

Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa

ROKL0724

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

Kandidaatintutkielma

Laatija(t):

Maria Nylund

Jenna Alhonmäki

5.4.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Maria Nylund, Jenna Alhonmäki

Otsikko: Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori, Jukka Jännetyinen (KT)

Sivumäärä: 71 sivua

Päivämäärä: 5.4.2024

Tutkielmassa käsitellään lapsilähtöisyyden toteutumista varhaiskasvatuksessa. Lapsilähtöisyyden syvälinen ymmärtäminen on keskeistä laadukkaana varhaiskasvatuksen kehittämisessä, mutta käsite on monitulkintainen ja monitieteinen. Aiempia tutkimuksia lainaten havaitaan, että lapsilähtöisyyttä ei aina ymmärretä yhdenmukaisesti. Lapsilähtöisyyden syvälinen ymmärtäminen on keskeistä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa sekä sen kehittämisessä, mutta käsite on monitulkintainen ja monitieteinen. Aiempia tutkimuksia lainaten havaitaan, että varhaiskasvatuksen yksiköt näkevät toimintakulttuurinsa lapsilähtöisenä, mutta lapsilähtöisyyttä ei aina ymmärretä yhdenmukaisesti. Tutkielmassa käsitellään lapsilähtöisyyden toteutumista varhaiskasvatuksessa sekä lapsilähtöisyys-käsitteen ymmärtämistä.

Tutkimuksen päämääränä oli arvioida lapsilähtöisyyden toteutumista varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa sekä selvittää ammattikasvattajien käsityksiä siitä. Tutkimuksessa käytettiin strukturoitua kyselytutkimusta, joka toteutettiin Webropol-sovelluksen avulla. Kysely lähetettiin sähköpostitse 37 varhaiskasvatusyksikön johtajalle Varsinais-Suomessa. Kyselylomakkeessa oli 26 monivalintakysymystä, jotka koskivat lapsilähtöisyyden toteutumista viidellä eri osa-alueella: lapsen näkökulman huomioiminen, toimintakulttuuri, pedagogiikan toteutuminen, tiimityö ja tiimin jäsenten lapsinäkemys. Vastauksia saatiin 46 kappaletta, ja niiden analysoinnissa käytettiin teoriapohjaista sisällönanalyysiä, johon sisältyi useiden alan teoreetikkojen näkemyksiä sekä henkilökohtaista ohjausta alan asiantuntijalta, Jarmo Kinokselta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksessa pyritään lapsilähtöiseen toimintakulttuuriin, mutta sen toteutuminen kohtaa haasteita. Osallisuudessa ja lapsen näkökulman huomioimisessa havaittiin puutteita, vaikka lasten aloitteita tuetaan. Tiimityössä esiintyy vaihtelevia käsityksiä lapsen asemasta. Lisäksi ammattikasvattajien ymmärrys lapsilähtöisyydestä vaihtelee, ja käsitettä käytetään virheellisesti. On tarpeen tarjota jatkuvaa koulutusta ja tukea ammattikasvattajille lapsilähtöisen pedagogiikan periaatteiden ymmärtämiseksi ja soveltamiseksi käytännön työssä. Lisäksi on tärkeää uudistaa ammattikasvattajien arvoja, asenteita ja käytänteitä sekä vahvistaa lasten tasa-arvoa ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Jatkotutkimusehdotuksena olisi syytä tutkia konkreettisia keinoja, joilla ammattikasvattajat voivat vahvistaa lapsilähtöistä toimintakulttuuria käytännön työssään.

Avainsanat: Lapsilähtöisyys, Varhaiskasvatus, Toimintakulttuuri

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	7
2.1	Lapsilähtöisyyden synty ja olemus	7
2.1.1	Historia	7
2.1.2	Pedagogiikan vertailu	10
2.1.3	Lapsilähtöisyyden ilmeneminen	12
2.2	Lapsilähtöisyyden ytimessä	14
2.2.1	Inklusio	14
2.2.2	Osallisuus	17
2.3	Lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijät	19
2.3.1	Kasvatusajattelu	19
2.3.2	Oppimiskäsitys	20
2.3.3	Aktiivinen kasvattaja	22
2.4	Lapsilähtöisen pedagogiikan toteutuminen	24
2.4.1	Ammatillisuus	24
2.4.2	Työtavat	26
2.4.3	Opetussuunnitelma	29
2.5	Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat	31
3	Tutkimusongelmat	33
4	Tutkimuksen toteutus	34
4.1	Tutkimusmenetelmät	34
4.2	Tutkimusaineiston hankinta	35
4.3	Tutkimusaineiston analyysi	36
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	37
5	Tutkimustulokset	39
5.1	Lapsen näkökulman tavoittaminen	39
5.2	Toimintakulttuuri	40
5.3	Pedagogiikan toteutuminen	40
5.4	Tiimityö	41
5.5	Lapsinäkemys	42

6	Pohdinta	44
6.1	Lapsilähtöisyyden toteutuminen	44
6.2	Lapsilähtöisyyden ymmärtäminen	46
6.3	Tutkimuksen haasteet ja hyödyt	47
6.4	Jatkotutkimusehdotukset	48
	Lähteet	50
	Liitteet	63
	Liite 1. Tutkimuskysymykset	63

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen kenttä on jatkuvassa kehityksessä, ja yksi keskeisimmistä näkökulmista tässä kehityksessä on lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutuminen varhaiskasvatuksen käytännöissä. Lapsilähtöisen toiminnan keskeisyys heijastuu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2022), jossa korostetaan pedagogisen toiminnan olennaiseksi osaksi lapsuuden merkityksen ymmärtämistä sekä lapsen kehitysvaiheiden tuntemista. Samalla korostetaan yhtä tärkeää näkökulmaa, lapsen ja hänen yksilöllisten tarpeidensa tuntemista. Vaikka lapsilähtöisyyttä pidetäänkin keskeisenä, on havaittavissa, että käsitettä ei aina käsitellä riittävän syvällisesti oppikirjoissa (ks. Hytönen, 2008; Salminen, 2017) eikä tutkimuskirjallisuudessa (ks. Kinos, 2002; Niikko & Korhonen, 2014), jolloin käsite jää sisällöltään tyhjäksi (Rosqvist, Kokko, Kinos, Robertson, Pukk. & Barbour ym. 2019, 193). Tämän tutkielman tavoitteena onkin selvittää, toteutuuko lapsilähtöinen toimintakulttuuri varhaiskasvatuksen arjessa ja miten ammattikasvattajat ymmärtävät tämän käsitteen.

Tutkielmamme syventyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin problematiikkaan ja pyrkii arvioimaan, millainen kulttuuri vallitsee käytännön varhaiskasvatuksessa. Erityisesti keskitymme selvittämään, ilmeneekö toimintakulttuurissa enemmän aikuisjohtoisuutta, lapsikeskeisyyttä vai todellista lapsilähtöisyyttä, sekä miten nämä erilaiset lähestymistavat näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa. Terminä lapsilähtöisyys voi olla hämmentävä, sillä sitä käytetään usein kuvaamaan toimintoja, jotka eivät ole todellisuudessa lapsilähtöisiä. Ammattikasvattajat saattavat erehtyä luulemaan toimintoja ja suunnitelmia lapsilähtöisiksi, vaikka ne eivät sitä ole, mikä voi johtaa käytännön haasteisiin. (Lehtinen 2000, 200; Puroila 2002, 178.)

Tutkimuksemme merkityksellisyyttä korostaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin suuri vaikutus sekä varhaiskasvatuksen laatuun että lasten kokemaan hyvinvointiin. Lähestymistapamme on diskurssianalyttinen, jonka päämääränä on avata keskustelua siitä, miten lapsilähtöinen toimintakulttuuri määritellään ja ymmärretään varhaiskasvatuksessa. Pyrimme tuomaan esiin mahdolliset ristiriidat teorian ja käytännön välillä sekä herättämään ajatuksia siitä, miten varhaiskasvatuksen ammattikasvattajat voivat edistää lapsilähtöistä toimintakulttuuria omassa työssään entistä tehokkaammin.

Tutkielmassamme tarkastellaan lapsilähtöistä toimintakulttuuria erityisesti teorian kautta, keskittyen lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijöihin ja niiden ilmenemiseen varhaiskasvatuksessa. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaisia periaatteita ja lähtökohtia lapsilähtöinen toimintakulttuuri sisältää ja miten se näkyy käytännön varhaiskasvatuksessa. Ensimmäisessä luvussa perehdymme lapsilähtöisen pedagogiikan syntyyn ja olemukseen, sekä tarkastelemme sen ilmenemistä käytännön varhaiskasvatuksessa. Tämä luku auttaa rakentamaan ymmärrystä siitä, mistä lapsilähtöinen

toimintakulttuuri juontaa juurensa ja miten se eroaa muista pedagogisista lähestymistavoista. Seuraavassa luvussa tarkastelemme lapsilähtöisen pedagogiikan ydintä, keskittyen erityisesti inkluusioon ja osallisuuteen. Näiden käsitteiden kautta avataan, miten lapsen ainutlaatuisuus ja osallisuus korostuvat lapsilähtöisessä toimintakulttuurissa, ja miten nämä periaatteet ohjaavat varhaiskasvatuksen käytäntöjä.

Kolmannessa luvussa pureudumme syvemmälle lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijöihin, kuten kasvatustajatteluun, oppimiskäsitykseen ja aktiiviseen kasvattajaan. Näiden osatekijöiden avulla hahmotamme, miten lapsilähtöinen toimintakulttuuri rakentuu ja mitkä ovat sen keskeiset periaatteet ja lähtökohdat varhaiskasvatuksessa. Lopuksi tarkastelemme, miten lapsilähtöinen toimintakulttuuri toteutuu käytännössä, erityisesti ammattilaisten näkökulmasta. Avaamme mahdollisuuksia toteuttaa lapsilähtöistä toimintakulttuuria ja tarkastelemme myös keinoja, joilla sitä voitaisiin edelleen kehittää ja vahvistaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Otamme myös huomioon varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat.

Tutkielman merkitys ja tärkeys ilmenee siinä, että se tarjoaa arvokasta tietoa varhaiskasvatuksen käytännön toteutuksesta ja ammattikasvattajien käsityksistä lapsilähtöisestä toimintakulttuurista. Tämä tieto voi auttaa kehittämään varhaiskasvatuksen käytäntöjä entistä lapsilähtöisemmiksi ja siten parantaa varhaiskasvatuksen laatua. Lisäksi tutkimus tuo esiin mahdollisia ristiriitoja teorian ja käytännön välillä, mikä edistää keskustelua ja kehitystä varhaiskasvatuksen alalla. Tutkimuksen ensisijainen tavoite on tarkastella lapsilähtöisen toimintakulttuurin tilaa varhaiskasvatuksen käytännöissä sekä ymmärtää sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tämän lisäksi tutkielma pyrkii tarjoamaan käytännön suosituksia ja kehittämis ehdotuksia lapsilähtöisen toimintakulttuurin vahvistamiseksi varhaiskasvatuksessa.

2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

2.1 Lapsilähtöisyyden synty ja olemus

2.1.1 Historia

Lapsilähtöisyyden näkökulmasta on merkittävää huomata, että jo varhaisissa kasvatusajattelijoissa, kuten Comeniuksessa, Rousseaussa, Pestalozzissa ja Fröbelissä, voidaan havaita lapsilähtöisiä piirteitä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 196). Näiden ajattelijoiden korostamat periaatteet, kuten lapsen yksilöllisyys ja luonnollinen oppiminen, ovat edelleen olennaisia lapsilähtöisessä pedagogiikassa. Lisäksi lapsikeskeisen ajattelun alkulähteinä mainitaan Rousseau, Dewey ja Neillin panos keskeisenä lapsikeskeisyyden kehittämisessä (ks. Hytönen 2008). Näiden ajattelijoiden vaikutus on ollut merkittävä lapsikeskeisen pedagogiikan kehityksessä. Kinoksen (2002) mukaan lapsilähtöisyyden piirteitä voidaan löytää myös erilaisista pedagogisista suuntauksista, kuten Montessori-, Steiner-, Freinet- ja Reggio Emilia -pedagogiikoista. Näissä lähestymistavoissa korostetaan lapsen aktiivista osallisuutta ja oppimisen luonnollisuutta, mikä tukee lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Niirasen ja Kinoksen (2001) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogisen ajattelun muuttuminen lapsilähtöiseksi on ollut monivaiheinen prosessi, johon ovat vaikuttaneet fröbeliläinen vaihe, tuokiokeskeinen vaihe, pedagogisen hämmennyksen aika sekä lapsikeskeisyyden renessanssi. Näiden eri vaiheiden kautta on tapahtunut merkittävä muutos kohti lapsilähtöistä pedagogiikkaa suomalaisessa päiväkotipedagogiikassa. Seuraavaksi lähdemme tarkastelemaan näiden neljän vaiheen kautta lapsilähtöisyyden syntyä.

Fröbeliläinen lähestymistapa varhaiskasvatukseen sai alkunsa 1800-luvun loppupuolella (esim. Jantunen 2011) ja jatkui aina 1970-luvulle asti, kunnes se alkoi väistyä uusien pedagogisten suuntausten tieltä (ks. Kinos 2001). Tämä aate juontaa juurensa Saksasta ja levisi nopeasti Suomeen, missä ensimmäiset lastentarhat perustettiin. Lastentarhojen tavoitteena oli luoda kodinomaisia ympäristöjä, joissa lapsi voi tuntea olonsa turvalliseksi ja viihtyä. Toiminnan keskiössä olivat erilaiset kodin työt, jotka opettivat lapselle käytännön taitoja ja noudattivat vuodenaikojen mukaan vaihtuvia askareita, samalla tarjoten lapselle selkeän tavoitteen. Fröbeliläisessä perinteessä leikki nähtiin keskeisenä toimintana lastentarhoissa. Vaikka arjen askareet olivat läsnä, huolehdittiin siitä, että lapsella oli aina aikaa leikkiä. Tarhapäivien monipuoliseen toimintaan sisällytettiin myös keskustelua, Raamatun lukua, askartelua, laulua, voimistelua, retkiä ja juhlia. Näiden toimintojen sisältö suunniteltiin yhdistämään kuukausittaisiin teemoihin, mikä mahdollisti monipuolisen oppimiskokemuksen. (Niiranen & Kinos 2001, 62–65.) Fröbeliläisen lähestymistavan aika varhaiskasvatuksessa herättää ajatuksia siitä, miten voimme nykypäivänä edelleen hyödyntää näitä

perinteitä lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen edistämisessä. Näemme, että Fröbelin aikakauden pedagogiset perinteet tarjoavat meille arvokkaita opetuksia siitä, miten voimme luoda lapsille turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön, jossa he voivat kehittyä kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi leikin merkitys on edelleen valtava, sillä se mahdollistaa lapsille oppimisen iloa ja luovuutta sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. On kuitenkin olennaista ymmärtää, että vaikka Fröbelin aikakauden käytännöt ovat edelleen arvostettuja, meidän on sovittava ne nykyajan tarpeisiin ja ymmärrykseen lapsen kehityksestä.

Tuokiokeskeisyyden vaiheen myötä lastentarha-termi väistyi ja päiväkotitermi otettiin käyttöön (ks. Kinos 2001). Samalla aloitettiin lastentarhanopettajien koulutus korkeakouluissa ja käytiin keskustelua päiväkodin tavoitteista, pyrkien eroon "köyhien apu" -leimasta, joka oli vahvasti assosioitu fröbeliläiseen vaiheeseen. Pedagogiset oppaat 1970-luvulla korostivat tuokiokeskeisyyden periaatetta ja siirtyivät kuukausiaiheista viikoittaisiin aiheisiin. Päiväkotipäivä rakennettiin tuokioihin, jotka kestivät 20–30 minuuttia ja järjestettiin erilaisille toiminnoille, kuten musiikille, kuvataiteelle ja liikunnalle, omat viikonpäivänsä. Pedagogiset oppaat tarjosivat valmiita toimintavinkkejä keskusaiheille. Tämän tyyppinen toiminta kuitenkin keskittyi enemmän aikuisen näkemykseen ja kokemukseen tilanteesta kuin lapsen kokemuspäiirin tukemiseen toiminnassa. (Niiranen & Kinos 2001, 67–70.) Tuokiokeskeisyydessä oli omat vahvuutensa ja hyvät puolensa, kuten selkeä rakenne ja organisointi. Kuitenkin tuokiokeskeisyyden periaatteet, kuten tiukka aikataulutus ja valmiiden toimintavinkkien tarjoaminen, saattoivat rajoittaa lasten luovuutta ja osallisuutta omassa oppimisessaan. Toiminnan keskittyminen aikuisen näkemykseen ja kokemukseen saattoi johtaa myös siihen, että lapsen oma ääni ja kokemukset jäivät vähemmälle huomiolle. Tuokiokeskeisyys toi kuitenkin mukanaan merkittäviä muutoksia varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja ajatteluun. Siirtymä lastentarhasta päiväkotiin heijasteli kasvavaa ymmärrystä siitä, että varhaiskasvatus on enemmän kuin vain hoitoa, sekä lastentarhanopettajien koulutuksen siirtyminen korkeakouluihin symboloi ammattitaidon ja osaamisen korostamista varhaiskasvatuksen alalla. Myös keskustelut päiväkodin tavoitteista ja pyrkimyksestä irtautua "köyhien apu" -leimasta osoittavat halua kehittää varhaiskasvatusta yhdenvertaisemmaksi ja lapsilähtöisemmäksi.

