (12) ja Lapsi tuntee pettymystä (9)	”Lapset kertoivat erilaisia kiusaamisen kokemuksia esimerkiksi, kun ei pääse leikkiin mukaan, ei ole leikkikaveria tai jos joutuu leikkimään yksin. Se tekee surulliseksi.” 2/7
	Lapsella on positiivisia tunteita (58)	Lapsi tuntee olonsa turvalliseksi (14), Lapsi tuntee kiinnostusta (23), Lapsi tuntee iloa (12), Lapsi tuntee nautintoa (9)	”Lapsella on mahdollisuus toimia monipuolisesti taiteen eri alueilla. Lasta kiinnostaa esim. maalata, piirtää, soittaa, laulaa, rakentaa, näytellä, tanssia, nikkaroida, askarrella, ommella, kuunnella tai keksiä runoja tai satuja.” 5/7
	Muu emotionaalisuus (15)	Lapsella on tunteita (7), Lapsella on tunne-elämä (5), Lapsella on tunnetiloja (3)	”Turvalliset ihmissuhteet ovat hyvän oppimisen perusta, kasvattajan on aistittava herkästi lapsen tunnetiloja ja hyvinvointia.” 1/5

### 5.5 Lapsi aktiivisena ja kyvykkäänä

Lapsi nähdään *aktiivisena ja kyvykkäänä*. Yläluokka aktiivinen ja kyvykäs muodostuu kolmesta (3) alaluokasta: *Lapsi on toimija, Lapsella on kykyjä ja osaamista sekä Lapsella on omat ajatukset ja mieltymykset*.

### ***5.5.1 Lapsi on toimija***

*Lapsi osallistuu ja vaikuttaa.* Lapsi kuvataan tutkimuksen tuloksissa monipuolisena ja aktiivisena toimintaan osallistujana ja tulosten mukaan lapsen osallistumiselle on annettava aikaa ja tilaa. Lapsi osallistuu yhdessä vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kanssa toiminnan suunnitteluun, tavoitteiden ja päämäärien sopimiseen toiminnalle ja vaikuttaa näin omalta osaltaan toiminnan ja tapahtumien muotoutumiseen. Lapsen osallisuutta toiminnan suunnitteluun ja arviointiin pohditaan ja kehitetään. Aineistosta nousee esiin lapsen osallistuminen oman kehitystasonsa mukaan esimerkiksi varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmakeskusteluihin ja oman kasvunkansionsa tekoon. Lapsi osallistuu ja vaikuttaa myös leikkiympäristönsä muokkaamiseen. Hän suunnittelee, muuntelee, järjestee, rakentaa ja muokkaa leikkipaikkoja ja leikkiympäristöään. Tässäkin otetaan huomioon lapsen ikä - ja kehitystaso.

*Lapsi liikkuu.* Lapsi nähdään liikkuvana ja liikkuminen nähdään lapselle luontaisena tapana toimia. Lapsi saa purkaa päiväkodeissa energiaansa muun muassa ulkoilemalla ja monen muun toiminnallisen tekemisen kautta; juoksemalla, pelaamalla, hyppimällä, kiipeilemällä, roikkumalla jne. Liikkumisesta on tehty luonnollinen osa päiväkotien elämää.

*Lapsi leikkii.* Lapsi nähdään leikkivänä ja leikille annetaan paljon aikaa ja sille luodaan hyvät puitteet päiväkodeissa. Leikkiminen on lapselle luontainen ja erittäin mielekäs tapa toimia. Lapsi leikkii tulosten mukaan yksin ja toisten lasten kanssa. Lapsi leikkii kotileikkejä, roolileikkejä, yhteisleikkejä, riehumisleikkejä, liikuntaleikkejä, mielikuvitusleikkejä jne. Lapsen kuvataan leikkivän myös sitä, mitä hän on juuri oppinut tai parhaillaan oppimassa.

*Lapsi on utelias tutkija.* Lapsi nähdään luonnostaan uteliaana ja tutkivana. Lapsi kyselee, havainnoi, ihmettelee asioita, ilmiötä ja elämää. Tutkiessaan ympäristöään lapsen nähdään tyydyttävän luontaista uteliaisuuttaan. Päiväkodin ympäristöstä pyritään fyysisesti ja psyykkisesti luomaan sellainen, että se innostaa ja tukee lapsen halua tutkimusmatkailla.

*Lapsi hankkii tietoa ja rakentaa ajatteluaan.* Lapsi nähdään oman ajattelunsa rakentajana sekä aktiivisena tiedon hankkijana. Hän rakentaa omaa maailmankuvaansa pienestä pitäen. Lapsen nähdään käsittelevän ja jäsentävän tietoa jo olemassa olevan ymmärryksensä ja käsiterakenteidensa pohjalta ja rakentavan näin ajatteluaan yhä kehittyneemmäksi.

### ***5.5.2 Lapsella on kykyjä ja osaamista***

*Lapsi kykenee tekemään päätöksiä.* Lapsen nähdään osaavan päättää asioista; tehdä ratkaisuja sekä valintoja. Lapsi osaa ja saa päättää omista asioistaan. Lapsi voi valita, mitä hän haluaa tehdä tai leikkiä sekä, miten haluaa toimia tai ratkaista asioita. Hän valitsee tekemiään töitä kasvunkansioonsa, leikki - ja toimintavälineitä hyllyiltä, päättää itse satutuokiolla nukkuuko vai onko hereillä jne.