1980-luvulla päivähoidolle annettiin edelleen ohjeita sosiaalishallitukselta. Kasvatuskomitea ehdotti, että lasten päivähoitoon liittyvään lakiin sisällytettäisiin pykälä kasvatustavoitteista. Komitea laati ohjeita erilaisille lapsiryhmille päivähoitoon. Näissä ohjeissa painotettiin enemmän erilaisia tavoitteita kuin pedagogisia lähestymistapoja, mikä vaikeutti niiden ymmärtämistä ja käytäntöön soveltamista. Vaikka ohjeita ja tavoitteita oli olemassa, päivähoidon toiminta säilyi pääosin tuokiokeskeisenä. Päivähoidon mieltäminen enemmän sosiaalipalvelukseksi kuin kasvatukselliseksi toiminnaksi edisti aikuiskeskeistä ajattelua päivähoidossa. (Niiranen & Kinos 2001, 70–72.) Vaikka tavoitteena oli lasten kasvun ja kehityksen tukeminen, ohjeet ja käytännöt eivät aina riittävästi huomioineet lasten

yksilöllisiä tarpeita ja osallisuutta päivähoidon toiminnassa. Tästä syystä 1980-luvulla ei vielä täysin onnistuttu siirtymään lapsikeskeiseen lähestymistapaan päivähoidossa. Tämä korosti tarvetta muuttaa päivähoidon paradigmoja kohti lapsilähtöisempää näkökulmaa, jossa lapsen osallisuus ja aktiivisuus huomioidaan entistä paremmin päivähoidon toiminnassa. Lapsikeskeisyyden uudelleen nousu sai kuitenkin alkunsa 1980-luvun lopulla tehtyjen tutkimusten myötä (ks. Karila 2013; Kinos 2002) joissa päiväkotien toimintaa arvioitiin ja kehitettiin kohti lapsen omaa aktiivisuutta. Tähän asti yleinen toimintamalli oli ollut aikuisten suunnittelemaa ja ohjaamaa, jolloin opettajan pedagoginen suunnittelu kohdistui pääasiassa opetus- ja toimintatuokioihin. Muutoksen saavuttamiseksi kokeiltiin ensin muutoksia muutamissa päiväkodeissa, jotka suunniteltiin toimimaan täysin eri tavalla. Tässä uudessa mallissa lasten toimintaympäristöt suunniteltiin uudelleen ja lasten ideoita otettiin enemmän huomioon. Kriittinen muutos tapahtui kuitenkin aikuisten ajattelutavassa, kun he alkoivat ymmärtämään, että lapsen oppiminen tapahtuu koko päivän ajan ja että oppiminen tapahtuu myös vertaisilta eikä pelkästään opettajan opetuksen aikana. Lapsikeskeisyyden uudelleen nousu näkyi myös varhaiskasvatuksen ammatillisessa koulutuksessa, joka siirtyi yliopistoihin. (Niiranen & Kinos 2001, 73–75.) Tämä muutos korosti varhaiskasvatuksen ammattitaidon ja osaamisen tärkeyttä, mikä edisti entisestään lapsilähtöisen lähestymistavan vakiintumista varhaiskasvatuksessa.

1990-luvulla koulutuspolitiikka muuttui (ks. Hytönen 1997), jonka seurauksena päivähoidossa alettiin aktiivisesti pohtia, miten käytäntöjä voitaisiin muuttaa lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta paremmin huomioiviksi. Tämä ilmeni muun muassa päiväjärjestysten joustavoittamisena, lasten aloitteiden ja kiinnostusten parempana huomioimisena sekä toimintaympäristöjen kehittämisenä tuokioiden sijaan. Kokeiluissa keskeistä oli aikuisten asenteiden muuttuminen ja ymmärrys siitä, että lasten oppiminen tehostui heidän omassa osallisuudessaan, vaikka vastarintaa ja muutosvastaisuutta koettiin. Projekti työskentely, portfolio, lasten itsearviointi ja sadutus tulivat myös osaksi päiväkodin arkea. (Niiranen & Kinos 2001, 73–74.) Tämä oli merkittävä askel kohti lapsilähtöistä kasvatusta, jota pidetään lapsikeskeisyyden renessanssivaiheena ja jonka päättyessä lapsilähtöisyyden käsite ja ajattelutapa vakiintuivat erilliseksi lapsikeskeisestä kasvatuksesta (Kinos 2002, 11, 119), mikä edelleen vahvisti varhaiskasvatuksen ammatillista kehitystä ja merkitystä lapsen hyvinvoinnin edistämisessä. Kuitenkin vasta myöhemmin 2000-luvulla alettiin toteuttamaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa (Kinos 2001, 36). On kuitenkin tärkeää huomioida, että lapsilähtöinen pedagogiikka ei ole vain menetelmä, vaan se edustaa laajempaa filosofiaa ja lähestymistapaa varhaiskasvatuksessa. Se on jatkuvaa pyrkimystä ymmärtää ja kunnioittaa lasten omia tarpeita, kiinnostuksen kohteita ja yksilöllisiä ominaisuuksia. 1990-luvun muutokset koulutuspolitiikassa ja päivähoidossa olivat merkittävä askel kohti lapsilähtöistä kasvatusta. Vaikka matka kohti täysin lapsilähtöistä pedagogiikkaa on ollut pitkä ja välillä haastava, se on myös avannut uusia mahdollisuuksia ja rikastuttanut varhaiskasvatuksen käytäntöjä. Se on vakiinnuttanut asemansa

tärkeänä osana varhaiskasvatusta ja lapsen hyvinvoinnin edistämistä. On tärkeää jatkaa tätä kehitystyötä ja sitoutua edelleen lapsilähtöisen lähestymistavan vahvistamiseen.

2.1.2 Pedagogiikan vertailu

Lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys ovat käsitteitä, jotka ovat olleet keskustelunaiheena varhaiskasvatuksessa jo pitkään, aina Friedrich Fröbelin ajoista lähtien (Lehtinen 2000, 196). Vaikka molemmat lähestymistavat asettavat lapsen keskeiseen rooliin, ne eroavat toisistaan sekä filosofisesti että käytännön toteutuksessa. Lapsilähtöisyys nähdään erillisenä kasvatusnäkökulmana, joka korostaa lapsen omaehtoista oppimista ja kehitystä, kun taas lapsikeskeisyys pyrkii integroimaan sekä aikuis- että lapsilähtöisiä elementtejä yhteen (ks. esim. Kinos, 2002). Kinos, Rosqvist, Alho-Kivi & Korhonen (2021) huomauttavat, että molemmissa lähestymistavoissa otetaan lapsen kehitysvaiheet huomioon. Lapsikeskeinen lähestymistapa on kuitenkin hieman aikuisjohtoisempi ja asettaa enemmän painoarvoa aikuisen ohjaukselle ja suunnitelmalliselle toiminnalle (Kinos ym. 2021, 38). Tämä ero tulee esiin erityisesti lasten intressien huomioimisessa. Lapsikeskeisessä pedagogiikassa lasten aloitteita käytetään oppimistavoitteiden saavuttamiseen, kun taas lapsilähtöisessä pedagogiikassa lapsen omat intressit ja tarpeet ohjaavat oppimisprosessia kokonaisvaltaisesti (Hellström 2010, 14–15; Rosqvist ym. 2019, 197; Kinos 2002, 125). Vaikka lapsilähtöisessä että lapsikeskeisessä pedagogiikassa suositetaan joustavia työtapoja, aikuislähtöisessä pedagogiikassa työtavat ovat tarkkaan määriteltyjä. Vapaa kasvatus puolestaan luottaa täysin spontaaniin toimintaan ilman ennalta määrättyä rakennetta. (Kinos ym. 2021, 38.)

Kasvatustapa, jossa aikuisen tarpeet asetetaan etusijalle ja lapsen tarpeet sivuutetaan, tunnetaan aikuiskeskeisyytenä (esim. Kinos 2002). Sitä pidetään vastakohtana lapsilähtöisyydelle (ks. esim. Niiranen & Kinos 2001). Tämä käsite sekoitetaan usein aikuisjohtajuuteen, vaikka ne eivät olekaan sama asia. Aikuisjohtoisuuden yhdistäminen lapsilähtöiseen lähestymistapaan, joka antaa lapselle mahdollisuuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, on sekä mahdollista että tavoiteltavaa. (Kalliala 2012, 47–48.) Kalliala (2012) että Niiranen & Kinos (2001) painottavat, ettei lapsilähtöisyys sulje aikuislähtöisyyttä kokonaan pois. Hellström (2010) huomauttaa, että aikuinen voi olla aktiivisessa roolissa ilman, että se tarkoittaa pelkästään aikuislähtöisyyttä. Esimerkiksi lapsen tarvitessa huolenpitoa ja ohjausta, aktiivinen ohjaus voidaan kutsua aikuisjohtoiseksi. Vaikka varhaiskasvatuksessa osa toiminnasta voi olla aikuisjohtoista, keskeistä on, että pedagogiikka ei perustu ainoastaan aikuislähtöiseen lähestymistapaan. (Hellströmin 2010, 14.) Hytösen (2008) mukaan lapsilähtöinen pedagogiikka pyrkiikin vähentämään aikuisen valta-asemaa kasvatuksessa, korostaen vuorovaikutteista yhteistyötä lapsen ja aikuisen välillä (ks. myös Kinos 2002). Tämä lähestymistapa mahdollistaa lapsen osallisuuden ja vaikuttamisen omiin oppimisprosesseihinsa.

Lapsikeskeisessä kasvatusajattelussa on monipuolisia näkökulmia ja elementtejä, jotka liittyvät toisiinsa löyhästi, mutta jakavat yhteisen, myönteisen identiteetin. Tämä kasvatusajattelu keskittyy lasten ja lapsuuden rooliin kehitys- ja kasvuprosessin tarkastelussa. (Hytönen 2008, 8.) Hytönen (2008) korostaakin yksilöllisyyden merkitystä lapsikeskeisessä kasvatusajattelussa. Yksilöllisyys ilmenee erityisesti yksilöllisten tarpeiden kunnioittamisena ja yksilöiden välisenä tasa-arvona. Lapsen kehitystä ei pyritä ohjaamaan ennalta määrättyyn muottiin, vaan hyväksytään ja tuetaan jokaisen lapsen omaa kehitystä ja kasvua. (Hytönen 2008, 20, 22.) Rousseau (1762) sanoin ”*Lapsilla on oma omiainen tapansa käsittää, ajatella ja tuntea; ei mikään ole mielettömämpää kuin koettaa niiden sijalle tyrkyttää meidän käsitys-, ajatus- ja tuntemistapaamme*”. Jo Rousseauen ajatukset korostavat, ettei lapsi ole passiivinen tiedon vastaanottaja vaan aktiivinen toimija omassa oppimisprosessissaan. Tämä näkemys perustuu lapsen aistimellishenkisyyteen, jolloin lapsi on aktiivisesti ja kokemuksellisesti havaintoyhteydessä ympäristöönsä (ks. Helenius 2001; Hytönen 2008; Rousseau 1762). Hytönen (2008) mukaan lapsikeskeistä kasvatusajattelua on parasta ymmärtää sen historiallisessa kontekstissa, kuten Rousseauksen ja Fröbelin tuotannon valossa. Tässä ajattelutavassa keskeistä on lapsen ja lapsuuden kehityksen ja kasvatuksen tarkastelu yhteiskunnallisessa kontekstissa. Alanen (2009) lisää, että lapsikeskeistä kasvatusajattelua voidaan pitää myös yhteiskunnan suhtautumisena lapsiin ja lapsuuteen.

Kasvatus lapsikeskeisessä ajattelussa on suunnattu vastaamaan lapsen tarpeisiin, koska kasvattajan on annettava lapsen kasvaa omalla tavallaan. Erityisesti leikin kautta lapsen kehitys saavuttaa korkeimman tasonsa. Lapsikeskeinen kasvatus voidaan jakaa kolmeen keskenään limittyvään tyyliin. Aktiivisuuspedagogiikassa keskitytään lasten omatoimisuuden ja aktiivisen osallistumisen edistämiseen, kun taas vapauspedagogiikassa painotetaan lapsen toimintavapauden tukemista sekä kunnioituksen antamista, mikä mahdollistaa lapsille liikkumavaraa. Sosiaalipedagogisen lähestymistavan kautta taas pyritään tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia yhteistyöhön vertaistensa ja aikuisten kanssa. Lapsikeskeisessä ajattelussa aikuisen rooli perustuukin herkkään havainnointiin ja lasten tarpeiden ymmärtämiseen. Tällöin aikuinen toimii lapsen kasvun polulla tukijana, mahdollistajana ja resurssina. (Hytönen 2008, 16–19.) Tämä lähestymistapa korostaa yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista ja erilaisuuden tunnistamista, mikä edistää merkittävästi lapsen kasvua ja kehitystä. Lapsikeskeisessä lähestymistavassa aikuisen ohjaus ja suunnitelmallinen toiminta voivat myös tarjota lapselle selkeyttä ja rakennetta oppimisprosessissa, joka voi olla tarpeellista. Lapsen oma aktiivinen rooli ja osallisuus oppimisprosessissa tulisi kuitenkin aina säilyttää. Meidän näkökulmastamme sekä lapsilähtöisyys että lapsikeskeisyys ovat arvokkaita lähestymistapoja varhaiskasvatuksessa. Molempia voidaan hyödyntää joustavasti tilanteen ja lapsen tarpeiden mukaan. On tärkeää tunnistaa kunkin lapsen yksilölliset tarpeet ja oppimistyyli sekä valita pedagoginen lähestymistapa sen mukaisesti. Hytönen (2008) korostaakin, että oppimisen suunnittelu tulee valita yksilöllisesti, koska kasvatuksen sisällöt ja lapsen kiinnostuksen kohteet ovat yksilöllisiä. Lisäksi hän

painottaa, että lapsikeskeiseen kasvatusajatteluun kuuluu lapsen tarpeisiin vastaaminen, joka tapahtuu yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisen ja erilaisuuden tunnistamisen kautta, mikä edistää lapsen kasvua.

2.1.3 Lapsilähtöisyyden ilmeneminen

Lapsilähtöinen varhaiskasvatus on tärkeä ja ajankohtainen käsite (esim. Kalliala 2012), jota pyritään yhä enemmän toteuttamaan varhaiskasvatuksen arjessa (Mikkola & Nivalainen 2010, 9). Myös Suomen varhaiskasvatussuunnitelma korostaa lapsilähtöisyyden merkitystä ja sen integroimista varhaiskasvatuksen käytäntöihin (ks. Opetushallitus 2022). Vaikka lapsilähtöisyys onkin ollut käytössä, sen määrittelyssä ja ymmärtämisessä on ollut haasteita (esim. Lehtinen 2000, 200; Puroila 2002, 178). Monesti käsite on jäänyt epäselväksi, ja sen on oletettu olevan pelkkää kritiikkiä aikuislähtöisyydelle, mikä vaikeuttaa sen todellisen merkityksen ymmärtämistä (ks. Kinon 2002; Niiranen & Kinos 2001; Puroila 2002). Lapsilähtöisyyttä käytetään usein kuvaamaan ammattikasvattajien toimintana (Kalliala 2012, 47), sekä käsitettä on yhdistetty kuvaamaan toimintoja, jotka eivät ole todellisuudessa lapsilähtöisiä, mikä saattaa aiheuttaa harhaanjohtavaa käyttöä varhaiskasvatuksessa (Lehtinen 2000, 200; Puroila 2002, 178). Lapsilähtöisyys viittaa oppimis- ja opetusprosessiin, joka rakentuu lapsen kulttuurille, kokemuksille ja toiminnalle (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 35), jossa ammattikasvattajan on luotettava lapsen omaan kasvuun ja kykyihin, samalla vastaten kasvatuksen ja kehityksen tukemisesta (Järvinen ym. 2009, 35; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 17). Brotherus, Hytönen & Krokfors (2002) painottaakin jokaisen lapsen itsenäistä halua ja kykyä oppia ja kasvaa, joka ilmentää vahvaa uskoa lasten kykyihin ja potentiaaliin. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että lapsilähtöisyys tulisi nähdä keskeisenä periaatteena varhaiskasvatuksessa, jossa lapsi katsotaan aktiiviseksi toimijaksi ja oppijaksi (Järvinen ym. 2009, 35; Kalliala 2012, 47).

Lapsilähtöisyys on keskeinen periaate varhaiskasvatuksessa, mutta Kallialan (2012) mukaan sitä käytetään usein väärin. Kalliala (2012) että Kinos (2001) huomauttavatkin, että käsite on epäselvä ammattikasvattajille, mikä johtaa sen väärinkäyttöön. Mikkola & Nivalainen (2009) korostavat, että pelkkä lapsilähtöisyyden ajatus ei riitä, vaan on tärkeää ymmärtää, mitä se käytännössä tarkoittaa ja mitä sen avulla pyritään saavuttamaan. Lapsilähtöisyys edellyttää ammattikasvattajalta aktiivista osallistumista ja mahdollistamista, jotta lapsi voi itsenäisesti tutkia, kokeilla ja oppia oivaltamalla (ks. Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007; Kinos 2002; Kinos ym. 2021). Ammattikasvattajan tehtävänä on varmistaa toiminnan sujuvuus, asettaa tavoitteet ja arvioida niiden saavuttaminen (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 17). Tämä edellyttää ammattikasvattajilta aktiivista havainnointia ja lapsen herkkää kuuntelemista, jotta lapsen tarpeet tulisivat nähdyiksi (esim. Hujala ym. 2007 Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017). Kinos kollegoineen (2021) täydentävät, että ammattikasvattajien on

otettava lapset mukaan toiminnan suunnitteluun ja ideointiin, jolloin lapsi voi toteuttaa toimintaa omien ideoidensa pohjalta kasvattajan ohjauksessa. Haasteeksi on kuitenkin todettu, että varhaiskasvatuksen arki voi olla kuormittavaa suurten ryhmien vuoksi, mikä vaikeuttaa yksittäisen lapsen äänen kuulemistä (Holkeri-Rinkinen 2009, 216; Hujala ym. 2007, 56; Koivunen & Lehtinen 2015, 16–17).

Lapsilähtöisessä kasvatuksessa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja subjektina, joka tulee huomioida omana itsenään. Lapsilähtöinen toimintakulttuuri rakentuu lasten omien kokemusten ja elämysmaailmojen varaan, korostaen lapsen aktiivista roolia leikissä ja oman kasvuympäristönsä tutkimisessa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 4; Hujala ym. 2007, 56; Järvinen ym. 2009, 35) Kinos kollegoineen (2021) kuitenkin huomauttaa, ettei lapsilähtöisyys sulje pois sääntöjen ja rajojen olemassaoloa. Vaikka lapsilähtöisyys saattaa tulkitaan vapaaksi kasvatukseksi, todellisuudessa se vaatii aktiivista vuorovaikutusta ja yhteistyötä aikuisen ja lapsen välillä, ottaen huomioon lapsen kehitystason ja ikään sopivat toimintatavat (Kinos ym. 2021, 38). Lapsilähtöisessä ja osallistavassa toiminnassa keskeistä on aktiivinen vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä sekä lasten rohkaiseminen. On tärkeää, että lapset kokevat tulevaisuutta kuulluiksi ja nähdyiksi, samalla vahvistaen heidän vahvuuksiaan ja onnistumisiaan. Toiminnassa harjoitellaan arjen taitoja, opitaan uutta ja tutustutaan ympäröivään maailmaan. Lapset kannustetaan ottamaan aloite omiin käsiinsä ja vaikuttamaan asioihin sekä kehittämään itsenäistä ajattelua ja toimintaa. (Turja 2017, 38–40.) Vaikka idealistinen näkemys on lapsilähtöisen kasvatuksen suunta, Karilan & Puroilan (2001) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri näyttäytyy aikuiskeskeisenä, missä ammattikasvattajan rooli on suunnitella ja säädellä lasten toimintoja suuressa ryhmässä. Tällainen toiminta voi heikentää lasten välisiä suhteita (Karila & Puroila 2001, 73) ja estää heitä kehittämästä itsenäisyyttä.

Lapsilähtöinen kasvatus on erittäin merkittävä lähestymistapa varhaiskasvatuksessa, sillä se edistää monipuolisesti lapsen kasvua ja oppimista. Lapsilähtöinen kasvatus korostaa lapsen aktiivista roolia oppijana ja toimijana omassa kasvussaan ja kehityksessään. Tutkimukset viittaavat siihen, että lapsilähtöiset kasvatuskäytännöt parantavat lasten sosiaalisia taitoja (ks. Kinos 2002; Salminen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen 2013), lisäävät toimintojen motivaatiota (ks. Lipponen 2011; Surtees 2008), kehittävät itsesäätelytaitoja (ks. Salonen, Vauras & Efklides 2005), lisäävät luottamusta ja yhteistyötä huoltajien kanssa (ks. Kikas, Lerkkanen, Pakarinen & Poikonen 2014; Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen & Nurmi 2013) sekä parantavat kouluvalmiutta, koulumenestystä ja akateemisten taitojen kehittymistä (ks. Lansdown 2004; Lerkkane, Kiuru, Pakarinen, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2016). Tämä lähestymistapa on osoittautunut tehokkaaksi monin tavoin ja sen avulla pyritään tukemaan lapsen yksilöllistä oppimista ja tarpeita edistäen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kasvatusmenetelmät, jotka keskittyvät lapsen omiin tarpeisiin, kiinnostuksen kohteisiin ja aktiiviseen osallistumiseen, ovat siten arvokkaita välineitä

varhaiskasvatuksessa. Vaikka lapsilähtöisyys onkin tärkeä ja hyödyllinen lähestymistapa, sen toteuttamisessa on myös haasteita. Ammattikasvattajien on ymmärrettävä selkeästi lapsilähtöisyyden käsite ja sen käytännön merkitys varhaiskasvatuksessa. Lisäksi suurten ryhmien ja resurssien rajallisuuden vuoksi yksittäisen lapsen äänen kuuleminen ja yksilöllisen tuen tarjoaminen voivat olla vaikeaa. Jatkokehitystyössä onkin tärkeää panostaa ammattikasvattajien koulutukseen ja osaamisen kehittämiseen lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Lisäksi on tärkeää luoda toimintaympäristöjä, jotka tukevat lapsilähtöisyyden periaatteita ja mahdollistavat lapsille monipuolisia oppimiskokemuksia.

2.2 Lapsilähtöisyyden ytimessä

2.2.1 Inklusio

Inklusion käsite on monitahoinen ja monimuotoinen ilmiö, jolle ei ole yhtä ainoaa tarkkaa määritelmää (Viitala 2018, 52; Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 35). Harkoma, Kuusiholma-Linnamäki, Sarkkinen & Vlasov (2022) määrittelee inklusion arvoperustana. Viitala (2018) kuitenkin korostaa, ettei inklusiota voida tiivistää muutamaaan sanaan, vaan sitä on pikemminkin tarkasteltava kokonaisvaltaisen ajattelutapana. Inklusion käsitteen taustalla vaikuttaa demokraattisten yhteiskuntien pyrkimys kohti tasa-arvoa (Takala ym. 2020, 35) ja tätä pyrkimystä voidaan jäljittää Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten vuoteen 1983 (Äikäs & Rämä 2022, 17). Lisäksi inklusion arvoihin vaikuttavat ihmisten yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus. Käsitteellä viitataan inklusioon liittyvien arvojen käytännön toteuttamiseen. (Viitala 2018, 52.) Sen määritelmä ja arvot juontavat juurensa ihmisten moninaisuuden hyväksymiseen ja arvostukseen, mukaan lukien kuuluminen yhteisöön. Inklusiota kuvataan jatkuvaksi prosessiksi, jonka tavoitteena on maksimaalinen osallisuus kaikkien osallistujien keskuudessa. Se vaatii jatkuvaa arvojen tarkastelua ja niiden toteutumisen pohtimista. (Viitala 2018, 52–53 ks. myös Harkoma ym. 2022, 85.)

Inklusiosta on tullut yksi merkittävä arvo, periaate ja näkökulma toteuttaa varhaiskasvatusta (Viljamaa & Viitala 2022, 64; Harkoma ym. 2022, 85–86). Inklusioon myötä varhaiskasvatuksessa on alkanut korostua inklusiivinen kasvatus, joka puolestaan viittaa kaikkien lasten yhdenvertaiseen oikeuteen laadukkaaseen opetukseen ja osallisuuteen. Tätä pidetään korkealaatuisena opetuksena, joka perustuu vahvaan oppilastuntemukseen, riittävään ja ajankohtaiseen tukeen sekä oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen. Inklusiivisen kasvatuksen pyrkimyksenä on yhteisöllisyys, jonka avulla tuetaan yksilöiden mahdollisuuksia luoda oma tilansa ja toimia aktiivisesti omassa yhteisössään (Takala ym. 2020, 35–36). Varhaiskasvatus perustuu opettajien toimintaan ja yksilön arvoihin, joka vaikuttaa inklusiivisen ilmapiirin luomiseen (Hautakangas & Laakso 2022, 259). Ammattikasvattajan tulee painottaa työssään tasa-arvon merkitystä, edistää yhdenvertaisuutta ja huomioida lapsen

kehityksen, kasvun ja oppimisen monipuolisuus kokonaisvaltaisesti (Harkoma ym. 2022, 85). Harkoma kollegoineen painottavat, että nämä arvot tulisi näkyä konkreettisesti hänen työssään lasten parissa. Hautakangas & Laakso (2022) kuitenkin täydentävät, että vaikka opettajien arvot olisivatkin inklusiiviset, inklusiivisuus ei aina toteudu. Siihen voivat vaikuttaa muun muassa yksilön motivaatio inklusiota kohtaan. Oleellista on, että tavoitteet ovat linjassa arvojen kanssa. (Hautakangas & Laakso 2022, 260.) Hautakankaan & Laakson (2022) mukaan inklusiivisuuden perustana on myös ammattikasvattajan positiivinen tunnetila ja vuorovaikutustaidot, ammatillinen pätevyys sekä käytettävissä olevat resurssit ja jaettu opetussuunnitelma.

Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat myös korostavat inklusiota ja sen merkitystä varhaiskasvatuksessa (ks. Viitala 2022; Viljamaa & Viitala 2022). Varhaiskasvatuksen arvopohja on määritelty varhaiskasvatuslaissa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Harkoma ym. 2022, 85). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on keskeinen ohjaava asiakirja, joka korostaa vahvasti inklusion merkitystä ja jokaisen lapsen yksilöllisen tuen tarvetta varhaiskasvatuksessa (ks. Opetushallitus 2022). Se sisältää suuntaviivat varhaiskasvatuksen tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista. Inklusiota koskevat periaatteet ovat hajautettuina useisiin osioihin, joissa korostetaan jokaisen lapsen yksilöllistä tukea ja oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen. Suomen varhaiskasvatusta säätelee pääasiassa Varhaiskasvatuslaki (540/2018), joka velvoittaa varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 7 §). Suunnitelman tulee sisältää toimenpiteitä, joilla turvataan jokaisen lapsen yksilöllinen varhaiskasvatus ja tuetaan lapsen kasvua ja oppimista. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) taas edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista sekä tukee jokaisen lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista (ks. Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 4§).

YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) tarjoaa myös vahvan viitekehyksen inklusion edistämiseksi varhaiskasvatuksessa (esim. Hautakangas & Laakso 2022; Viitala 2018). Artiklat, jotka korostavat lapsen oikeutta osallisuuteen ja inklusiiviseen koulutukseen, ovat keskeisiä varhaiskasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden varmistamisessa. Erityisesti artikla 23 korostaa lapsen oikeutta täyteen osallisuuteen yhteiskunnassa (ks. Unicef 1989) Tämä artikla on erityisen merkittävä vammaisten lasten oikeuksien turvaamisessa varhaiskasvatuksessa. Artikla 28 vahvistaa taas lapsen oikeuden laadukkaaseen ja inklusiiviseen koulutukseen korostaen tasa-arvoisen pääsyn koulutukseen ja koulutuksen merkitystä lapsen kehitykselle (ks. Unicef 1989) Inklusiivisen oppimisympäristön takaa myös Salamancan sopimus (1994) yhdessä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) kanssa (Hautakangas & Laakso 2022, 260). Nämä sopimukset korostavat kaikkien lasten yhdenvertaista oikeutta laadukkaaseen ja osallistavaan koulutukseen sekä tarvetta tarjota erityistä tukea ja palveluita niitä tarvitseville. Ne kannustavat lasten osallisuuteen ja oikeuteen ilmaista mielipiteensä koulutuksen suunnittelussa.

Varhaiskasvatuksen tuleekin pyrkiä toteuttamaan näitä oikeuksien periaatteita käytännössä luomalla inklusiivisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat jokaisen lapsen kehitystä ja hyvinvointia.

Inklusiota varhaiskasvatuksessa ja sen ymmärtämistä on tutkittu monien tutkijoiden ja asiantuntijoiden toimesta (esim. Viljamaa & Takala 2017; Viitala 2022). Sitä ei kuitenkaan aina ymmärretä oikein (ks. Heiskanen, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa, Nevala, Siipola & Viitala 2021; OAJ 2022; Viljamaa & Takala 2017; Viljamaa & Viitala 2022). Inklusiivinen koulutus myös kehittyä jatkuvasti, ja opettajan on hallittava perustiedot voidakseen sopeutua muuttuviin tarpeisiin ja vaatimuksiin tehokkaasti. Tutkimusten mukaan asenteet, tiedot ja taidot ovat keskeisiä elementtejä opettajien ammatillisessa osaamisessa inklusiivisessa opetuksessa (ks. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2012). Kehittämistyön keskeinen osatekijä onkin pätevät ja innovatiiviset opettajat, joilla on kykyä sopeutua uusiin osaamisvaatimuksiin ja oppimisympäristöihin (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 73). Koulutuksella onkin ratkaiseva rooli valmistaessa tulevia opettajia inklusiivisen koulun kontekstissa, joissa he toimivat inklusiivisen kasvatuksen toteuttajina. Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020) korostavat suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämisen tarvetta, sillä se vaikuttaa suoraan koulujen ja oppilaitosten kehitykseen. Heidän mukaansa opettajankoulutusta tulee tarkastella jatkumona, joka ulottuu valintojen kautta perustutkintokoulutuksesta täydennyskoulutukseen. Äikäs, Vellonen, Lappalainen, Atjonen ja Holopainen (2020) tuovat esiin myös opettajankoulutuksen sisältöjen kehittäminen, joka voi lisätä tutkimusperustaisten arviointivälineiden ja toimintamallien tuntemusta myös työelämässä toimivien opettajien keskuudessa.

Lopuksi haluamme myös avata koulutuspolitiikkaa ja sen vaikutusta inklusioon, koska se on merkittävä tekijä inklusion taustalla (esim. Pihlaja & Silvennoinen 2020). Se vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen lainsäädäntöön, resurssien jakoon, opetussuunnitelmiin sekä henkilöstön koulutusvaatimuksiin. Suomi on osa globaalia ideologista ja taloudellista kokonaisuutta, joka vaikuttaa kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet toimivat keskeisenä koulutuspolitiikan ohjausvälineenä, jossa inklusiivisia arvoja mainitaan usein, mutta itse inklusio mainitaan vain harvoin. Koulutuspolitiikka on muuttunut viime vuosikymmeninä, korostaen yhä enemmän yksilön vastuuta ja oppilaiden keskinäistä kilpailua. Tämä asettaa haasteita inklusion tavoitteiden toteuttamiselle uusliberalistisen koulutuspolitiikan kontekstissa. (Pihlaja & Silvennoinen 2020, 45.) Ketovuori ja Pihlaja (2016) huomauttavat samasta aiheesta ja ovat huolissaan jatkuvista pyrkimyksistä saavuttaa parempia oppimistuloksia yhä individualistisemmän menestysmittarin pohjalta, samalla kun resurssit koulutuksessa heikkenevät. Pihlaja ja Silvennoinen (2020) korostavat, että koulutuksen järjestäjien, kuntien ja koulujen sekä opettajien vastuulla on lopulta, millaisten arvojen pohjalta opetus käytännössä toteutuu. He painottavat, että yhteiskunnallisen inklusion saavuttaminen riippuu lasten ja nuorten kokemuksesta tasa-arvosta, osallisuudesta, yhteenkuuluvuudesta sekä erilaisuuden arvostamisesta koulun arkisissa käytännöissä. Vaikka

koulutuspolitiikka saattaa joskus näyttäytyä ristiriitaisena inklusion kanssa, on onneksi olemassa useita tekijöitä ja toimenpiteitä, jotka auttavat inklusion edistymistä varhaiskasvatuksessa.

2.2.2 Osallisuus

Osallisuuden määrittely on haastava tehtävä, sillä se nähdään sekä kapea-alaisena että monitahoisena ja monitulkintaisena ilmiönä (esim. Alanko 2013; Leinonen 2014; Turja 2017; Viitala 2018; Vuorenmaa 2016). Osallisuuden käsite on siis vaikea määritellä yksiselitteisesti. Se käsittää enemmän kuin pelkän osallistumisen toimintaan. Yleisesti osallisuutta kuvataan kuulumisena, vaikutusmahdollisuuksina itseä ja ympäristöä koskeviin asioihin, vastuun kantamisena seurauksista sekä aktiivisena ja sitoutuneena toimintana (Turja 2017, 45; Vuorenmaa 2016, 19–20.) Osallisuutta pidetään taitona, joka opitaan ja toteutetaan käytännön toiminnassa (Alanko 2013, 17). Kettukankaan, Heikan & Pitkäniemen (2017) mukaan osallisuudessa on keskeistä päätöksentekoprosessi, joka koskee sekä yksilöä että yhteisöä ja joka liittyy kokemukseen merkityksellisyydestä ja kyvykkyydestä. Turja & Vuorisalo (2017) sekä Virkki (2015) kuvaa osallisuutta myös toimijuutena, joka ilmenee erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja edellyttää vastavuoroisuutta. Vuorenmaa (2016) täydentää, että osallisuuden kokemus on sidoksissa ihmisen persoonallisuuteen ja muotoutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Viitalan (2018) mukaan osallisuus kätkee sisäänsä arvon, joka korostaa mukanaoloa, yhteistyötä sekä aktiivista sitoutumista oppimiseen. Vaikka jokaisella on oikeus valita osallisuutensa muoto ja taso, se ei rajoitu vain valmiisiin toimintoihin, vaan sisältää kaikkien osapuolten mahdollisuuden vaikuttaa omaan ja yhteiseen toimintaan. Tämä edellyttää sekä kuulluksi tulemistä että muiden kuuntelemista. Osallisuus ilmenee eri tasoilla ja muotoutuu yksilöllisesti erilaisten elämäntilanteiden mukaan (Vuorenmaa 2016, 21–22). Siksi jokaisen osallisuuden kokemus on yksilöllinen (Alanko 2013, 227; Järvinen & Mikkola 2015, 10; Leinonen 2014, 19). Kuitenkin Viitala (2018) korostaa, että osallisuuden ytimessä on hyväksyntä ja arvostus omassa yhteisössä, mikä muodostaa perustan sosiaaliselle osallisuudelle. Inklusiivisen pedagogiikan tavoitteena on varmistaa tukea tarvitsevien lasten osallisuus ja oppiminen (Viitala 2018, 66). Alanko (2013) ilmaiseekin, että osallisuus on elämistä ja toimimista erilaisten ihmisten keskuudessa.

Osallisuuden käsite on monimuotoinen ja siihen liittyy erilaisia näkökulmia ja tulkintoja, kuten oikeudellinen näkökulma (Alanko 2013; Kangas, Lastikka & Karlsson 2021a; Leinonen 2014; Nivala & Ryyänänen 2013; Pajulammi 2014; Turja 2017). Osallisuus on sidoksissa kulttuuriin, paikkaan ja aikaan. Suomalaiseen kulttuuriin liittyy perinne erottaa aikuisten ja lasten asiat lasten suojelemiseksi, mikä vaikuttaa osallisuusmahdollisuuksiin (Alanko 2013, 53). Osallisuuden juuret Suomessa ulottuvat

1970-luvun loppuun, jolloin pyrittiin lisäämään kansalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Tähän päivään asti osallisuus on liittynyt vahvasti julkishallinnon pyrkimykseen edistää kansalaisten osallistumista. (Nivala & Ryynänen 2013, 14.) Osallisuuskäsite tuli julkiseen keskusteluun 1990-luvulla ja vuonna 1997 sisäasianministeri asetti valtakunnallisen hankkeen osallisuuden edistämiseksi. Osallisuushankkeen tavoitteena oli edistää kansalaisten osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia. Lisäksi monissa kehittämisohjelmissa ja strategioissa, kuten sosiaalisesti kestävä Suomi 2020 -strategiassa, korostetaan osallisuuden merkitystä. Tämän strategian keskeisiä tavoitteita on luoda yhteiskunta, jossa kaikkia kohdellaan yhdenvertaisesti, varmistaen kaikkien osallisuus ja edistäen jokaisen terveyttä ja toimintakykyä. (Vuorenmaa 2016, 20, 31.)