*Lapsella on kykyä luovuuteen ja itseilmaisuun.* Lapsen nähdään olevan luova ja sille tulee antaa päiväkodissa aikaa ja rauhaa. Leikki, liikkuminen sekä kaikenlainen muu taiteellinen tekeminen ovat luovaa toimintaa ja lapsen nähdään tekevän näitä asioita mielellään. Lapsen nähdään ilmaisevan itseään sanallisesti, elein ja ilmein, liikkeiden kautta/avulla sekä tekemällä. Lapsella on siis kyky ilmaista itseään.

*Lapsi osaa ottaa vastuuta.* Lapsen nähdään osaavan ottaa vastuuta. Vastuun ottamiseen liittyy kuitenkin kiinteästi lapsen ikä ja taidot. Vastuuta lapsi pystyy kantamaan omista asioistaan; toiminnastaan ja tekemisistään. Tutkimustulosten mukaan on kuitenkin tärkeää, että lapsi ei joudu ottamaan vastuuta liian paljoa ja vastuun opettelu tapahtuu turvallisessa ja erehdykset sallivassa ympäristössä.

*Muita kykyjä.* Lapsella nähdään olevan muutamia muitakin kykyjä. Aineistosta nousi esiin näkemys siitä, että lapsella olisi kykyä mielikuvitukseen, juonitteluun, sekä valmiuksia ja voimia.

### 5.5.3 Lapsella on omat ajatukset ja mieltymykset

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa nähdään, että *lapsella on omia toiveita sekä mielipiteitä*. Ne huomioidaan päiväkodin toiminnassa. Lapsen ajatuksia, toiveita, odotuksia ja mielipiteitä kuunnellaan. Tällöin yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa puhutaan lapsilähtöisyydestä. Lapsilähtöisyydessä myös lapsen omat mielenkiinnon kohteet ovat etusijalla

Yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista nouseekin esiin näkemys siitä, että *lapsella on kiinnostuksen kohteita*. Ne nähdään siis tärkeänä huomioida päiväkodin toiminnassa. Päiväkodin leikkivälineet tulee esimerkiksi olla lasten saatavilla ja ulottuvilla, jotta lapsella on mahdollisuus valita niistä leikki, oman kiinnostuksensa mukaan. Lasten nähdään olevan yleisesti kiinnostuneita asioista, erityisen kiinnostuneita he ovat ympäristöstään. Päiväkodin toimintaympäristö tuleekin suunnitella niin, että lapsella on mahdollisuus tehdä asioita oman kiinnostuksensa mukaan.

TAULUKKO 5 Lapsi aktiivisena ja kyvykkäänä

Yläluokka Lapsi on	Alaluokka	Teema	Aineistonäyte
Aktiivinen ja kyvykäs	Lapsi on toimija (106)	Lapsi osallistuu ja vaikuttaa (17), Lapsi liikkuu (27), Lapsi leikkii (31), Lapsi on utelias tutkija (19), Lapsi hankkii tietoa ja kehittää ajatteluaan (12)	”Jokaiselle lapselle laaditaan varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelma yhdessä vanhempien kanssa. Lapsi osallistuu suunnitelman laadintaan oman kehitystasonsa mukaisesti.” 8/7
	Lapsella on kykyjä ja osaamista (57)	Lapsi kykenee tekemään päätöksiä (29), Lapsella on kykyä luovuuteen ja itseilmaisuun (11), Lapsi osaa ottaa vastuuta (9), Muita kykyjä (8)	”Lapsilähtöisyys sisältää runsaasti positiivista arkiajattelua sekä lapsen kannalta vapauden kokemista, omista asioista päättämistä ja vastuun ottamista ja opettelua turvallisessa ympäristössä.” 7/6
	Lapsella on omat ajatukset ja mieltymykset (39)	Lapsella on toiveita ja mielipiteitä (14), Lapsella on kiinnostuksen kohteita (25)	”Lapsella on omat mielipiteensä.” 6/7

**Tulosten yhteenveto.** Seuraavassa esitetään tiivistettynä yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien käsitys lapsesta. Lapsi on tutkimustulosten mukaan yksilö, tarvitseva, oppiva, kasvava ja kehittyvä, emotionaalinen sekä aktiivinen ja kyvykäs.