Varhaiskasvatus nähdään yhteisönä, jossa lapsi saa ensimmäisiä kokemuksiaan osallisuudesta (Turja 2017, 46). Varhaiskasvatuksessa tarkastellaan osallisuutta oppimis- ja oikeusnäkökulmista (esim. Kangas ym. 2021a). Kangas, Lastikka & Karlsson (2021a) painottavat oppimisnäkökulmassa lapsen aktiivista osallistumista omaan kasvuunsa ja oppimiseensa, koska oppiminen tapahtuu osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Oikeusnäkökulmassa keskeistä on lapsen pysyvä osallisuus ja huomio tulevaisuuden aktiivisen toimijuuden merkitys (Kangas ym. 2021a, 75). Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, niin lapsen ja aikuisen kuin yksilön ja ryhmänkin välillä. Tämä näkyy arjen tilanteissa, pienissä kohtaamisissa ja yhteisissä toimissa, joissa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa. (Leinonen 2014, 18) Turja (2017) korostaa arkipäivän vuorovaikutustilanteiden merkitystä, joissa lapsen tulisi kokea tulevansa kuulluksi ja voivansa vaikuttaa hänelle tärkeissä asioissa. Lapsi rakentaa yhteisössä tietoa, kulttuuria ja omaa identiteettiään, samalla kun hän kokee arvonsa lapsena tässä ja nyt, ei vasta tulevaisuuden aikuisena (Turja 2017, 46). Kangas ja kollegat (2021a) painottavat, että hyvä vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa on keskeistä osallisuuden toteutumiselle. Heidän mukaansa pedagoginen ympäristö toimii merkittävänä osallisuuden mahdollistajana, tarjoten tilan, jossa lapset voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen arkeen. Turjan (2017) mukaan osallisuuden edistämisessä tarvitaan uudenlaista toimintakulttuuria, jossa osallisuus on läsnä kaikessa toiminnassa (ks. Alanko 213). Tämän seurauksena ammattikasvattajilta edellytetään asenteiden ja toimintatapojen arviointia uuden kasvatustiedon valossa (Turja 2017, 55).

Lapsen osallisuus on vahvasti sidoksissa lainsäädäntöön, mikä korostaa sen juridista merkitystä (esim. Turja & Vuorisalo 2017; Pajulammi 2014). YK:n Lapsen oikeuksien sopimus ja kansallinen lainsäädäntö velvoittavat valtiota turvaamaan lapsille oikeuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Pajulammi 2014, 142). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa myös korostetaan lapsen aktiivista roolia oppimisessaan (ks. Opetushallitus 2022). Lapsen oikeuksien sopimus on vaikuttanut merkittävästi siihen, miten lapset nähdään ja ymmärretään nykyään (esim. Kangas ym. 2021a; Turja & Vuorisalo 2017). Suomi on sitoutunut sopimuksen periaatteisiin ja vahvistanut lapsen oikeuksien toteutumista lainsäädännöllä (Turja & Vuorisalo 2017, 37). Nämä periaatteet muodostavat perustan

lapsilähtöiselle varhaiskasvatukselle, joka korostaa lasten autonomiaa, yhdenvertaisuutta, toimijuutta sekä kansalais- ja vapausoikeuksia (ks. Turja & Vuorisalo 2017; Kinos 2001). Lapsen oikeuksien sopimus edellyttää lasten kohtelemista ihmisinä, joilla on erilaisia tarpeita. YK:n vammaissopimus edellyttää myös vammaisten lasten osallisuuden varmistamisen (YK:n Vammaissopimus 2016). Lapsilähtöinen kasvatusajattelu tukee näitä oikeuksia kunnioittamalla yksilöllisyyttä edistämällä lasten itsemääräämisoikeutta sekä heidän kognitiivista että sosiaalista kehitystään (Kinos ym. 2016, 345). Pajulammi (2014) kiteyttää mielestämme osallisuuden näkökulman hyvin, että lapsella on oikeus sekä lapsuuteen että aikuisuuteen kasvamiseen

2.3 Lapsilähtöisen pedagogiikan osatekijät

2.3.1 Kasvatusajattelu

Kasvatusajattelu on kokonaisvaltainen näkemys, joka perustuu kasvattajan ihmiskuvaan, arvoihin ja tietoon. Se on osa kasvattajan maailmankatsomusta ja kulttuuria. (esim. Hirsjärvi & Huttunen 1991; 1995; Kinos 2001;2002; Suoranta 2000.) Kinoksen (2002) mukaan lapsilähtöinen kasvatusajattelu rakentuu erilaisista osatekijöistä, kuten lapsikäsitteestä, oppimiskäsityksestä ja lapsen ja aikuisen roolista. Kasvatusajattelusta käytetään myös käsitettä kasvatustietoisuus, joka viittaa yksilön tietoisuuteen omasta kasvatustoiminnastaan ja siihen liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus näkyy konkreettisesti kasvatustoiminnassa ja -teoissa, joissa yksilö tiedostaa valintojensa seuraukset ja mahdollisuudet. (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1991; 1995; Suoranta 2000.) Suorannan (2000) mukaan nykyaikainen kasvatusajattelu pyrkii aktiivisesti oppimaan ja kehittämään nykyistä yhteiskunta- ja elämänmuotoa, jossa sekä kasvatettava että kasvattaja toimivat (ks. Hämäläinen 2021). Suoranta (2000) jakaa kasvatusajattelun kahteen päätyyppiin. Ensimmäinen lähestymistapa korostaa yksilön hallintaa ja ohjaamista ilman pohdintaa kasvatuksen ehtoista, kun taas jälkimmäinen näkee ihmisen ainutlaatuisena ja arvokkaana jo itsessään, ottaen huomioon kasvatuksen kontekstin ja aikakauden.

Kasvatuksen ilmiöt ovat syvästi kytköksissä poliittisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 78; ks. myös Kinos 2001). Kasvatusajattelua ohjaavat sekä lapsuuden yhteiskunnalliset merkitykset että käsitykset lapsen perusluonteesta ja kehityksestä (Karila & Nummenmaa 2001, 17). Hämäläisen (2021) mukaan suuret kasvatusajattelijat ovat yleisesti ymmärtäneet, että yhteinen tulevaisuus riippuu merkittävästi kasvatuksen järjestämisestä. Fröbeliläisestä perinteestä lähtien korostettiin aikuisten ohjaamaa toimintaa, mutta nykyään kasvatusajattelussa painottuvat lapsen aktiivisuus ja kyky rakentaa ymmärrystensä vuorovaikutuksessa

ympäristön kanssa (Turja 2011, 43). Lapsikäsitys on muuttunut niin, että lapsi nähdään arvokkaana ja aktiivisena toimijana, ja tähän vaikuttavat yhteiskunnan asenteet ja arvot (esim. Hirsijärven & Huttusen 1991;1995; Kinos 2002; Turja 2011). Hirsijärven & Huttusen (1991;1995) mukaan lapsuutta tarkastellaan laajemmin, ymmärtäen sen yksilöllisyys ja yhteiskunnallinen merkitys. Lapsuuden ymmärtäminen on perinteisesti perustunut psykologisiin ja pedagogisiin tutkimuksiin, mutta yhteiskunnan muutokset ovat korostaneet lapsuuden merkitystä entisestään. Tämä muutos on johtanut yksilön kehityksen tutkimiseen laajemmassa kontekstissa. Lapsuustutkimus korostaa lapsen näkyväksi tekemistä ja hänen rooliaan oman elämänsä aktiivisena toimijana. (Alanen 2009, 14–18; Karlsson 2001, 34; Kinos 2001, 30; Lehtinen 2000, 8, 14–15). Koskenniemi jo 1950-luvulla korosti yksilöllisyyden kunnioittamista ja huomioimista kasvatuksen keskeisenä periaatteena (ks. Koskenniemi 1952).

Lapsilähtöinen näkökulma korostaa lasten oikeuksia, osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia omiin asioihinsa. Tämä tarkoittaa, että lapset nähdään aktiivisina toimijoina, joilla on oma ääni ja kokemusmaailma (ks. Suomen perustuslaki 1999/731, 2 §, 6 §; THL 2018). Ammattikasvattajien kasvatuserittelyyn ja lapsinäkemykseen tämä vaikuttaa mielestämme merkittävästi. Ensinnäkin ammattikasvattajien on ymmärrettävä ja kunnioitettava lasten oikeutta osallistua päätöksentekoon ja ilmaista mielipiteensä. Tämä voi muuttaa perinteisiä kasvatuskäytäntöjä, joissa aikuinen on ollut perinteisesti keskeisessä roolissa ja lapsi enemmän passiivinen vastaanottaja. Toiseksi lapsilähtöinen näkökulma voi muuttaa ammattikasvattajien käsityksiä lapsista. Sen sijaan että lapset nähtäisiin vain kehittymässä olevina yksilöinä, heidät ymmärretään oman elämänsä aktiivisina rakentajina. Tämä voi vaikuttaa siihen, miten kasvattajat suhtautuvat lapsiin ja millaisia odotuksia heillä on heitä kohtaan.

2.3.2 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsitys on peruskäsite, joka valottaa ihmisten erilaisia tapoja oppia ja omaksua tietoa. Se perustuu ymmärrykseen siitä, miten ihmiset oppivat ja ohjaa opettajan työtä pedagogisessa kontekstissa (esim. Lonka 2015). Oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet tekijät (ks. Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003) ja ne viittaavat yksilön perusolettamuksiin oppimisprosessin luonteesta. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 146; Rauste von Wright ym. 2003, 139.) Ymmärrys oppimisesta on olennainen, jos haluamme tukea oman ja muiden kehitystä ja kasvua.

Oppimiskäsityksiä on pyritty hahmottamaan ja määrittelemään laajalti eri aikoina ja eri näkökulmista. Perinteinen pedagoginen tutkimus jakaa oppimiskäsitykset yleisesti neljään eri kategoriaan: behavioristinen, kognitiivinen, konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppiminen. Nämä eri näkökulmat tarjoavat viitekehyksen ymmärtää oppimista ja sen prosesseja eri tavoin. Uusimpien opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset, jotka heijastavat konstruktivistista

näkemyistä oppimisesta (Rauste-Von Wright ym. 2003, 194), joka syntyy yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta ja johon vaikuttaa merkittävästi oppijan aktiivinen osallistuminen. (Brotherus ym. 2002, 60–61; Turja 2011, 43). Lapsilähtöisen lähestymistavan tavoitteena on myös lisätä lasten motivaatiota oppimista kohtaan (esim. Lerkkanen, Kiuru, Pakarinen, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi 2016; Rosqvist ym. 2019).

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta kasvatusajattelun kehitys juontaa juurensa Fröbeliläiseen traditioon, jossa korostui aikuisten ohjaama toiminta. 1970-luvulla behavioristinen suuntaus korvasi tämän tradition, painottaen aikuisjohtoisuutta ja opetus- ja toimintatuokiokeskeistä lähestymistapaa. (Turja 2011, 43.) Perinteinen behavioristinen näkemys oppimisesta, jossa lapsen kehitys nähtiin riippuvan pelkästään ulkoisista ympäristöön liittyvistä kokemuksista, on alkanut menettää merkitystään konstruktivistisen oppimiskäsityksen vahvistuessa kasvatuspsykologiassa (ks. Rauste-Von Wright ym. 2003). Konstruktivistinen näkemys on tuonut uutta ymmärrystä siitä, miten lapset oppivat, mikä on vaikuttanut merkittävästi nykyisiin oppimiskäsityksiimme ja näiden heijastumiseen käytännön opetuksessa. Lapsilähtöinen toiminta perustuu vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppijaa pidetään aktiivisena oman oppimisensa rakentajana (ks. esim. Schneider & Stern 2010; Rauste von Wright ym. 2003). Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tieto ja oppiminen ovat jatkuvasti kehittyviä ja vuorovaikutuksessa muovautuvia prosesseja, joissa lapsi oppii sekä omasta spontaanista toiminnastaan että vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Järvinen ym. 2009, 116; Kinos, 2001, 10, 25, 36; Kinos 2002, 119.) Lapsilähtöisen opetuksen periaatteita onkin korostaa oppijan osallisuutta ja aktiivista roolia oppimisessa.

Konstruktivistisen opetuksen keskeinen ajatus on, että oppilas aktiivisesti prosessoi ja tulkitsee tietoa omien aiempien oppimiskokemustensa perusteella (ks. Lonka 2015). Tällöin oppilas rakentaa uudelleen opetuksen sisältöjä. (Rauste-von Wright 1997, 19; Rauste-von Wright ym. 2003, 177.) Lapsilähtöisyyden päämääränä on kehittää oppimiskeskeisempiä oppimisympäristöjä, joissa oppiminen tapahtuu aktiivisesti tekemällä ja kokeilemalla. Tällöin oppiminen asetetaan keskeiseen rooliin. (Järvilehto 2014, 161.) Opettajan rooli korostuu tässä oppimiskäsityksessä, sillä hänen tehtävänä on luoda innostavia oppimisympäristöjä, jotka kannustavat oppilasta ja auttavat häntä hahmottamaan opetuksen tavoitteet. Oppijalle annetaan aktiivinen rooli oppimistilanteissa ja -suunnittelussa, kun taas opettaja toimii enemmän oppaan ja neuvonantajan roolissa. (Aho 2002, 26–27; Rauste-von Wright 1997, 19; Rauste-von Wright ym. 2003, 177.) Konstruktivistisessa lähestymistavassa keskeistä on oppilaan kriittisen ajattelun ja ymmärtämisen taitojen kehittäminen, jota tuetaan oikea-aikaisella ohjauksella ja monipuolisella palautteella (Rauste-von Wright 1997, 19; Rauste-von Wright ym. 2003, 177). Tämä näkemys oppimisesta ei kuitenkaan tarkoita ohjauksen täydellistä vetäytymistä, vaan pikemminkin ohjauksen sovittamista oppimisympäristön tarpeisiin (Rosqvist ym. 2019, 211), mikä korostaa kasvattajan roolia oppimisprosessin tukijana ja ohjaajana.

Oppimiskäsitys on siis keskeinen käsite kasvatuksessa ja opetuksessa, joka kuvaa eri näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä tulisi tukea. Järvinen, Laine & Hellman-Suominen (2009) painottavat, että vaikka erilaiset oppimiskäsitykset voivat vaikuttaa aluksi toisistaan poikkeavilta, ne limittyvät usein keskenään. Kasvattajan rooli oppimisessa vaihtelee riippuen näkemyksestä (Järvinen ym. 2009, 116). Erityisesti varhaiskasvatuksessa painotetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä (esim. Kinos 2001; Kinos 2002; Schneider & Stern 2010; Rauste von Wright ym. 2003), joka korostaa varhaiskasvattajan merkitystä oppimisen tukemisessa. Tämä lähestymistapa edellyttää varhaiskasvattajalta kykyä havainnoida ja arvioida lasten kehitystä ja oppimista sekä suunnitella oppimista tukevia ympäristöjä ja tarjota tarpeenmukaista tukea (Järvinen ym. 2009, 116). Konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee myös ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa korostuu sosiaalinen ympäristö ja kontekstuaalisuus (esim. Brotherus ym. 2002). Tässä näkemyksessä lapsi oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja muiden ihmisten kanssa. Kasvattajan roolina on yhdistää nämä näkökulmat ymmärtämällä, miten lapsen hoito, kasvaminen ja oppiminen vaikuttavat toisiinsa. (Järvinen ym. 2009, 117; ks. myös Koskenniemi 1952.)

2.3.3 Aktiivinen kasvattaja

Lapsilähtöinen kasvatusta perustuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana (esim. Turja 2011), jonka peruseriaatteina toimii ainutkertaisuus, kunnioittaminen, osallisuus, yksilöllisyys ja sen tunnistaminen sekä ympäristösuuntautuneisuus ja kulttuuri- ja tilannesidonaisuus (Kinos 2002, 130). Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2022) korostetaan aktiivisen aikuisen toimintoja merkittävänä osana lasten kasvatusta ja oppimista. Tässä lähestymistavassa lapsen oma kiinnostus ja aktiivisuus ovat keskiössä, ja ammattikasvattajan tehtävänä on tarjota lapselle mahdollisuuksia sekä tukea heidän osallisuuttaan toiminnassa. Lapsilähtöinen kasvatustapa korostaa vuorovaikutteista kasvatusta ja opetusta, jossa lasten omia kiinnostuksen kohteita arvostetaan ja niitä hyödynnetään oppimisessa. Tutkimusten mukaan lapsilähtöinen lähestymistapa edistää merkittävästi lasten kokonaisvaltaista kehitystä, sillä sen pedagogiset käytännöt ja vuorovaikutusmuodot kannustavat lapsia oppimaan ja toimimaan luontaisella ja motivoituneella tavalla. (Kinos 2002, 123–124; ks. kohta 1.1.3.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) mukaan aikuisen tehtävänä on luoda kannustava ja turvallinen ilmapiiri, joka rohkaisee lasten aktiivista osallistumista ja oppimista. Lisäksi aikuisen odotetaan havainnoivan ja dokumentoivan lasten toimintaa sekä tarjoavan tarvittaessa tukea ja ohjausta heidän tarpeidensa mukaisesti.

Lapsen rooli ja merkitys varhaiskasvatuksessa ovat olennaisia tekijöitä oppimisprosessin kehittymisessä. Kuten Kalliala (2012) ja Kinos (2001) ovat korostaneet, lapsen on tärkeää tulla kuulluksi ja nähdyksi, jotta hän voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja luoda omakohtaisen merkityksen oppimiselleen. Vaikka lapsilähtöisen kasvatuksen keskiössä on lapsen autonomia, ammattikasvattajan ohjaus ja tukeminen säilyvät merkittävinä, kuten Fung (2015) on todennut. Wen ja kollegoiden (2011) mukaan keskeisenä kasvatuskäytäntönä nähdään lapsen tukeminen, mikä edellyttää aktiivista aikuista (esim. Alanen 2007; Fung 2015; Karlsson 2006; Kinos 2001; Puroila 2002; Robson 2016). Myös Kalliala (2012) ja Puroila (2002) korostavat aikuisen aktiivista roolia, joka kattaa toiminnan sisällöt, tavoitteet ja menetelmät lasten mielenkiinnon ja kehitystarpeiden mukaisesti. Lapsi nähdään oman oppimisprosessin pätevänä ohjaaja, kuten Fung (2015) on esittänyt, mutta samalla ammattikasvattajan on tuettava lasta tietoisilla ja aktiivisilla, mutta ei kontrolloivilla käytänteillä suunniteltaessa ja toteutettaessa kasvatuskäytäntöjä. Liiallinen aikuisen hallitsevuus voi kuitenkin rajoittaa lasten oppimisvapautta ja vaarantaa heidän autonomiansa, kuten Fung (2015) ja Holkeri-Rinkinen (2009) ovat osoittaneet.

Lapsilähtöisyyden olennainen osa on "*aktiivinen lapsi*" ja "*aktiivinen aikuinen*", kuten Surtees (2008) ja muut teoreetikot ovat korostaneet. Tämän näkemyksen mukaan lapsen aktiivisuus ei ole ristiriidassa aikuisen aktiivisuuden kanssa, kuten Rosqvist kollegoineen (2019) ovat perustelleet. He korostavat aikuisen ja lapsen asymmetristä suhdetta vuorovaikutuksessa. Edestakaisen vuorovaikutuksen ytimessä on korostaa lapsen itseisarvon tunnustavia ja kohtaamista osoittavia tekoja. Näiden tekojen tarkoituksena on vähentää lasten ja aikuisten välisen asymmetrian kokemista, samalla kun tunnustetaan sen merkitys. Tällainen lähestymistapa pyrkii luomaan tasapainoisen vuorovaikutussuhteen, jossa kunnioitetaan lasten oikeutta arvostettuun asemaan ja samanaikaisesti ymmärretään aikuisen ohjaavan roolin tärkeys. (Rosqvist ym. 2019, 210.) Kinoksen (2001; 2002) mukaan lapsilähtöisyydessä keskeistä onkin aikuisen ja lapsen yhteistyö (ks. myös Rosqvist ym. 2019), johon liittyy ammattikasvattajan teoreettinen osaaminen sekä havainnointiin perustuva lapsitietämys. Lisäksi ympäristöllä on merkittävä vaikutus, sillä toiminnot lähtevät lapsen aloitteista, joihin ympäristö luo puitteet, kuten Helavaara Robertson, Kinos, Barbour, Pukk & Rosqvist (2015) ovat todenneet. Tämän näkemyksen mukaan lapsilähtöinen toimintakulttuuri rakentuu vahvasti lasten, aikuisten ja ympäristön yhteisvaikutuksesta.

Lapsilähtöisen kasvatuksen perustana on lapsen oma elämysmaailma ja kokemukset (Heikka ym. 2009, 81). Lapsilähtöisyys tarjoaakin lapselle käytännönläheistä, vuorovaikutuksellista tutkivaa oppimista, jossa lapsella on oikeus ohjata omaa oppimisprosessia ja sen seurauksena kasvaa aktiiviseksi, motivoituneeksi ja itsenäiseksi oppijaksi (Fung 2015). Lapsilähtöisyys tarjoaa lapselle mahdollisuuden olla tiedon rakentaja ja kehittää omaa ymmärrystä (Di Santo & Kenneally 2014). Lapsilähtöisessä kasvatuksessa korostuu kuitenkin aikuisen rooli toiminnan mahdollistajana ja

tukijana (Kinos 2002, 124). Ammattikasvattajien pääpaino toiminnassa on lapsen havainnointi, kuunteleminen ja tutustuminen lapseen kokonaisvaltaisesti (Hujala ym. 2007, 56). Hujalan & Fonsénin (2011) sekä Karilan (2013) että Koivusen & Lehtisen (2015) mukaan lapsilähtöisen toiminnan perustana on lapsen havainnointi, jota ilman ei voi yhtäkään toimintaa suunnitella ja arvioida. Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022) myös korostavat ammattikasvattajan havainnoinnin merkitystä osana varhaiskasvatuksen käytäntöjä ja pedagogiikkaa. Hujala kollegoineen (2007) painottavat ettei lapsilähtöisyys pääsee toteutumaan, jos kasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien lähtökohtana ei ole lapsi itse. Tämä auttaa myös määrittelemään kasvatustapahtuman tavoitteet realistisiksi, jolloin tavoitteet ovat parhaiten saavutettavissa (Hujala ym. 2007, 56)

2.4 Lapsilähtöisen pedagogiikan toteutuminen

2.4.1 Ammatillisuus

Laadukkaan varhaiskasvatuksen kehittäminen ja toteuttaminen on olennainen lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa (ks. kohta 1.1.3). Se vaikuttaa myönteisesti yksilön elämään ja yhteiskuntaan (esim. CoRe 2012). Laadun edistämiseksi tarvitaan monipuolista ja systemaattista toimintaa, joka kattaa sekä rakenteelliset että prosessuaaliset tekijät (esim. CoRe 2012; Karvi 2019; Kupila 2011; 2017). Laadukkaan varhaiskasvatuksen varmistamiseksi on tärkeää omata pedagogista osaamista, suunnitella ja arvioida tavoitteellisesti, sekä edistää vuorovaikutteista ja osallistavaa toimintakulttuuria työyhteisössä. Laadun rakennetekijät kietoutuvat varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja ohjaavat toimintaa tietyin arvoin (CoRe 2012; Karvi 2019; ks. myös Kupila 2011; 2017). Laadun prosessitekijät, kuten lasten, aikuisten ja henkilöstön väliset vuorovaikutussuhteet sekä pedagoginen toiminta lapsiryhmissä, muodostavat varhaispedagogiikan ydintoiminnot (Karvi 2019; CoRe 2012). Pedagogiikan johtaminen, suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen ovat keskeisiä laadukkaan varhaiskasvatuksen prosessitekijöitä, jotka täydentävät eri osapuolten osallisuuden kokemukset (Karvi 2019; CoRe 2012). CoRe-osaamisvaatimukset (2012) korostavat myös monikulttuurista osaamista ja ammatillista kehittymistä prosessitekijöiden osalta (ks. Kupila 2011; 2017).

Aikuisen toiminnalla on monipuolisia vaikutuksia lapsiin ja heidän kehitykseensä, minkä vuoksi ammattikasvattajien asiantuntemuksella on keskeinen rooli varhaiskasvatuksen toiminnassa (ks. Hellström 2010; Sandberg 2021). Alilan (2010) mukaan varhaiskasvatuksen käytäntöjä ohjataan usein informaatio-ohjauksen avulla kohti valtakunnallisia tavoitteita, mikä edellyttää tietoa, jakamista ja välittämistä koulutusten ja täydennyskoulutusten kautta. Tällainen järjestelmällinen tiedonvälitys ja koulutusten tarjoaminen voivat edistää ammattikasvattajien tietoisuutta ja osaamista, mikä puolestaan

parantaa varhaiskasvatuksen laatua ja lapsilähtöisyyden toteutumista. Tieteenalan vaikuttajat, kuten Karlsson (2001), huomauttaa, että ammattikasvattajilla voi olla tiedon hallintaa tehokkaista kasvatuskäytännöistä, mutta he eivät aina osaa toteuttaa niitä käytännössä. Tämä korostaa tarvetta jatkuvalle ammatilliselle kehittämiselle ja koulutukselle varhaiskasvatuksen alalla. Hujala kollegoineen (2007) ovat kuitenkin sitä mieltä, että toimintakulttuuri varhaiskasvatuksessa näyttää edelleen olevan vahvasti aikuiskeskkeinen. Heidän mukaansa lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutuminen vaatii ammattikasvattajilta pedagogisen tietoisuuden lisäämistä ja selkiyttämistä. Kun ymmärretään, millaisista periaatteista lapsilähtöinen toimintakulttuuri rakentuu, voidaan sitä kehittää ja toteuttaa tietoisesti (ks. kohta 1.1.3; 1.3.3). Ammattikasvattajien valmiudet ja asenteet ovatkin avainasemassa varhaiskasvatuksen laadun ja lapsilähtöisyyden toteutumisen kannalta.

Aikuisilla on merkittävä rooli lasten käyttäytymisen takana, kuten Koivunen ja Lehtinen (2015) korostavat. Siksi olisi tärkeää korostaa oppimisen ja kehittymisen taitoja, joita ammattikasvattajien tulisi jatkuvasti arvioida ja päivittää (esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Koivunen & Lehtinen 2015, 101–102). Kupila (2011; 2017) täydentää tätä painottaen, että asiantuntijuuden kehittyminen vaikuttaa lapsiin, heidän huoltajiinsa sekä kollegoihin ja työyhteisöön. Työyhteisön toimivuuden merkitys korostuu Kupilan (2011; 2017) mukaan yksilöllisen oppimisprosessin ja tiimin kehittymisen tukemisessa, sillä ammattikasvattajat muokkaavat käytänteitään ja toimintojaan arjen kokemuksista, myös kollegoidensa kanssa. Kehittämisen tarpeiden tiedostaminen onkin avain työkäytänteiden muuttamiseen (Koivunen & Lehtinen 2015, 118). Arvojen ja ihmiskäsitysten arviointi ja punninta ovat olennainen osa tätä prosessia (Kinos 2001, 50; Heikka ym. 2009, 82). Vaikka muutos voi olla haastavaa ja hidasta (esim. Kinos 2001; Heikka ym. 2009), säännölliset toimintamuodot, kuten yhteinen ongelmanratkaisu, keskustelu ja pohdinta, tukevat työyhteisön kehittymistä ja ammatillisten näkökulmien monipuolistumista (Karila 2006, 4; Kupila 2011, 300, 305)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on korostettu laaja-alaista pedagogiikkaa ja pohjoismaista koulutusmallia, mikä on nostanut opettajien pedagogisen osaamisen keskeiseksi tekijäksi varhaiskasvatuksessa (Ranta, Kangas, Harju-Luukkainen, Ukkonen-Mikkola, Neitola, Kinos, Sajaniemi & Kuusisto 2023, 1). Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022) korostaa myös ammattikasvattajan pedagogista osaamista. Suunnitelman perusteissa painotetaan ammattikasvattajan roolia lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa sekä varhaiskasvatuksen pedagogisessa johtamisessa. Lisäksi siinä käsitellään ammattikasvattajan vuorovaikutus- ja vuorovaikutustaitoja, kykyä arvioida omaa toimintaansa sekä pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista lapsilähtöisesti. Kuitenkin Rannan ja kollegoiden (2023) mukaan on edelleen epäselvää, miten opettajan pedagogista pätevyyttä tulisi tarkemmin määritellä ja soveltaa käytännössä sekä koulutuspolitiikassa, että pedagogisissa toimintatavoissa. Viime vuosikymmenen aikana varhaiskasvatukseen on kiinnitetty lisääntyvää huomiota niin

koulutuspolitiikan kuin tutkimuksen piirissä, mikä näkyy erityisesti käynnissä olevissa koulutusuudistuksissa eri puolilla maailmaa, mukaan lukien Suomessa. Lisäksi monissa maissa varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen taidon kehittäminen on nostettu keskeiseksi poliittiseksi tavoitteeksi. (Ranta ym. 2023, 1.) Opettajien on kyettävä hallitsemaan pedagogisen alan monimutkaisuus tietoisien ja monipuolisen osaamisen kautta (ks. Reid 2019), mikä luo vankan perustan ammatilliselle kehitykselle. Tutkimuspainotteiset opettajankoulutusohjelmat valmistavat heitä kohtaamaan tulevaisuuden haasteet. (Hujala ym. 2007, 153; Ranta ym. 2023, 11.)

2.4.2 Työtavat

Lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa näkyy vahvasti siinä, miten teoreettisia käsitteitä sovelletaan käytäntöön ja miten ne tulkitsevat kulloistakin kontekstia (Rosqvist ym. 2019, 195). Kinos, Rosqvist, Alho-Kivi & Korhonen (2021) esittelee käsitteen teorioiden materialisoitumisesta (ks. Lenz Taguchi 2010), mikä viittaa siihen, että teoria ei ainoastaan ole olemassa kirjoissa, vaan se tulee osaksi varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Kasvatuksellinen todellisuus ja tieto muotoutuvat sosiokulttuurisissa ympäristöissä (ks. Brotherus ym. 2002; Turja 2011), ottaen huomioon erilaiset sosiaaliset, ajalliset ja historialliset näkökulmat (Rosqvist ym. 2019, 195). Kulttuurit ovat eläviä ja vuorovaikutteisia ilmiöitä, joissa tapahtuu jatkuvaa vaihtoa niin yksilöiden kesken kuin eri kulttuurien välillä (ks. Rogoff, 2016; Kangas, Ukkonen-Mikkola, Harju-Luukkainen, Ranta, Chydenius, Lahdenperä, Neitola, Kinos, Sajaniemi & Ruokonen, 2021b). On merkityksellistä ymmärtää, että kulttuurit eivät ole irrallaan toisistaan, vaan ne vaikuttavat toisiinsa synnyttäen samankaltaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. (Rosqvist ym. 2019, 195.)

Työtapojen kuvaamisessa voidaan havaita kaksi vaihetta historian kuluessa (ks. kohta 1.1). Ensimmäisessä vaiheessa 1970-luvulta 1990-luvulle, työtavat olivat Fröbeliläisiä eli lapsikeskeisiä, ja tämän jälkeen alkoi korostumaan lapsilähtöisyys. (Kinos ym. 2021, 22). Kinos ja hänen kollegansa (2021) kuitenkin huomauttavat, että vaikka työskentelyssä painotetaan lapsilähtöisyyttä, Fröbeliläisillä työskentelytavoilla on edelleen merkityksensä. Suomalaisen Fröbel-ajattelun juuret ulottuivat Schrader-Breymannin perustamaan Pestalozzi-Fröbel Houseen, jossa Hanna Rothman ja Elisabeth Alander opiskelivat. Heidän työnsä tuloksena syntyi 1800-luvun loppupuolella Suomeen maan ensimmäiset lastentarhat sekä lastentarhaseminaari, jossa vahvistuivat Fröbeliläiset toiminnan sisällöt ja periaatteet (ks. Hänninen & Valli 1986; Meretniemi 2015; Niiranen & Kinos 2001). Tämä synnytti omanlaisensa suomalaisen lastentarhapedagogiikan, joka muodosti siten suomalaisen lastentarhaperinteen. Vaikka lapsi oli toiminnan keskiössä, lastentarhanopettajat kantoivat pääasiallisen vastuun pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja järjestämisestä. Toiminnan ytimessä olivat keskusaiheet, jotka seurasivat pääasiassa vuoden kulkua ja toistuivat samankaltaisina vuodesta

toiseen (ks. Hänninen & Valli 1986; Salminen & Salminen 1986; Niiranen & Kinos 2001). Tämä organisoitu toiminta antoi lastentarhanopettajille selkeyttä toiminnan suuntaan ja mahdollisti vuorovaikutuksen lapsen kanssa. (Kinos ym. 2021, 23.) Työtapa käsite syntyikin perusopetuksessa, kun pyrittiin erottaa lapsikeskeinen opetus aikuiskeskeisyydestä (Hellström 2008, 208).

Varhaiskasvatuksen työtavat ja toiminnot perustuvat pedagogiikkaan (ks. Opetushallitus 2022), mikä tekee sen ymmärtämisestä keskeistä (Kangas ym. 2021b, 9). Toimintamuodot määrittelevät siten lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumisen käytännössä (Rosqvist ym. 2019, 207). On tärkeää huomata, että pedagogiikan käsitettä käytetään usein varhaiskasvatuksessa ilman selkeää määritelmää tai ymmärrystä, mikä aiheuttaa ennakkoluuloja ja jännitteitä toiminnassa (Ranta ym. 2023, 9, 11; Kangas ym. 2021b, 11). Pedagogiikan määrittelyyn vaikuttavat vahvasti historialliset, kulttuuriset, poliittiset sekä sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutteet (Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Kuusisto & Gearon 2019; Rogoff, 2016), minkä vuoksi sen käsitteellistämistä on tarpeen tarkastella säännöllisesti (Kangas ym. 2021b, 2). Asiantuntijat korostavat käytännön taitoja opettajan työssä, mikä osoittaa, että pedagogiikka vaatii erityistä opettamisen taitoa eikä ole pelkästään tiedettä tai taidetta (Ranta ym. 2023, 11). Suomen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan pedagogiikan ymmärtäminen on olennaista varhaiskasvatuksen työtapojen ja toimintojen suunnittelussa ja toteutuksessa (ks. Opetushallitus 2022). Kangas ja hänen kollegansa (2021b) korostavat pedagogiikan ymmärtämisen ja toteuttamisen merkitystä, koska se muodostaa niin lasten kuin yhteiskunnan tulevaisuuden.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen käytännön työn kautta on monimuotoista ja tapahtuu eri reittejä pitkin, tuottaen erilaisia tuloksia eri konteksteissa. Käytännön työ perustuu olemassa oleviin pedagogisiin käytäntöihin ja pyrkii tukemaan lasten kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Harjoittelu korostaa leikin merkitystä lasten motivaattorina ja todellinen työ voi toimia tehokkaampana motivaattorina kuin teeskentely. Projektityö, ryhmäkonteksti ja luovat toimintatavat ovat osa tätä prosessia. (Kinos, Robertson, Barbour & Pukk 2016, 355.) Näiden näkökulmien pohjalta käytännön työtä lapsilähtöisen pedagogiikan kehittämisessä voidaan tarkastella monimuotoisena prosessina, joka edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Kangas ja kumppanit (2021b) esittelevät viisi lähestymistapaa pedagogiikkaan; vuorovaikutus, rakenteet, didaktiikka, asiantuntemus ja tulevaisuuden näkökulma. Nämä kaikki sisältävät kuitenkin yhteiset elementit: lapsi, opettaja, sisältö ja oppiminen (Kangas ym. 2021b, 9). Rosqvist ja hänen työryhmänsä (2019) määrittelevät lapsilähtöisen pedagogiikan dialogisen vuorovaikutuksen, lapsen subjektiivisuuden ja kehittyvän opetussuunnitelman kautta. Heidän mukaansa dialogisuus edellyttää aktiivista kasvattajaa, joka vastaa lasten mielenkiinnon kohteisiin ja elämänmaailmaan. Ammattikasvattajan tulee myös joustaa toiminnoissaan, jotta opetussuunnitelma voi kehkeytyä, vaikka tämä ei sulje pois ammattikasvattajan kykyä tarjota opetuksen sisältöjä (Rosqvist ym. 2019, 192).