TAULUKKO 6 Tulosten yhteenveto

Ylaluokka Lapsi on	Alaluokka
Yksilö	Lapsi on ryhmäyksilö (28)  Lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii yksilöllisesti (41)  Lapsella on yksilölliset tarpeet ja toimintatavat (24)  Lapsella on yksilöllisiä edellytyksiä (19)  Lapsi on arvokas yksilö (13)
Tarvitseva	Lapsi tarvitsee virikkeitä (32)  Lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta (68)  Lapsi tarvitsee johdonmukaista kasvatusta (81)  Lapsella on tarve olla rauhassa (34)
Oppiva, kasvava ja kehittyvä	Lapsi oppii (137)  Lapsi kasvaa ja kehittyy (213)
Emotionaalinen	Lapsella on negatiivisia tunteita (30)  Lapsella on positiivisia tunteita (58)  Muu emotionaalisuus (15)
Aktiivinen ja kyvykäs	Lapsi on toiminnallinen (106)  Lapsella on kykyjä ja osaamista (57)  Lapsella on omat ajatukset ja mieltymykset (51)

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoitus oli kuvata ja analysoida käsitystä lapsesta, lapsen perusolemuksen kautta yhden kaupungin päiväkotien yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Tutkimuksen tavoitteena oli tehdä näkyväksi sitä, miten kaupungin päivähoitoyksiköissä nähdään pienet kuntalaiset ja kuvata sitä, millainen lapsikäsitys kaupungin päiväkotien yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista välittyy.

Yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsi nähtiin *yksilönä*. Yksilöllisyyttä painotettiin erityisesti ryhmän sisällä, sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Lapsi kuvattiin *tarvitsevana*. Hänen nähtiin tarvitsevan muun muassa virikkeitä, johdonmukaisuutta, tuttuutta ja turvallisuutta sekä rauhaa. Tutkimuksessa nousi esiin, myös *oppiva, kasvava ja kehittyvä lapsi*, joka kehittyi ja kasvoi luontaisesti vaiheittain sekä aikuisen tuella. *Emotionaalisuus* nähtiin lapsen perusolemukseen kuuluvana piirteenä. Lapsi kuvattiin surulliseksi, pettyneeksi sekä iloiseksi ja nautintoa tuntevaksi. Näiden lisäksi hänet nähtiin vielä *aktiivisena ja kyvykkäänä*.

Tutkimusaineistosta nousi selkeästi esiin näkemys lapsesta ryhmäyksilönä eli vaikka lapsi kuvattiin ryhmän jäsenenä, hän oli ennen kaikkea yksilö ryhmässä. Lapsen yksilölliset tavoitteet huomioitiin hyvin ryhmän toiminnassa ja myös henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä korostettiin. Karilan (2010, 26) mukaan tällainen henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien korostaminen kertoo yksilöllisen kasvun painottamisesta ja vastaavasti myös lapsiryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien painottamisen vähyydestä. Niikko (2009) puhuu tässä kohtaa uuden lapsikeskeisyyden tuomasta tavasta korostaa yksilöllisyyttä. Huono puoli tässä on se, että se saattaa jättää helposti yhteisöllisen oppimisen varjoonsa. Vertaisryhmän merkitys kuitenkin mainittiin tässä tutkimusaineistossa selkeästi, kun

puhuttiin lapsen oppimisesta eli ei voi sanoa, että ainakaan tässä aineistossa yksilöllisyyden korostaminen vähentäisi yhteisöllisyyttä oppimisen näkökulmasta.

Lapsen nähtiin siis oppivan, kasvavan ja kehittyvän yksilöllisesti. Tässä kohtaa korostettiin taas lapsen yksilöllistä kasvun suunnitelmaa ja kasvulle ja kehitykselle sekä oppimiselle asetettiin yksilölliset tavoitteet henkilökohtaisen kasvun suunnitelman avulla. Lapsen kuvattiin oppivan asioita omaan tahtiinsa ja omin tavoin, yksilöllisesti. Toisaalta aineistossa kuvattiin lapsen kasvavan ja kehittyvän myös luontaisesti vaiheittain, jolloin kehityksen nähtiin tapahtuvan aina tiettyjen kehitystasojen- ja vaiheiden mukaan ja ikätasoa vastaavasti. Tällöin yksilöllinen kehitys jää huomioimatta. Kehitystasot ja -vaiheet eivät suinkaan sulje pois, sitä näkemystä, ettei lapsi voisi olla kasvunsa suhteen myös yksilöllinen ja omaan tahtiinsa kehittyvä. Lapsen kasvun ja kehityksen nähdään vain olevan hyvinkin tiiviisti ikäsidoonista. Tietyn ikäisenä käydään läpi tietyt kehitysvaiheet eli tietyssä isässä lapselta voi vaatia tiettyjä asioita. Samalla puhutaan kuitenkin myös lapsen yksilöllisestä kehitystasosta ja sen huomioimisesta.

Edellä kuvattua voi erottaa varhaiskasvatuksen lapsikäsitukseen vahvasti vaikuttavan kehityspsykologian, mutta toisaalta myös uuden lapsuustutkimuksen mukanaan tuomat tulkinnat lapsesta. Vaikka Jean Piaget'n konstruktivistinen kehitysvaiheteoriat on edelleen vahvasti läsnä varhaiskasvatuksen lapsikäsituksessa, painottaa esimerkiksi Karila (2009, 257-258) sitä, että tänä päivänä varhaiskasvatuksen viitekehyksessä vaikuttavat myös yhteiskunnallisesti orientoituneet tulkinnat lapsuudesta. Ne eivät sinällään Karilankaan (2009) mukaan kyseenalaista kehityspsykologista tulkintaa lapsesta. Ne tuovat vain täydentävän lisän tähän kehityspsykologiseen kehykseen. (Karila 2009, 257-258.) Pikemminkin on siis kyse siitä, että erilaiset ja uudenlaiset näkemykset avaavat uusia tarkastelukulmia lapsuuteen. Eikä siitä, että ne kyseenalaistaisivat toistensa olemassaolon.