Varhaiskasvatuksessa työtavat ovat olennainen osa opetussuunnitelmaa ja määrittelevät lasten kanssa toimimisen käytännöt (Hellström 2008, 208; Kinos ym. 2021, 22). Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa, jonka pääpaino on pedagogiikassa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2 §; ks. myös Opetushallitus 2022). Työtapojen tulisiikin tukea lapsen kehitystä ja oppimista, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan (Kinos ym. 2021, 33; Rosqvist ym. 2019, 193). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) päivitys liittyi varhaiskasvatuslain (540/2018) voimaantuloon, mutta muutokset eivät välittyneet välittömästi työ- ja toimintatapojen kehittelyyn (Kinos ym. 2021, 33; Rosqvist ym. 2019, 193). Näiden muutosten siirtämisen käytäntöön tarvitaankin kasvua ja oppimista tukevan toimintakulttuurin kehittämistä. Varhaiskasvatuksen suuntaviivojen, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (ks. Opetushallitus 2022) mukaan, toimintakulttuurin ja työtapojen tulisi olla monipuolisia, innostavia ja käytännönläheisiä, koska työtapojen vaihtelu tarjoaa lapsille erilaisia oppimiskokemuksia ja tukee eri-ikäisten sekä eri tavoin oppivien lasten tarpeita (Kinos ym. 2021, 33). Kinos kollegoineen (2021) myös lisäävät, ettei työtavat tue pelkästään oppimista vaan ovat myös oppimisen kohteena. Heidän mukaansa ne ovat taitoja, jotka lapset kehittävät vähitellen oppimisen polulla. Tästä syystä opettajien ohjaus erilaisten työtapojen kokeilemisessa ja käyttämisessä ryhmissä, pareittain sekä itsenäisesti on äärimmäisen tärkeää. Työtapojen dynaaminen lähtökohta korostaa kasvattajien vastuuta varmistaa, että jokainen lapsi saa ilmaista mielipiteensä ja näkemyksensä, sekä heidän ideoitaan ja aloitteitaan huomioidaan toiminnassa. (Kinos ym. 2021, 33.)

Varhaiskasvatuksessa työtavat ja lapsilähtöisen pedagogiikan kehittäminen ovat erillisiä, mutta toisiaan täydentäviä polkuja (Kinos ym. 2016, 355). Schweisfurth (2013) esittää seitsemän keskeistä ulottuvuutta, joilla lapsilähtöistä pedagogiikkaa voidaan kehittää käytännössä. Ensimmäisenä Schweisfurth (2013) korostaa koulutuksen sisällön parantamista. Tämä ulottuvuus keskittyy koulutuksen sisällön laadun parantamiseen lisäämällä asiaankuuluvaa ja asianmukaista sisältöä, joka vastaa oppijoiden tarpeita ja nykyaikaisten yhteiskuntien vaatimuksia. Toisena hän mainitsee oppimisprosessin tehostamisen. Oppijakeskeisessä koulutuksessa oppijat ovat aktiivisia toimijoita, kun taas opettajat toimivat fasilitaattoreina helpottaen oppimisprosessia ja tukien oppijoiden oma-aloitteisuutta. Kolmantena elämäntaitojen ja -valmiuksien kehittäminen on tärkeää. Tämä ulottuvuus mahdollistaa oppijoiden menestymisen muuttuvassa maailmassa. Neljäntenä Schweisfurth (2013) tuo esiin luovuuden ja mielikuvituksen korostamisen. Oppijakeskeisessä koulutuksessa korostetaan jokaisen oppijan luovuutta ja mielikuvitusta pyrkien tunnistamaan ja kehittämään oppijoiden monipuolisia kykyjä. Viidentenä hän mainitsee monitieteisen opetuksen ja oppimisen lähestymistavat, jotka edistävät oppijoiden monipuolista ja kokonaisvaltaista oppimista. Kuudentena on tärkeää parantaa koulun ilmapiiriä. Oppijakeskeisessä koulutuksessa pyritään luomaan myönteinen ja kannustava ilmapiiri oppimiselle, joka tukee oppijoiden hyvinvointia ja motivoi heitä oppimaan. Lopuksi Schweisfurth (2013) painottaa demokraattisten periaatteiden vahvistamista. Tämä ulottuvuus

korostaa demokraattisten periaatteiden merkitystä koulutuksessa, kuten osallisuutta, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, tarkoituksena vahvistaa oppijoiden äänen kuulumista koulun päätöksenteossa ja toiminnassa (Kinos ym. 2016, 355; Schweisfurth, 2013).

2.4.3 Opetussuunnitelma

Tutkimuksen valossa opetussuunnitelma ja pedagogiikka ovat viimeisten noin 60 vuoden aikana siirtyneet opettajan ohjaamasta didaktisesta lähestymistavasta lapsikeskeiseen malliin, joka tunnistaa lapsen roolin opetuksen ja oppimisen keskipisteessä (Fung 2015, 420). Vuonna 2013 tapahtunut varhaiskasvatuksen siirtyminen osaksi koulutusjärjestelmää toi mukanaan merkittäviä muutoksia opetussuunnitelmiin (ks. Kinos ym., 2021; Ranta, Sajaniemi, Eskelinen & Lämsä 2021; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Ensimmäinen sitova opetussuunnitelma alle kouluikäisille julkaistiin vuonna 2000, mutta vasta vuonna 2016 ilmestyi ensimmäinen alle kuusivuotiaille suunnattu opetussuunnitelma. Näiden opetussuunnitelmien synonyymit vaihtelivat, ja opetussuunnitelman käsite korostui pääasiassa esikoulun ja esiopetuksen yhteydessä. Vuosikymmenen loppupuolella Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) vakiinnuttivat varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman roolin. Samalla esiopetussuunnitelman perusteet (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) toivat mukanaan eheytetyn toiminnan käsitteen, joka korosti laaja-alaista osaamista ja oppimiskokonaisuuksia. Nämä käsitteet ovat nykyään keskeisessä asemassa sekä perusopetuksen että esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa. (Kinos ym. 2021, 31–34.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka korostaa nykyisin vahvasti lapsilähtöisyyttä, mikä näkyy sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa (ks. Fung 2015). Uuden varhaiskasvatussuunnitelman julkaisun yhteydessä tämä näkökulma nousi esille. Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) keskeiset periaatteet painottavat lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemista. (Kinos ym. 2021, 34–35.) Analyysit aiemmista varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista (ks. Turunen 2011; Onnismaa & Paananen 2019) osoittavat muutoksen arvoissa, tavoitteissa ja sisällöissä, heijastellen varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen aseman muutosta (Kinos ym. 2021, 36). Uusi lähestymistapa painottaa lasten ja aikuisten aloitteita sekä vaihtoehtoisten mahdollisuuksien läsnäoloa (ks. Kinos, Kinos, Niemelä & Selinummi 2010), verrattuna perinteiseen, tuloksiin keskittyvään lähestymistapaan. Opetussuunnitelman muotoutumisessa korostuvat avoimet prosessit, joissa lapset voivat osallistua ja vaikuttaa suoraan. Vaikka opettajan rooli prosessin välittäjänä on tärkeä, opettaja on edelleen kiinnostunut lopputuloksista, olivat ne sitten prosessin tai sisällön näkökulmasta merkityksellisiä. (Rosqvist & Kinos 2019, 53.) Fung (2015) korostaa, että

opetussuunnitelman keskeisenä lähtökohtana on usko, että lasten kokonaisvaltainen kehitys on mahdollista, kun oppimismahdollisuudet suunnitellaan vastaamaan heidän kehitysvaiheeseensa

Varhaiskasvatuksessa lapsilähtöinen pedagogiikka ja kehkeytyvä opetussuunnitelma ovat olennainen osa toisiaan täydentäviä lähestymistapoja (esim. Helavaara Robertson ym., 2015; Kinos, 2001; Kinos ym. 2021; Rosqvist ym. 2019). Helavaara Robertson kollegoineen (2015) ja Kinos (2001) painottaa, että kehkeytyvä opetussuunnitelma rakentuu vuorovaikutuksessa lasten, aikuisten ja ympäristön kanssa, jolloin sen sisällöt muokkautuvat vastaamaan lasten tarpeita ja kiinnostuksen kohteita. Teema- ja projektityöskentelyä hyödyntävä opetus tarjoaa lapsille mahdollisuuden osallistua suunnitteluun ja antaa heille tasavertaisen roolin oppimisprosessissa, samalla kun aikuiset toimivat enemmän fasilitaattoreina kuin määräävinä ohjaajina (Kinos ym. 2021, 31; Rosqvist & Kinos 2019, 53; ks. myös Helavaara Robertson ym. 2015; Kinos 2001). Rosqvist ja kumppaneiden (2019) mukaan tämä pedagoginen lähestymistapa luo pohjan kokonaisvaltaiselle ja osallistavalle varhaiskasvatukselle. Laadukkaassa lapsilähtöisessä pedagogiikassa konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee ohjauksen sovittamisena kontekstiin ja vuorovaikutuksen ollessa keskeisessä asemassa kehkeytyvän opetussuunnitelman yhteydessä. Kehkeytyvän opetussuunnitelman käsite korostaa läpinäkyvyyttä ja dialogisuutta opetusprosessissa. (Rosqvist ym. 2019, 198, 210–211.)

Vaikka pedagogiikka ja opetussuunnitelma ovat erillisiä käsitteitä, ne muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jossa lapsen subjektiivisuus ja vuorovaikutus huomioidaan systemaattisesti (Rosqvist ym. 2019, 198). Tästä näkökulmasta käsin pedagogiikan kehittäminen edellyttää Rosqvist ja kollegoiden (2019) mukaan kasvattajalta monipuolista roolia ja kykyä soveltaa paikallisia opetussuunnitelmia vuorovaikutuksessa lasten kanssa. On tärkeää tiedostaa, että aikuisen vetäytyessä lasten toiminnasta (ks. Hood 2013), vuorovaikutus saattaa heikentyä, mikä korostaa asymmetrian kokemusta ja voi vaikuttaa lapsen autonomiaan ja omatoimisuuteen (Rosqvist ym. 2019, 211). Fung (2015) korostaakin lapsikeskeisen opetussuunnitelman muuttamisen riippuvan suuresti opettajien pedagogisesta käytännöstä, ei pelkästään suunnitellusta opetussuunnitelmasta.

Opetussuunnitelmasuunnittelu on loppujen lopuksi vain suunnitelma paperilla. Se vaikuttaa lapsiin vasta sitten, kun se pannaan täytäntöön, muunnetaan todelliseksi opetuksiksi ja laajennetaan lapsiin heidän oppimiskokemuksiensa kautta. (Fung 2015.) Tieteenalan teoreetikkojen, kuten Fung (2015) painottaa, että lapsikeskeisen opetussuunnitelman ytimessä on lapsen oikeuden tukeminen ohjata omaa oppimistaan ja luoda tietoa, joka edistää oppimisen siirtoa ja kriittisen ajattelun kehittymistä.

2.5 Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat

Suomen varhaiskasvatusta ohjaavat keskeiset asiakirjat, kuten Varhaiskasvatuslaki (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja Varhaiskasvatussuunnitelma. Nämä asiakirjat antavat suuntaviivat ja tavoitteet varhaiskasvatuksen toteuttamiselle sekä määrittelevät keskeiset säännökset ja periaatteet (ks. myös THL 2023). Lisäksi Opetushallituksen antamat ohjeet ja suositukset täydentävät tätä ohjausta, tarjoten käytännön neuvoja varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Kansainväliset asiakirjat ja sopimukset kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimus sekä kansainväliset varhaiskasvatussuositukset ja -periaatteet, tukevat myös lapsilähtöisyyttä ja laadukasta varhaiskasvatusta (Opetushallitus 2022, 15). Nämä asiakirjat korostavat lapsen oikeuksia ja lapsilähtöisen pedagogiikan periaatteita, luoden pohjan laadukkaalle varhaiskasvatukselle ja edistämien lasten oikeuksien toteutumista. Ne antavat suuntaviivoja ja periaatteita varhaiskasvatuksen toteuttamiselle ja arvioinnille, mikä on olennaista varhaiskasvatuksen laadun varmistamiseksi.

Suomen varhaiskasvatuslaki tarjoaa vahvan viitekehyksen lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen toteuttamiselle (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1 §). Lain useat keskeiset pykälät painottavat lapsen yksilöllisten tarpeiden, kiinnostusten ja kehitysvaiheiden huomioon ottamista varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Esimerkiksi, varhaiskasvatuslain §:n 2 momentissa määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteet lapsen hyvinvoinnin, tasapainoisen kasvun ja kehityksen tukemiseksi sekä lapsen osallisuuden edistämiseksi omiin asioihinsa. Tämä korostaa lapsen aktiivista roolia varhaiskasvatuksessa ja oikeutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lisäksi varhaiskasvatuslain 5 §:n 1 momentissa painotetaan varhaiskasvatuksen tehtävää tukea lapsen yksilöllistä, kehitykseen ja oppimiseen liittyvää kasvua, joka huomioi lapsen tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja kehitystason (ks. myös THL 2023). Tämä osoittaa varhaiskasvatuksen lapsilähtöisen lähestymistavan, jossa opetus suunnitellaan vastaamaan jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita ja kiinnostuksen kohteita.

Myös varhaiskasvatuslain 8 §:n 2 momentissa korostetaan varhaiskasvatuksen sisältöjen suunnittelua kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Tämä tarkoittaa, että varhaiskasvatuksen opetus pyrkii tukemaan lapsen monipuolista kehitystä eri osa-alueilla ja tarjoamaan lapsille monipuolisia oppimiskokemuksia. Samoin, varhaiskasvatuslain 10 §:n 2 momentissa korostetaan varhaiskasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen tärkeyttä lapsen yksilöllisten tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja kehitysvaiheiden vahvistamisessa. Tämä antaa ohjeita varhaiskasvatuksen käytännön toteutukseen, joka huomioi jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden ja tarpeet. Näiden lakipykälien yhteisvaikutus korostaa lapsilähtöisyyden varhaiskasvatuksessa. Tällainen lähestymistapa varmistaa, että varhaiskasvatuksen toiminta on suunnitelmallista, joustavaa ja vastaa jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Lisäksi se edistää lapsen aktiivista

osallisuutta ja vaikuttamista omaan oppimiseensa ja kehitykseensä, mikä on olennainen osa laadukasta varhaiskasvatusta.

Opetushallitus painottaa lapsilähtöisyyden merkitystä varhaiskasvatuksessa useissa virallisissa asiakirjoissaan. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) korostetaan lapsilähtöisyyden keskeistä roolia laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. Opetussuunnitelman tulee olla suunnitelmallista ja joustavaa, vastaten lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin (ks. Opetushallitus 2022) Saman periaatteen nostaa esiin myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jossa korostetaan lapsilähtöisen opetuksen merkitystä esiopetuksessa (ks. Opetushallitus 2014). Lisäksi Laki varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämisestä (540/2018) edellyttää varhaiskasvatuksen ottavan huomioon lapsen yksilölliset tarpeet ja edistävän kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Nämä asiakirjat muodostavat vahvan perustan lapsilähtöisyyden toteuttamiselle varhaiskasvatuksessa, korostaen sen keskeistä roolia varhaiskasvatuksen laadukkaassa toteuttamisessa.

YK:n lasten oikeuksien sopimus on merkittävä kansainvälinen asiakirja, joka asettaa tavoitteita lapsen turvalliselle kasvulle, kehitykselle ja oikeuksille. Sopimus korostaa lapsen oikeutta olla lapsi omista lähtökohdistaan käsin (ks. kohdat 1.1.3; 1.2.1; 1.2.2) ja on sitoutunut tukemaan lapsen ainutlaatuisuutta riippumatta hänen taustoistaan. Varhaiskasvatuksen kontekstissa YK:n lasten oikeuksien sopimus vaikuttaa merkittävästi, ohjaten varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteutusta. Tämä ilmenee erityisesti sopimuksen keskeisissä artikloissa, jotka korostavat lapsen osallisuutta, oikeutta ilmaista mielipiteensä ja oikeutta leikkiin ja vapaaseen aikaan.

Ensinnäkin artikla 3 painottaa lapsen edun ensisijaisuutta kaikissa lapsia koskevissa päätöksissä ja toimenpiteissä (ks. Unicef 1989; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991). Tämä ohjaa varhaiskasvatuksen toimintaa varmistamalla, että lapsen etu otetaan huomioon kaikissa varhaiskasvatuspäätöksissä. Toiseksi artikla 12 vahvistaa lapsen oikeuden ilmaista mielipiteensä ja saada ne huomioon otetuksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti (ks. Unicef 1989; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991). Tämä edistää lapsilähtöistä varhaiskasvatusta, jossa lapsen mielipiteet ja tarpeet otetaan huomioon suunnittelussa ja päätöksenteossa. Lisäksi artikla 31 korostaa lapsen oikeutta lepoon, vapaa-aikaan ja leikkiin, mikä on keskeinen osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (ks. Unicef 1989; Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991). Tämä artikla tukee lapsilähtöistä varhaiskasvatusta, joka mahdollistaa lapsen osallistumisen leikkiin ja vapaaseen toimintaan. Näiden artikloiden toteuttaminen varhaiskasvatuksessa edellyttää, että lapsen tarpeet, mielipiteet ja osallisuus otetaan huomioon kaikessa varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toiminnassa. Tämä edistää laadukasta ja lapsilähtöistä varhaiskasvatusta, joka turvaa jokaisen lapsen oikeudet ja mahdollisuudet kehittyä täysipainoisesti.

3 Tutkimusongelmat

Tutkielmamme keskeisenä tavoitteena on arvioida lapsilähtöisyyden toteutumista ja ymmärrystä kasvatustilan ammattilaisten keskuudessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tarkastelemme erityisesti, onko lapsilähtöinen toimintakulttuuri nähtävissä varhaiskasvatuksen käytännöissä ja ymmärretäänkö tätä käsitettä ammattikasvattajien keskuudessa. Tutkimuksen keskeiset kysymykset ovat seuraavat:

1. Toteutuuko lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa?

Tämän kysymyksen avulla pyrimme selvittämään, kuinka laajasti ja konkreettisesti lapsilähtöinen toimintakulttuuri ilmenee varhaiskasvatuksen arjessa.

2. Ymmärretäänkö lapsilähtöinen toimintakulttuuri?

Tämän kysymyksen avulla tarkastelemme ammattikasvattajien käsityksiä ja ymmärrystä lapsilähtöisen toimintakulttuurin käsitteestä sekä peilaamme sitä varhaiskasvatuksen käytäntöihin.

Näiden kysymysten avulla pyrimme syventymään lapsilähtöisen toimintakulttuurin tilaan varhaiskasvatuksessa ja ymmärtämään sen merkitystä käytännön työssä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen taustalla oli halu selvittää, miten käytännössä lapsilähtöisyys ilmeni varhaiskasvatuksessa ja millainen ymmärrys ammattilaisilla oli tästä käsitteestä. Ennen tutkimuksen aloittamista perehdyimme laajasti lapsilähtöisyyden käsitteeseen osana omaa koulutusta varhaiskasvatuksen opettajaksi. Koulutuksen aikana oli paljon kursseja ja oppimateriaalia, jotka käsittelivät lapsilähtöisyyttä eri näkökulmista. Lisäksi saimme alan asiantuntijalta, dosentti Jarmo Kinokselta syvällistä tietoa lapsilähtöisyydestä. Koulutuksen edetessä huomasimme kuitenkin teorian ja käytännön välisen eron. Lapsilähtöisyys ei ilmennyt käytännössä samalla tavoin kuin koulutus oli antanut ymmärtää. Tutkielman aihe nousi tärkeäksi tämän diskurssin myötä, ja päätimme yhdessä tutkia tarkemmin lapsilähtöisyyden tilannetta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Tutkimuksen edetessä saimme Jarmo Kinokselta arvokasta apua teoreettisen viitekehyksen kehittämisessä.

4.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkielma keskittyy lapsilähtöisyyden toteutumisen arviointiin varhaiskasvatuksessa sekä alan ammattilaisten käsityksiin lapsilähtöisyydestä. Tutkimuksen lähtökohtana oli aiempien tutkimusten ja teorian hahmottaminen, jonka lisäksi käytännön kokemus toimi tärkeänä taustana. Tutkimuksen etenemissuunnitelma muotoutui ensisijaisesti aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan perehtymisen kautta. Päädyimme valitsemaan kvalitatiiviseen tutkimusmetodologian, joka tunnetaan myös laadullisena tutkimuksena (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016; 1997; Tuomi & Sarajärvi 2009; 2002). Laadullisen tutkimuksen avulla pyrimme syvällisesti ja monipuolisesti ymmärtämään lapsilähtöisyyden ilmenemistä varhaiskasvatuksessa eri näkökulmista (esim. Hirsjärvi ym. 2016; 1997; Tuomi & Sarajärvi 2009; 2002). Tämä edellytti tutkittavien omien näkökulmien ja kokemusten esiin tuomista, mikä mahdollisti todellisen elämän kuvaamisen ja välittömän tiedon saamisen tutkimuskohteesta (Hirsjärvi ym. 1997, 161).

Vaikka tutkimuksemme oli laadullinen, valitsimme toteutustavaksi kyselytutkimuksen. Päätöksemme perustui siihen, että kyselytutkimuksen avulla saimme kattavasti tietoa suuremmalta määrältä vastaajia. Perinteisesti kyselytutkimus viittaa määrälliseen menetelmään (esim. Vilkkä 2005), mutta yhdymme Tuomen ja Sarajärven (2009) näkökulmaan siitä, että tällainen tyypittely ja vastakkainasettelu voi olla haitallista. Mikään tutkimus ei voi olla vailla teoreettista viitekehystä, mikäli se haluaa pitää yllä tutkimuksellista uskottavuuttaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19). Kysymykset muodostettiin teorian pohjalta ja jaettiin viiteen kategoriaan, mikä helpotti analyysiä. Aineiston analysointi edellytti monipuolista ja yksityiskohtaista tarkastelua (esim. Hirsjärvi ym. 1997; 2016). Kyselylomakkeen avulla pystyimme keräämään laajempaa tietoa tutkimusaiheestamme. Tämä

lähestymistapa korosti tiedon keruuta luonnollisessa tilanteessa kyselyn ja havaintojen avulla (Hirsjärvi ym. 1997, 161).

Tutkimuskohteiksi valittiin kasvatusalan ammattilaiset. Lähestyimme varhaiskasvatusyksiköiden johtajia strukturoidulla kyselylomakkeella, jotka toimivat tiedonvälittäjinä lähettämällä kysymykset eteenpäin yksikössään työskenteleville kasvatusalan ammattilaisille. Aineiston hankinta toteutettiin näin kyselylomakkeiden avulla. Analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; Vilkkä 2005), joka mahdollisti syvällisen ymmärryksen aineistosta (Vilkkä 2005, 140; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysin apuna käytettiin keskeisiä käsitteitä, jotka nousivat teoriasta. Kysymykset jaettiin aihealueittain, lapsen näkökulman tavoittamiseen, toimintakulttuuriin, pedagogiikan toteutumiseen sekä tiimityöhön ja lapsinäkemukseen.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin huolellisesti. Vaikka tutkimuskohde, tulkittu materiaali ja teorian muodostuminen eivät olleet alttiita satunnaisille tekijöille, on tärkeää huomata, että tutkimuksen kokonaisuutta ei voida välttämättä toistaa täysin samanlaisena. Tämä johtuu tutkimuksen ainutlaatuisuudesta ja mahdollisista eroista tutkijoiden perehtyneisyydessä teoriaan ja aiheeseen. (Vilkkä, 2005, 159.) Tavoitteenamme oli saada ammattikasvattajien omat kuvaukset koetusta todellisuudesta, kuten laadullisen tutkimusmenetelmän erityispiirteenä on (Vilkkä, 2005, 97). Vaikka tutkimustamme ei voida käytännössä toistaa täysin samanlaisena, uskomme sen tarjoavan arvokasta tietoa lapsilähtöisyyden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja alan ammattilaisten näkemyksistä.

4.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkielmassa hyödynnettiin kyselytutkimusmenetelmää, joka toteutettiin Webropol-sovelluksen avulla. Valinta perustui siihen, että se tarjosi parhaan tavan kerätä aineistoa eri yksiköissä työskenteleviltä kasvatusalan ammattilaisilta (ks. Hirsjärvi ym. 2016; 1997; Tuomi & Sarajärvi 2009; 2002; Vilkkä 2005). Lisäksi menetelmä mahdollisti arkaluonteisen aiheen käsittelyn, kuten lapsilähtöisyyden toteutumisen arvioinnin, joka voi olla arkaluonteista (Vilkkä 2005, 74). Webropol-sovellus tarjosi monipuolisen työkalun kyselyiden luomiseen, analysointiin ja raportointiin, mikä mahdollisti tehokkaan datan keräämisen ja käsittelyn sekä laadullisissa että määrällisissä tutkimuksissa (Webropol 2024). Kyselylomake suunniteltiin kattamaan aihealueet, jotka liittyvät lapsilähtöiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin.

Tutkimus toteutettiin strukturoituna kyselytutkimuksena, joka rakennettiin teoriaan pohjautuen. Kysymykset esitettiin kyselylomakkeen välityksellä. Kyselytutkimuksissa tavoitellaan yleisesti vastaajan mielipiteitä, asenteita ja arvoja. Näiden tutkiminen ei ole aina yksinkertaista, ja haasteita

tuovat muun muassa valitun vastaajajoukon edustavuus suhteessa perusjoukkoon sekä vastausten riittävyys. Vaikka kyselytutkimusta pidetään yleisesti määrällisenä tutkimuksena, tulosten tulkinnassa voidaan hyödyntää myös laadullisen tutkimuksen piirteitä, mikä mahdollistaa syvällisemmän tarkastelun tuloksista. (Vehkalahti 2014, 11–13.) Muodostimme kyselylomakkeen kysymykset monivalintatehtäviksi, joihin vastattiin neljällä eri vaihtoehdolla: "Kyllä", "Joskus", "Ei koskaan" ja "En osaa sanoa". Kysymykset oli painotettu viiden osa-alueen mukaan, jotka olivat lapsen näkökulman tavoittaminen, toimintakulttuuri, pedagogiikan toteutuminen, tiimityö ja lapsinäkemys. Lapsilähtöisyys muodostaa tärkeän perustan varhaiskasvatuksen suunnittelulle, mutta aihe ja käsite ovat laajoja, joten tutkimuksen oli rajattava tarkastelualueittain (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; 2002)

Tutkielman aineistonkeruu suoritettiin lähettämällä kysely 37:lle varhaiskasvatusyksikön johtajalle eri puolilla Varsinais-Suomea, joka oli tutkimuksen keskeinen alue. Kysely lähetettiin varhaiskasvatusyksiköiden johtajille 24. tammikuuta 2024, ja vastausaikaa annettiin saman vuoden helmikuun 20. päivään saakka. Vastausajan päätyttyä kyselyn vastausaikaa ei enää pidennetty. Vastauksia saatiin yhteensä 46 varhaiskasvatuksen ammattilaiselta. Osallistujien valinta perustui siihen, että heidän katsottiin voivan tarjota arvokasta tietoa tutkimuksen tarkastelun kohteena olevasta aiheesta.

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysimenetelmänä hyödynnettiin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi toimi perusanalyysimenetelmänä kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (ks. Hirsjärvi ym. 2016; 1997; Tuomi & Sarajärvi 2009; 2002; Vilkkä 2005). Sitä voitiin pitää sekä yksittäisenä metodina että teoreettisena kehyksenä, joka oli mahdollista liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin.

Sisällönanalyysi tarjosi joustavan lähestymistavan, johon voitiin yhdistää erilaisia analyysikokonaisuuksia. Analyysin tavoitteena oli luoda yksityiskohtainen sanallinen kuvaus tutkittavasta aiheesta ja järjestää hajanaista aineistoa siten, että se mahdollisti johtopäätösten muodostamisen. Analyysivaiheessa oli olennaista miettiä, miten rajattiin tutkimusaineisto ja tunnistettiin keskeiset teemat, joita tutkimuksessa tarkasteltiin. Samalla oli tärkeää varmistaa, ettei olennainen jäänyt huomiotta tutkimuksen ulkopuolelle. Tämä menetelmä auttoi tunnistamaan vastausten monimuotoisuutta ja syventymään vastaajien näkemyksiin ja kokemuksiin. Vastausten luokittelu erilaisiin aihealueisiin, jotka koskivat lapsilähtöisyyden toteutumista varhaiskasvatuksessa, helpotti analyysia. Sen jälkeen tarkasteltiin näiden teemojen välisiä yhteyksiä ja syvennettiin yksittäisiin vastauksiin löytääksemme niistä merkityksellistä tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93).

Laadullisen analyysin vaihtoehtoina ovat induktiivinen ja deduktiivinen lähestymistapa, mutta on myös huomioitava abduktiivinen päättely (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97), sillä abduktiivinen päättely voi olla hyödyllinen, koska se mahdollistaa havaintojen ja teorian yhdistämisen tavalla, joka ei suoraan noudata pelkästään deduktiivista tai induktiivista logiikkaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; 2002). Tällainen lähestymistapa voi avata uusia näkökulmia ja mahdollistaa teorian soveltamisen konkreettisiin havaintoihin. Näin ollen abduktiivisen päättelyn huomioiminen rikastuttaa ja monipuolistaa laadullisen analyysin metodologista lähestymistapaa. Tässä tutkielmassa valittiin deduktiivinen sisällönanalyysi, joka perustui olemassa olevan mallin ja teorian soveltamiseen tutkimuksen tuloksiin. Tavoitteena oli selvittää lapsilähtöisyyttä koskevia ajatuksia ja asenteita varhaiskasvatuksen ympäristössä, missä lapsilähtöisyyttä on pyritty toteuttamaan jo pitkään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97–99; 2002, 95, 97–99). Tutkimuksemme analyysi eteni teoriaohjatusti abduktiivisen päättelyn logiikan mukaisesti, jossa yhdisteltiin havaintoja aineistosta ja teoriasta. Tällöin teoria ei suoraan ohjannut analyysia vaan tarjosi työkaluja sen toteuttamiseen (esim. Sarajärvi & Tuomi 2009; 2002).

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettiset näkökulmat on huomioitu tarkasti kyselylomakkeen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, ja vastaajille tiedotettiin selkeästi tutkimuksen tarkoituksesta. Kyselylomakkeessa ei pyydetty henkilökohtaisia tietoja, mikä varmisti vastaajien anonymiteetin ja tietosuojan. Näin ollen vastaajien yksityisyys ja henkilötiedot säilyivät suojattuina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 26).

Tutkimuksen eettisyyden lisäksi oli keskeistä varmistaa, että tutkimus tuottaa luotettavaa ja tarkkaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Mittauksen luotettavuutta arvioitiin validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetti mittaa tutkimuksen pätevyyttä, eli sitä, mittaako tutkimus sitä, mitä sen oli tarkoitus mitata. Reliabiliteetti puolestaan arvioi tutkimusmittauksen tarkkuutta (Vehkalahti 2014, 40–41). Tutkimuksen validiteettia paransivat suoraan asetellut kysymykset, jotka mahdollistivat vastausten saamisen tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Reliabiliteetin parantamiseksi olisi voitu käyttää suurempaa vastaajajoukkoa.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin huolellisesti. Vaikka tutkimuskohde, tulkittu materiaali ja teorian muodostuminen eivät olleet alttiita satunnaisille tekijöille, on tärkeää huomata, että tutkimuksen kokonaisuutta ei voida välttämättä toistaa täysin samanlaisena. Tämä johtuu tutkimuksen ainutlaatuisuudesta ja mahdollisista eroista tutkijoiden perehtyneisyydessä teoriaan ja aiheeseen (Vilkka 2005, 159). Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2009) korostavat, että tutkijoiden erilaiset suuntaukset

ja metodit voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tavoitteenamme oli saada ammattikasvattajien omat kuvaukset koetusta todellisuudesta, kuten laadullisen tutkimusmenetelmän erityispiirteenä on (Vilkka 2005, 97). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteistä ohjetta, mutta on tärkeää tarkastella kokonaisuutta. Kaikkien osatekijöiden tulee olla keskinäisessä suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Vaikka tutkimustamme ei voida käytännössä toistaa täysin samanlaisena, uskomme sen tarjoavan arvokasta tietoa lapsilähtöisyyden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja alan ammattilaisten näkemyksistä.

5 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä lapsilähtöisyydestä ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksen käytännöissä. Tutkimuksessa käytettiin strukturoitua kyselytutkimusta, joka perustui teoreettiseen viitekehykseen lapsilähtöisen pedagogiikan keskeisistä käsitteistä ja periaatteista. Tutkimuksen päätavoitteena oli vastata kahteen keskeiseen tutkimuskysymykseen: ensinnäkin, toteutuuko lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja toiseksi, ymmärretäänkö lapsilähtöinen toimintakulttuuri varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa. Tämä mahdollisti syvällisen ymmärryksen siitä, miten lapsilähtöisyys ilmenee käytännössä ja miten ammattilaiset hahmottavat käsitteen.

5.1 Lapsen näkökulman tavoittaminen

Tutkimustulosten perusteella on huomattavissa sekä myönteisiä että kehittämiskohteita lapsen näkökulman tavoittamisessa varhaiskasvatuksessa. Vaikka suurin osa vastaajista (67,4 %) katsoo, että lapsen ääni ja mielipide vaikuttaa koko ryhmän toimintaan ja arkeen, vain noin puolet (56,5 %) ilmoittaa, että lapset osallistuvat opetuksen ja toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen joskus. Tämä viittaa siihen, että vaikka lapsen ääni otetaan huomioon ryhmän toiminnassa, osallisuus suunnitteluprosessissa saattaa olla puutteellista. Toisaalta valtaosa vastaajista (89,1 %) kuitenkin katsoo, että lasten aloitteita tuetaan ja tuetaan vastavuoroista vuorovaikutusta. Tämä osoittaa, että vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä nähdään tärkeänä varhaiskasvatuksessa. Kuitenkin noin puolet vastaajista (52,2 %) katsoo, että lapsi on joskus toimija, joka osallistuu ja tekee päätöksiä, mikä viittaa siihen, että lapsen toimijuutta voitaisiin vahvistaa varhaiskasvatuksen käytännöissä. Suurin osa vastaajista (60,9 %) kuitenkin vastaa, että lapsille annetaan aikaa asioiden tutkimiseen ja ihmettelyyn.

Lapsilähtöisyys näyttää toteutuvan joissain määrin, vaikka edelleenkin kehitettävää varsinkin lapsen osallistumisen ja päätöksenteon näkökulmasta. Yhteenvedona voidaan todeta, että vaikka lapsen ääni ja mielipide otetaan huomioon varhaiskasvatuksessa, osallisuus suunnitteluprosessissa on puutteellista. On tärkeää kehittää käytäntöjä, jotka vahvistavat lasten toimijuutta ja osallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa. Lisäksi tulokset viittaavat siihen, että lapsen äänen kuuleminen ja kunnioittaminen ovat keskeisiä osia lapsilähtöisen toimintakulttuurin edistämiseksi varhaiskasvatuksessa. Vaikka vastaajat tunnistavat lasten aloitteiden tuen tärkeyden ja vuorovaikutuksen merkityksen, osa kokee, että lapsen toimijuus voisi olla vahvempi varhaiskasvatuksen käytännöissä. Tämä osoittaa tarpeen edistää lapsilähtöistä lähestymistapaa, jossa lapsen aktiivinen osallisuus ja päätöksentekovalmiudet korostuvat entistä vahvemmin.