James ja James (2008) puhuvat iän ja kompetenssin yhdistämisen ”ongelmasta”. Aikuisten käsitys siitä, mihin lapset pystyvät tai eivät pysty määrittyy vielä nykyäänkin liian helposti, vain lapsen kronologisen iän mukaan. Silloin lapsen todellinen kyvykkyys jää huomaamatta (James & James 2008, 35). Tässä



tutkimuksessa lapsi oli nähtävissä kyvykkäänä vastuun kantajana. Lapsen nähtiin osaavan ottaa vastuuta, mutta samalla törmäsin usein kuitenkin iän ja kompetenssin yhdistymiseen (James & James 2008, 35). Eli yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista nousi esiin lapsen taito ottaa vastuuta, mutta se oli samalla aina hyvin kiinteästi sidoksissa ikään ja sen mukanaan tuomiin taitoihin. Mitä enemmän lapsella on ikää, sitä enemmän hänen nähtiin voivan ja osaavan ottaa vastuuta omista asioistaan, toiminnastaan ja tekemisistään. Toisaalta tämän voi nähdä myös lapsen suojelemisena. Nähdäänkö lapsi tällöin siis osaamattomana ja aikuisen suojelua tarvitsevana, ei-kompetenttina? Tässä yhteydessä voidaan mielestäni miettiä ennemminkin sitä, että onko lapsen edes tarpeellista ottaa vielä kaikesta vastuuta tai sitä onko lapsi itse edes halukas vastuunottoon? James ja James (2008) tarkastelevat kompetenssin käsitettä kuitenkin siten, että he näkevät sen olevan, aina ja väistämättä, sidoksissa myös lapsen ikään. Iän mukaan arvioidaan, millaisia taitoja sekä selviytymiskykyjä lapsella on erilaisista vastuista ja tehtävistä.

Voidaanko siis olettaa, että kehityspsykologinen näkemys estää lapsen kompetenssin toteutumista ainakin jossakin määrin varhaiskasvatuksessa? Iän ja kompetenssin kytkemistä yhteen tapahtuu edelleen, vaikka tarjolla on jo monenlaista tutkimustietoa siitä, että lapsilla on esimerkiksi kykyä tehdä tietoon pohjautuvia sekä moraalisesti oikeita päätöksiä, jopa aikuisia paremmin. Kaikkein tärkeintä lapsen kompetenssin kehittymisen kannalta on yksinkertaisesti se, että aikuiset antavat lapsille kylliksi vastuuta ja mahdollisuuksia osallistua. (James & James 2008, 35.) Tällä tavoin arvostetaan lasta ja lapsuutta.

Onnismaa (2010) puhuu kompetenssin yhteydessä lapsuuden tasa-arvoisuudesta. Lapsuuden itseisarvon ymmärtäminen tuo mukanaan sen, että lasta on alettu arvostamaan ja lapsuus näkemään tasa-arvoisena ihmisyyden muotona aikuisuuden kanssa. (Onnismaa 2010,47.) Lapsikeskeiseen ajatteluun kuuluu käsitys lapsuudesta arvokkaana elämänvaiheena. Tutkittavien yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien teksteistä onkin nostettavissa selkeästi esiin lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys. Niissä painotetaan vahvasti lapsen arvoa. Tasa-arvo sisältää Onnismaan (2010, 47) mukaan ajatuksen yhtä arvokkaista osapuolista, joiden ei kuitenkaan tarvitse välttämättä olla samanlaisia tai samassa asemassa toisiinsa nähden. Tässä tutkimuksessa nousi esiin lapsen tasa-arvoisuus. Lapsi nähtiin siis arvokkaana

yksilönä ja tasa-arvoisena toisiin lapsiin, mutta myös aikuisiin nähden. Ja mikä tärkeintä, lapsella nähtiin olevan myös oikeuksia. Vaarana tasa-arvoisessa kohtelussa saattaa olla kuitenkin liika aikuisen ja lapsen ”tasapäistäminen”. Tahkokallio (2000) onkin tarkastellessaan lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden eri tulkintoja varoittanut käsittämästä aikuisen ja lapsen välistä suhdetta kasvatuksessa täysin symmetrisenä. Kasvatus kun on aina ja väistämättä aikuisjohtoista, vaikka samalla se voi toki olla vaihtelevassa määrin myös aikuis- tai lapsilähtöistä. (Tahkokallio 2000, 24.)

Lapsen kompetenssi nousi tämän tutkimuksen tuloksista esiin siten, että lapsi kuvattiin monella tapaa aktiivisena ja kyvykkäänä. Lapsi oli toimija, jonka nähtiin osallistuvan, vaikuttavan, liikkuvan, leikkivän sekä olevan utelias tutkija. Hän kykeni hankkimaan tietoa ja rakentamaan omaa ajatteluaan. Hän oli kykenevä ja osaava tekemään päätöksiä. Lapsen nähtiin olevan, myös kykenevä luovuuteen ja itseilmaisuuksiin sekä omiin ajatuksiin. Lapsella nähtiin olevan myös omia kiinnostuksen kohteita ja mieltymyksiä.

Tutkimuksessa lapsen kompetenttiuden puolesta puhuu se, miten lapsen nähtiin oppivan. Oppimisessa painotettiin lapsen omaa toimimista; tekemistä, kokeilemistä ja kokemista. Toiminnan kautta oppimisen nähtiin koskettavan lasta enemmän, kuin ”kaadetun tiedon”. Itse tutkiminen, kysyminen, pohtiminen, havainnoiminen, päättelyminen, leikkiminen ja liikkuminen nähtiin tehokkaina tapoina oppia asioita. Aikuisen opettava rooli oli tässä vähäinen. Hänen ei esimerkiksi haluttu antavan lapselle valmiita ratkaisuja tai vastauksia opeteltaviin asioihin. Lapsen omaa toimintaa ja tekemistä painotettiin suuresti lapsen oppimisessa, samalla painottaen myös vertaisryhmän tärkeyttä.

Lapsen sosiaalisuus ei korostunut tutkimustuloksissa kovinkaan merkittävällä tavalla, vaikkakin on sieltä löydettävissä. Johtuuko tämä sitten tutkijan valinnoista vai siitä, että sen osuus aineistossa oli oikeasti vähäinen, on pohdinnan paikka. Tutkimustuloksissa lapsen sosiaalisuutta painotettiin oppimisessa, jossa muun muassa vertaisryhmän merkitys korostui. Sen nähtiin tukevan oppimista ja lasten nähtiin esimerkiksi oppivan toisiltaan paremmin, kuin aikuisen opettamana. Tämän lisäksi tutkimustuloksissa korostettiin leikkiä. Leikki nähtiinkin pitkälti lasten välisenä sosiaalisena kanssakäymisenä ja leikin merkitys oppimisessa oli suuri. Leikkiminen nähtiin esimerkiksi sosiaalisten taitojen oppimisessa ensiarvoisen tärkeänä. Muutamassa

varhaiskasvatussuunnitelmassa mainittiin kaverisuhteiden pysyvyyden tärkeys lapselle. Katsoin sen kuitenkin kuuluvaksi alaluokkaan Lapsi tarvitsee turvallisuutta ja tuttuutta.

Vaikka lapsilähtöisyys ja lapsen kompetenssi painottuvatkin tutkimuksessa voimakkaasti, esimerkiksi lapsen oppimisen tai aktiivisuuden ja kyvykkyyden näkökulmasta, on tutkimuksen tuloksista nähtävissä myös käsitys lapsesta ei-kompetenttina. Ellegaard (2004) kyseenalaistaa kompetentin lapsen ylivallan ja toteaaakin, että kompetentin lapsen diskurssi ennemminkin kilpailee lukuisien muiden diskurssien kanssa tai esimerkiksi sekoittuneena niihin, kuin olisi yksinomaan vallalla oleva käsitys lapsesta. (Ellegaard 2004, 177.) Tässä tutkimuksessa on selvästi huomattavissa se, että iällä on selkeä yhteys lapsen osaamiseen ja osaamattomuuteen. Lapsi kyllä osallistuu ja vaikuttaa, mutta kyvykkyys on melkein aina sidoksissa lapsen ikään ja sen mukaisiin kykyihin. Osallisuutta lisätään yleensä esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmien teossa, lapsen iän mukaan. Myös vastuun otossa, ikä määritteli lapsen kyvyn osata ottaa vastuuta. Kehitysvaiheajattelu oikeuttaa Alasen (2001, 287) mukaan ajattelemaan, että lapsi olisi vajaavaltainen, jotenkin osaamattomampi kuin aikuinen. Tällainen näkemys lapsesta korostuukin yläluokassa; Lapsi on oppiva, kasvava ja kehittyvä. Lapsen kehityksen, kun nähdään tapahtuvan pääsääntöisesti tiettyjen kehitysvaiheiden mukaan.

On mielestäni inhimillistä, että lapsi saa olla lapsi, eikä hänen tarvitse olla kaiken osaava ja huipputaitava jo päiväkotiiässä. On hienoa, että lapsuus nähtiin arvona sinänsä, vaikka samalla lapsi nähtiin myös joksikin ”paremmaksi” kasvavana ja kehittyvänä. Vaikka lapsen nähdään kasvavan ja kehittyvän ihmisenä, ei se pois sulje mielestäni lapsen tasa-arvoisuutta ja arvoa suhteessa aikuiseen. On tärkeää, että lapsi saa olla lapsi sekä omien taitojensa ja osaamisensa mukaan aktiivinen ja kyvykäs. On ammattikasvattajan viisautta huomata, missä kulkee se kasvatuksen veteen piirretty viiva, joka suojelee ja tukee lapsen hyvää kasvua, kehitystä ja oppimista, mutta mahdollistaa samalla lapselle kuuluvat oikeudet ja mahdollisuudet olla kompetentti.

Kuten edellä on jo todettu, painottuu tänä päivänä varhaiskasvatuksen viitekehityksessä ja sen lapsiin kohdistuvissa tulkinnoissa monitieteisyys. Kehityspsykologialla ja uudella lapsuustutkimuksella sekä pedagogisilla painotuksilla on omat vankkumattomat merkityksensä näissä tulkinnoissa. Tänä päivänä lapsi nähdään varhaiskasvatuksen

viitekehyksessä yhä enenevämmässä määrin kuitenkin osaavana subjektina; aktiivisena ja kyvykkäänä. Tämä näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

## 6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tekeminen pitää sisällään monenlaisia päätöksentekoa ja tällöin tutkijan etiikkaa usein koetellaan. Yksi tutkimuksen eettisistä ongelmakohdista kohdistuu tutkimuslupa kysymyksiin. Lupa tutkimukseen tulee saada viranomaisilta ja/tai tutkittavilta. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Tässä tutkimuksessa pyrin toimimaan lupa-asioiden kanssa eettisesti oikein.

Ennen tutkimuksen aloittamista pyysin tutkimukselleni lupaa kaupungin palvelukeskuksesta ja kaupungin päivähoiton palvelupäällikkö antoi kirjallisen luvan päiväkotiyksiköiden varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöön tutkimuksessani. Hän antoi myös luvan kaupungin nimen julkaisemiseen tutkimuksessa, mutta päädyin kuitenkin siihen ratkaisuun, että nimeä ei julkaista tutkimuksessa. Tämä siksi, että itsekin kaupungissa asuneena huomasin, että päiväkodit olisi kovin helppo tunnistaa yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien teksteistä. Tällä tavoin toimimalla turvataan mielestäni niin kaupungin kuin päiväkotienkin anonymiteetti.

Luottamuksellisuus toki tutkimuksen tekemisessä säilyisi, vaikka nimet julkaisisinkin, koska luvan olen siihen saanut. Kunnioitus tutkittavia kohtaan tulee kuitenkin mielestäni säilyttää, ja tässä kohtaa tunsin oikeammaksi sen ratkaisun, että nimet pysyvät vain minun tiedossani. En halua loukata tutkimuksellani ketään tai aiheuttaa sillä minkäänlaista vahinkoa. Ja koska en tiedä esimerkiksi sitä, millä tavoin tutkimuksen asianomaiset tutkimuksen tulokset kokevat, päädyin anonymiteetin säilyttämiseen. Eskola ja Suorantakin (1998, 56-57) toteavat, että on eettisesti väärin aiheuttaa tutkimuksella toisille vahinkoa tai loukata ketään. Ihmisarvon kunnioittaminen on tutkimusta tehtäessä ensiarvoisen tärkeää.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan monelta kantilta työnsä luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 59). Tutkimusta tehdessään tutkija joutuu

käymään läpi monenlaisia vaiheita ja tekemään niissä monenlaisia ratkaisuja ja valintoja. Tutkimuksen luotettavuutta voidaankin arvioida koko tutkimusprosessin näkökulmasta.

Ensiarvoisen tärkeää luotettavuuden kannalta laadullisessa tutkimuksessa on kertoa tutkimusprosessin kaikki vaiheet hyvin tarkasti. Tällainen kerronta lisää oleellisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullista tutkimusta luettaessa tulisi lukijalle kertoa tarkasti, mitä tutkimuksessa on tehty ja miten on päädytty saatuihin lopputuloksiin sekä, mitä esimerkiksi aineistonkeräyksessä on tehty ja mitä sen jälkeen on tapahtunut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227; Eskola & Suoranta 1998, 214.) Aineiston tuottamisen olosuhteet, analyysin tekovaiheet ja tulosten tulkinta vaativat kaikki tarkkuutta, selkeyttä ja totuudenmukaisuutta. Luotettavuuden säilyttämiseksi aineiston keruu on pyritty kertomaan ja selvittämään tässä tutkimuksessa mahdollisimman tarkasti.

Aineistona tutkimuksessa ovat erään kaupungin yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Nämä dokumentit ovat tutkimusaineistona hyvin mielenkiintoisia ja monitasoisia. Dokumenttien avulla on mahdollista kerätä sellaista tietoa, jota emme ehkä ihmisiltä esimerkiksi suoraan kysymällä saisi. Dokumenteista voidaan selvittää muun muassa se, millaisia asioita ne tutkittavasta ilmiöstä sisältävät ja miten eri asioihin suhtaudutaan. (Pietilä 1976, 24.) Sekä tutkimuksen aineisto että tulokset olisivat voineet olla hyvin erilaiset, jos sen aineisto olisi kerätty esimerkiksi haastattelemalla päiväkodin työntekijöitä tai havainnoimalla päiväkodin arkea. Tutkimuksen kannalta on kuitenkin tärkeää päästä selville juuri yksikkökohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjoitetuista käsityksistä lapsesta ja tämän vuoksi niiden kerääminen aineistoksi oli tutkimuskysymyksen kannalta hyvin oleellista.

Eskola ja Suoranta (1998, 69) toteavat, että useamman aineistonkeruumenetelmän käyttö voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään kuitenkin ainoastaan valmista dokumenttiaineistoa. Koska tutkimukseni kohteena ovat yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja niihin kirjoitettu teksti, koin saavani kaiken tarvittavan tiedon tutkimuskysymykseeni niiden kautta. Tutkimuksessa esimerkiksi kahden aineistonkeruumenetelmän triangulaatio ei olisi oikein ollut mielestäni järkevääkään. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 141). Sen sijaan

tutkijoiden triangulaatio olisi voinut tuoda tutkimukseeni lisää luotettavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 141) puhuvat tutkijatriangulaatiosta ja tarkoittavat sillä sitä, että samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Tämä mahdollistaa monipuolisempien ja laajempien näkökulmien käytön.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on hyvä tarkastella myös analyysin kattavuuden, arvioitavuuden sekä toistettavuuden näkökulmasta. Analyysin kattavuus perustuu siihen, että tulkinnat eivät pohjautu satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Ja toistettavuus sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt kerrotaan niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voisi niitä soveltamalla tehdä samat tulkinnat aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 217.) Tutkimuksessa on hyvä kertoa luokittelun alkujuuret sekä luokittelujen perusteet. Tulosten tulkinnassa olisi pyrittävä samaan. Luotettavuuden kannalta tutkijan on tärkeää perustella myös esittämiensä tulkintoja ja kertoa, mihin hän päätelmänsä perustaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227-228.)

Luotettavuuden lisäämiseksi analyysiprosessi onkin pyritty kuvaamaan tässä tutkimuksessa hyvin tarkasti, joten sen toistettavuus on hyvin mahdollista. Tutkimusselosteita on rikastettu suorilla lainauksilla aineistosta, joka taas osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tällöin lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja näkemään konkreettisesti, mihin tutkija tulkintansa sekä johtopäätöksensä perustaa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tulosten yleistettävyyteen. Laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, eikä niiden pohjalta ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä. (Lincoln & Guba 1985, 316; Eskola & Suoranta 1998, 68.) Tämä tutkimus on tehty yhden kaupungin sisällä ja, siksi sen tuloksia ei voi yleistää koko Suomessa. Sitä vastoin, jos tutkimukseen olisi otettu mukaan useampia kuntia ja kaupunkeja, olisi tutkimuksen voinut olettaa antavan yleisemmän kuvan maamme yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien lapsikäisyyksistä. Toki huomion arvoinen seikka tässä on se, että yleistyksen voi tehdä nyt yhden kaupungin osalta. Pro gradu tutkielmaan koko maan kattava aineisto olisi kuitenkin ollut liian laaja. Yleistämisestä voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 68) mukaan puhua kuitenkin myös siirrettävyytenä. Lincoln ja Gubakin (1985, 316) kirjoittavat siirrettävyyden olevan yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuloksia

voidaan soveltaa toiseen kontekstiin. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että tutkija on kertonut mahdollisimman tarkasti esimerkiksi tiedonhankinta –tai analyysimenetelmistä. (Lincoln ja Guba 1985, 316.) Tässä tutkimuksessa pyritään kuvamaan mahdollisimman tarkasti esimerkiksi se, miten tutkimus on toteutettu ja miten tuloksiin on päädytty.

Eskolan ja Suorannan (1998, 58) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa yksi tärkeä näkökulma on myös, tutkijan toiminta tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijalla on aina olemassa tietyt ennakkokäsitykset ja -oletukset asioista ja ne ohjaavat tutkijan ajattelua (Eskola & Suoranta 1998, 58). Tuomi ja Sarajärvi (2002, 133) toteavat myös, että tutkijan on vaikea välttyä laadullista tutkimusta tehdessään täysin tulkintojen tekemiseltä. Tutkija kohtaa asiat aina kuitenkin oman ajatteluunsa kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Olen pyrkinyt tiedostamaan nämä seikat tutkimusta tehdessäni. Esimerkiksi tehdessäni analyysiä tai kirjoittaessani tuloksia olen pyrkinyt välttämään omia tulkintojani asioista. Tulkintaongelmia voi olla monenlaisia ja monentasoisia (Varto 1996, 59-66.) Tulkinnan vaarat kohdistuvat tässä tutkimuksessa esimerkiksi tutkittavan kohteen kielellisiin ilmauksiin. Omien tulkintojen välttäminen ja niiden tiedostaminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta objektiivinen näkökulma tutkittavaan ilmiöön säilyy. Olen pyrkinyt suhtautumaan aineistooni mahdollisimman objektiivisesti. Puolueettomuus on Tuomen ja Sarajärven (2002, 133) mukaan erityisesti sitä, että pystyy ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman objektiivisesta näkökulmasta.

### **6.3 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset**

Yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat kuvastavat kasvattajien kasvatuserityksiä ja -toimintaa. Kasvatuksessa on aina mukana käsitys lapsesta, lapsen perusolemuksesta eli siitä, millainen lapsi on. Kun työyhteisöissä ryhdytään laatimaan eritasoisia varhaiskasvatussuunnitelmia, olisi tärkeää että viimeistään silloin ryhdyttäisiin myös pohtimaan kasvatuserityksien ja -toiminnan taustalla vaikuttavia lapsikäsityksiä. Tämä tutkimus avaa osaltaan näkökulmaa

lapsikäsitteisiin eli tekee näkyväksi sitä, millainen käsitys lapsesta ”piilee” tietynlaisen kasvatustajattelon ja -toiminnan takana. Tästä tutkimuksesta voi olla apua silloin, kun työyhteisössä laaditaan esimerkiksi yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaa ja pohditaan omaa toimintaa kasvattajana ja sen taustalla vaikuttavia lapsikäsitteitä.

Jatkotutkimusaiheita pohiessani heräsi ajatus siitä, että olisi mielenkiintoista selvittää vielä haastattelemalla päiväkodin työntekijöiden lapsikäsitteitä ja esimerkiksi verrata niitä yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista nousseisiin lapsikäsitteisiin. Toisena jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista havainnoida päiväkotien arkea ja tutkia sitä, kuinka yksikkökohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjoitettu lapsikäsite näkyy ja/tai toteutuu arjessa. Yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien lapsikäsitteiden tutkiminen Suomessa laajemminkin olisi mielenkiintoista.



## LÄHTEET

- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the child's question in sociology. Institute of Educational Research. Publication series A. Research Reports 50. University of Jyväskylä.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sakari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 161-186.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alanen, L & Bardy, M 1990. Lapsuuden aika ja lapsen paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollon julkaisu 12/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70-88.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the picture of the child. *Children & Society* 24: 100-111.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 21.8.1992/804.
- Ariès, P. 1962. Centuries of childhood. Harmondsworth: Penguin Books.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinainesopettajakoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15-30.
- Burman, E. 1995. Deconstructing developmental psychology. New York: Routledge.
- Corsaro, W. A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation. London: Falmer.
- Ellegaard, T. 2004. Self-governance and incompetence: Teachers' construction of "the competent child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. Roskilde University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hendrick, H. 1997. Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. Teoksessa A. James ja A. James (toim.) Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. Second edition. London: Falmer Press, 34-62.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Hujala, E. 2001. Puheenvuoroja lapsesta ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatus (4.-5. uudistettu painos). Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Oppimateriaalit Oy. Helsinki: WSOY.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30-52.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 158-179.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja opetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84.

- James, A. & James, A. 2008. Key concepts in childhood studies. London: Sage Publications.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. 1997. Introduction. Teoksessa A. James & A. Prout. (toim.) Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Second edition. London: Falmer Press, 1-6.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249-262.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9-29.
- Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Virtanen, J. 2005 Curricula of Finnish Kindergarten Teacher Education. Interpretation of Early Childhood Education, Professional Competencies and Educational Theory. European Early Childhood Research Journal, 13:2, 133-145.
- Karila, K. & Nummenmaa A. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikön tutkimuksia. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. 2. painos. Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikön tutkimuksia. Helsinki: Edita.
- Kess, H. 2001. Päiväkoti- ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Gummerus.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 33. 2, 119-132.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, Jyväskylä: PS-kustannus.

- Korhonen, M. 2006. Sukupolven vaikutus vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku- Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* Vol. 11, no1/1999.
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36 ja 18.5.1990/451
- Lasten oikeuksien sopimus. Suomen ensimmäinen raportti, 1994.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopist: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, inc.
- Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A-M., Raittila, R. & Rutanen, N. 2013. Kokoava yhteenveto. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 176-179.
- Löfdahl, A. 2007. *Kamratkulturer I förskolan. En lek på andras villkor*. Stockholm. Liber AB
- Mayall, B. 2002. *Towards a sociology of childhood. Thinking from childrens lives*. Buckingham: Open University Press.
- Moilanen, P. 1999. Sosiaalipedagogiikan tieteenteoriat. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 3.
- Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus*. 40 (1), 69-82.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 58-85.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperusteinen työssä oppiminen. Tampere: University Press.
- Onnismaa, E-L. 2010. *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatuskirjoissa 1967-1999*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan

- pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”: Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 230.
- 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.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentumisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- 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.
- Rautio, P. 2005. *Lapsidiskurssit varhaiskasvatuksen perusteissa*. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 18.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Siltala, J. 1999. Sosiologinen ja psykologinen minä: minuus vuorovaikutuksen historiana ja tunnedyneamisena kokonaisuutena. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologia II. Historiaa ja säätelyä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 371-465.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. 2001. *The changing experience of childhood. Families and divorce*. Cambridge: Polity.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Strandell, H. 2001. Lasten työnteko – merkki lapsuuden murroksesta. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Vantaa: Pelastakaa Lapset, 85-98.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. *Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista*. sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002: 9. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. (Toinen tarkistettu painos.)
- Tahkokallio, L. 2000. Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) Elämysten alkupuoluilla- Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn Lectura, 21-26.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen metodologiaa. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Watkins, C. & Morimore, P. 1999. Pedagogy: what do we know? Teoksessa P. Mortimore (toim.) Understanding pedagogy ang its impact on learning. Gateshead: Paul Chapman Publishing Ltd