5.2 Toimintakulttuuri

Tutkimustulosten perusteella voidaan havaita, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa on sekä myönteisiä että kehittämistä kaipaavia piirteitä. Suurin osa vastaajista (82,2 %) katsoo, että lapsi pystyy aktiivisesti rakentamaan suhteitaan ja samaistumaan vertaisiinsa, mikä osoittaa, että kaverisuhteiden merkitys tunnustetaan varhaiskasvatuksen käytännöissä. Toisaalta lähes neljä viidestä vastaajasta (82,6 % joskus) kuitenkin katsoo, että varhaiskasvatuksen rutiinit voivat estää lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla. Tämä viittaa siihen, että tietyt käytännöt ja rakenteet saattavat rajoittaa lasten toimijuutta ja osallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa. Vaikka suurin osa vastaajista (80,4 %) pitää lapsilähtöistä varhaiskasvatusta keskeisenä tavoitteena, alle puolet vastaajista (45,7 %) katsoo, että toimintakulttuuri on joustavaa ja muuntautumiskykyistä sekä yksilö- että ryhmätasolla. Tämä osoittaa, että on tarpeen tarkastella ja mahdollisesti uudistaa toimintakulttuuria siten, että se paremmin vastaa lapsilähtöisen pedagogiikan periaatteita ja lapsen tarpeita.

Havaitsemme myös, että vaikka suurin osa vastaajista näkee, että lapset kykenevät aktiivisesti rakentamaan suhteitaan ja samaistumaan vertaisiinsa, osa korostaa varhaiskasvatuksen rutiinien mahdollisesti estävän lasta toimimasta luontaisella tavallaan. Tämä herättää kysymyksiä siitä, miten varhaiskasvatuksen rutiinit voivat vaikuttaa lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutumiseen. Vaikka suurin osa vastaajista pitää varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria joustavana ja muuntautumiskykyisenä yksilö- ja ryhmätasolla, huomataan silti, että lapsia ei aina havainnoida riittävästi varhaiskasvatuksen arjessa. Vain pieni osa vastaajista (28,3 %) ilmoitti, että havainnointiin on varhaiskasvatuksen arjessa aikaa, kun taas suurin osa vastaajista (71,7 %) kertoi, että havainnointiin oli joskus aikaa. Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutumiseen, sillä havainnointi on keskeinen osa lapsilähtöisyyttä.

Vaikka suurin osa vastaajista pitää lapsilähtöistä varhaiskasvatusta keskeisenä tavoitteena, tulokset viittaavat siihen, että toimintakulttuurissa saattaa olla esteitä tämän tavoitteen täyttymiselle. Erityisesti varhaiskasvatuksen rutiineja ja havainnointikäytäntöjä tulisi tarkastella kriittisesti, jotta ne eivät estäisi lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutumista. Vaikka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa on myös myönteisiä piirteitä, kuten joustavuus, on havaittavissa haasteita. Näiden haasteiden ratkaiseminen voi edistää lapsilähtöisen toimintakulttuurin vahvistamista varhaiskasvatuksessa.

5.3 Pedagogiikan toteutuminen

Tutkimuksen perusteella pedagogiikan toteutumisessa varhaiskasvatuksessa havaitaan sekä myönteisiä että parannettavia näkökohtia. Suurin osa vastaajista (56,5 %) katsoo, että lapsi pystyy aktiivisesti luomaan oman suhteensa opittaviin asioihin, kun taas pieni osa vastaajista (34,8 %) ilmoittaa tämän

toteutuvan joskus. Lisäksi valtaosa vastaajista (67, 4 %) näkee, että kasvatustilanteen lähtökohdaksi ovat tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, jotka määräytyvät sekä aikuisten että lasten intressien pohjalta. Tämä osoittaa, että pedagogiikassa pyritään ottamaan huomioon lapsen aktiivinen rooli oppijana ja toimijana. Huolestuttavaa kuitenkin on, että opetusta ohjataan osittain myös aikuisten intressien pohjalta, mikä asettaa haasteita lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumiselle ja korostaa tarvetta vahvistaa aikuisen asemaa lapsilähtöisessä toimintakulttuurissa. On kuitenkin huomionarvoista, että joissain tapauksissa aikuiset nähdään aktiivisina toimijoina oppimisprosessissa, mikä saattaa viitata siihen, että aikuisen rooli ohjaajana ymmärretään, mutta saattaa myös olla merkki siitä, että lapsilähtöisyyden periaatteet eivät toteudu täysin. Oppimisprosessissa opettaminen nähdään pääosin ohjaamisena (63 % kyllä), mikä on linjassa lapsilähtöisen pedagogiikan kanssa. Kuitenkin on syytä tarkastella, nähdäänkö arkiset perustoiminnot myös ohjaamisena, ja ymmärretäänkö tämä osana oppimisprosessia.

Leikin ja elämyksellisuuden merkityksen ymmärtäminen oppimisprosessissa on vahvaa (80,4 %), mikä tukee lapsilähtöisen pedagogiikan periaatteita ja korostaa leikin arvon merkitystä oppimisympäristöissä. Kuitenkin teema- ja projektityöskentelyn käytössä opetuksessa on vaihtelua, eivätkä kaikki hyödynnä monipuolisia opetusmenetelmiä yhtä aktiivisesti. Teema- ja projektityöskentelyä vastaajien mukaan käytetään opetuksessa pääosin (43,5 %), kun taas osa vastaajista ilmoittaa käyttävänsä sitä vain satunnaisesti (47,8 %).

Vaikka monipuolisten ja lapsilähtöisten opetusmenetelmien käyttö on laajaa, on tärkeää huomioida, että kaikki eivät välttämättä hyödynnä näitä menetelmiä yhtä aktiivisesti. Tämä voi heijastaa oppimisympäristöjen moninaisuutta ja sitä, miten erilaisia oppimistapoja ja -tyylejä arvostetaan ja tuetaan.

Lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumisesta on olennaista, että kaikki lapset pääsevät osallistumaan opetukseen monipuolisesti ja saavat mahdollisuuksia ilmaista itseään eri tavoin. Tämä edellyttää opettajilta ja kasvattajilta herkkyyttä ja joustavuutta sekä valmiutta tarjota vaihtoehtoisia lähestymistapoja oppimiseen ja osallistumiseen. Lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että pieni osa vastaajista ei välttämättä ymmärrä kaikkia pedagogisia käsitteitä. Tämä voi heijastaa tarvetta selkeyttää ja yksinkertaistaa pedagogisia käsitteitä ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa, jotta kaikki kasvatustilan toimijat voivat paremmin ymmärtää ja soveltaa niitä käytännön työssään.

5.4 Tiimityö

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tiimityö varhaiskasvatuksessa näyttää olevan pääosin vuorovaikutteista ja keskittyy dialogiseen vuorovaikutukseen lasten ja aikuisten välillä. Suurin osa

vastaajista (78,3 %) panostaa vastavuoroiseen ja dialogiseen vuorovaikutukseen niin lasten kuin aikuisten välillä. Selvä enemmistö vastaajista (71,1 %) katsoo, että tiimin jäsenet keskustelevat avoimesti, kunnioittavasti ja kuuntelevat toisten mielipiteitä, ja tiimeissä panostetaan vuorovaikutuksen laatuun (60,9 %). Tämä ilmentää dialogista vuorovaikutusta, joka on olennainen osa lapsilähtöistä toimintakulttuuria varhaiskasvatuksessa. Tiimin jäsenten kesken vallitsee myös suhteellisen yhtenäiset käsitykset siitä, mikä on aikuisten rooli varhaiskasvatuksen arjessa (60,9 % kyllä). Kuitenkin tiimin jäsenten keskinäisessä keskustelussa ilmeni, että vain osa tiimeistä (54,4 %) keskustelee aktiivisesti siitä, millainen toimija lapsi on ja millainen merkitys aikuisella on lasten elämässä. Keskustelut lapsen roolista ja aikuisen merkityksestä lasten elämässä viittaavat siihen, että tiimeissä ei välttämättä ole yhtenäiset näkemykset kasvatustyöstä, joka tukisi lapsilähtöistä toimintakulttuuria, jossa lapsen ääni ja näkemykset otetaan huomioon päätöksenteossa ja toiminnan suunnittelussa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tiimityössä panostetaan vuorovaikutuksen laatuun ja dialogiseen toimintatapaan, mikä tukee lapsilähtöisyyden toteutumista varhaiskasvatuksessa. Jatkuva kehitys ja tiimin jäsenten kannustaminen avoimeen keskusteluun ja reflektioon ovat avainasemassa lapsilähtöisyyden vahvistamisessa.

5.5 Lapsinäkemys

Tulokset lapsinäkökulman osalta osoittavat jonkin verran hajontaa ja ristiriitaisuuksia. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa on havaittavissa vaihtelevia näkemyksiä siitä, miten lapset ja aikuiset nähdään suhteessa toisiinsa. Vaikka merkittävä osa vastaajista (50 %) näkee lasten ja aikuisten maailman tasa-arvoisena, suuri osa (32,6 %) katsoo, että tasa-arvoa tapahtuu vain satunnaisesti. Lisäksi pieni osa vastaajista (4,4 %) ilmoittaa, ettei tasa-arvoa näy koskaan. Tämä herättää kysymyksiä siitä, miten käytännössä toteutetaan lapsilähtöisyys ja miten lapset nähdään varhaiskasvatuksessa. Vaikka suurin osa vastaajista (73,9 %) korostaa, että kasvatusprosessin tulisi lähteä liikkeelle lasten omista tarpeista ja intresseistä, vain puolet (50 %) katsoo, että lasten maailma nähdään todella tasa-arvoisena. Tämä viittaa siihen, että vaikka lapsilähtöisyys on keskeinen tavoite, sen toteutumisessa on haasteita, jotka liittyvät käsityksiin lapsen roolista ja aikuisten näkemyksiin lasten maailmasta.

Kuitenkin suurin osa vastaajista (84,8 %) katsoo, että varhaiskasvatuksessa kuunnellaan lasten viestejä ja otetaan huomioon heidän kokemuksensa ja näkökulmansa, sekä erilaiset tavat, joilla lapset ilmaisevat itseään. Tätä tukee myös yhteneväiset vastaukset siihen, että aikuinen ohjaa lasta ilmaisemaan mielipiteensä, toiveensa ja tunteensa. Lisäksi havaittiin, että suurin osa vastaajista (91,3 %) pitää lapsuutta merkityksellisenä elämänvaiheena, jossa lapsi on aktiivinen toimija. Kuitenkin tämä

näkemykset eivät välttämättä aina heijastu käytännön toimintaan, kun vertaa tasavertaisuuden tulokseen. Tämä viittaa siihen, että vaikka lapsinäkökulmaa arvostetaan, sen toteutuminen käytännössä on monimutkaista ja vaatii jatkuvaa tarkastelua ja kehitystyötä. Tämä asettaa haasteita varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja korostaa tarvetta syventää ymmärrystä lapsinäkökulmasta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa.

6 Pohdinta

Tässä osiossa tiivistämme kaikki tutkimusaineistojen tulokset ja tarkastelemme niitä kriittisesti. Tulosten esittely tapahtuu tutkimuskysymysten mukaisissa alaluvuissa. Lisäksi tarkastelemme tässä luvussa tutkimuksen kohtaamia haasteita ja esitämme suosituksia jatkotutkimusta varten.

6.1 Lapsilähtöisyyden toteutuminen

Tutkimuksessamme pyrimme arvioimaan lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutumista varhaiskasvatuksessa. Tuloksemme osoittavat, että lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutuminen on osittain onnistunutta, mutta samalla havaitsemme haasteita ja kehityskohteita useilla osa-alueilla, kuten aiemmassa tutkimuksessa on esitetty (ks. esim. Kinos 2002; Lehtinen 2000; Niiranen & Kinos 2001; Puroila 2002; Rosqvist ym. 2019). Tarkastelimme aluksi, miten varhaiskasvatuksessa tavoitetaan lapsen näkökulma. Vaikka lapsen ääni ja mielipide huomioidaan, osallisuus suunnitteluprosessissa vaikuttaa olevan puutteellista. Osallisuuden tulisi sisältää kaikkien osapuolten mahdollisuuden vaikuttaa omiin ja yhteisön toimintoihin, eikä rajoittua valmiisiin toimintoihin (esim. Viitala 2018; Vuorenmaa 2016). Kuitenkin vastausten mukaan lasten aloitteita tuetaan ja vastavuoroista vuorovaikutusta pidetään tärkeänä, mutta lapsen toimijuutta täytyisi vahvistaa. Osallisuuden toteutumisessa tulisi nähdä lapsi aktiivisena toimijana (esim. Kettukangas ym. 2017; Turja & Vuorisalo 2017; Virkki 2015). Tutkimustuloksista kuitenkin ilmenee, että lapsille mahdollistetaan aikaa asioiden tutkimiseen ja ihmettelyyn, mikä tukee lapsilähtöistä toimintakulttuuria.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että varhaiskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on lapsilähtöinen toimintakulttuuri, mutta rakenteelliset esteet haittaavat toteutumista, kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Hujala ym. 2007; Karlsson 2001). Erityisen huolestuttavaa oli havainnointikäytänteiden puutteellisuus, sillä havainnointi ja lapsituntemus ovat keskeisiä lapsilähtöisen toimintakulttuurin luomisessa (ks. Hujala ym. 2007; Hujala & Fonsén 2011; Karila 2013; Koivunen & Lehtinen 2015; Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017; Rosqvist ym. 2019). Vaikka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa on myös myönteisiä piirteitä, kuten joustavuus ja kaverisuhteiden merkityksen tunnistaminen, tietyt käytännöt ja rakenteet rajoittavat lasten toimijuutta. Lisäksi toimintakulttuurin joustavuus ja muuntautumiskyky vaihtelevat, mikä vaikuttaa lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumiseen. Uskomme, että näiden haasteiden ratkaiseminen edistäisi lapsilähtöisen toimintakulttuurin vahvistamista varhaiskasvatuksessa, kuten muutkin alan teoreetikot ovat esittäneet (esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Hujala ym. 2007; Karlsson 2001).

Tutkimustulosten perusteella pedagogiikassa pyritään ottamaan huomioon lapsen aktiivinen rooli oppijana ja toimijana, ja samalla ymmärretään leikin ja elämyksellisyyden merkitys lapsilähtöisessä toimintakulttuurissa, mikä heijastaa lapsilähtöisen toimintakulttuurin ihanteita. Kuitenkin aikuisten intressit ohjaavat osittain opetusta, mikä viittaa siihen, että toimintakulttuuri näyttäytyy enemmän lapsikeskeisenä toimintana (ks. Kinos 2002; Kinos ym. 2021). Tämä osoittaa, että lapsilähtöisyyden käsitettä voidaan edelleen käyttää väärissä yhteyksissä, kuten aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Kalliala 2012; Lehtinen 2000; Puroila 2002). Lisäksi teema- ja projektityöskentelyn käytössä on vaihtelua, mikä edistää lapsilähtöisyyden toteutumista ja kehkeytyvän opetussuunnitelman käyttöä (ks. Helavaara Robertson ym. 2015; Kinos 2001; Kinos ym. 2021). Monipuolisten opetusmenetelmien käyttö vaihtelee, mikä puolestaan vaikuttaa oppimisympäristöjen monimuotoisuuteen.

Varhaiskasvatuksen laadun keskeisiä tekijöitä on tiimityön toimivuus (esim. Kupila 2011; 2017). Tutkimuksemme osoitti, että tiimityössä korostetaan vuorovaikutuksen laatua ja dialogista toimintatapaa, mutta keskustelut lapsen asemasta ovat puutteellisia. Tulokset osoittavat, että tiimin jäsenten yhtenäiset käsitykset lapsen asemasta vaihtelevat, mikä vaikuttaa lapsilähtöisyyden toteutumiseen ja konkreettisiin kasvatustoimiin. Keskustelut lapsen asemasta ja kasvatuksesta edistävät kasvatustietoisuutta omasta toiminnasta sekä siihen liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1991; 1995; Suoranta 2000.) Tämä näkyy myös ammattikasvattajien lapsinäkemyksessä, jossa vain puolet pitää lapsen maailmaa tasa-arvoisena, vaikka suurin osa korostaa kasvatusprosessin lähtevän liikkeelle lasten omista tarpeista ja intresseistä. Kasvatusajattelu perustuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen, joka kumpuaa kasvattajan ihmiskuvasta, arvoista ja tiedosta. Ammattikasvattajien suhtautuminen lapsuuteen ja kasvatusajatteluun vaikuttaa suoraan siihen, miten he suhtautuvat lapsiin ja millaisia odotuksia heillä on. (esim. Hirsjärvi & Huttunen 1991, 1995; Kinos 2001, 2002; Suoranta 2000.) Nämä tekijät vaikuttavat merkittävästi lapsilähtöisyyden toteutumiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa.

Käytännön toiminnassa havaitaan selkeitä ristiriitaisuuksia, joissa korostuu tarve jatkaa työtä lapsilähtöisyyden vahvistamiseksi ja varmistaa, että lapsen ääni kuuluu ja hänen tarpeensa otetaan entistä paremmin huomioon varhaiskasvatuksen käytännöissä. Tutkimustuloksista käy ilmi, että informaation avulla on lisätty tietoisuutta lapsilähtöisyydestä ammattikasvattajien keskuudessa, mutta käytännön toteutukseen tarvitaan muita keinoja. Toimintakulttuurissa ilmenee lapsikeskeisyyttä ja edelleen lapsilähtöisyyttä estäviä tekijöitä rakenteissa (ks. Alasuutari 2009; Hellström 2010; Kalliala 2012; Kinos 2002; Kinos ym. 2021). Tutkimukssamme paljastui, että ammattikasvattajat eivät aina oivalla jokaisen kohtaamisen merkitystä lapsen kanssa, jolloin havainnoinnin ja lapsituntemuksen merkitys jää vähäiseksi. Tämä heijastuu siihen, että lapsia ei nähdä tasavertaisina suhteessa kasvattajiin, mikä puolestaan vaikuttaa merkittävästi kasvattajien käytänteisiin ja ajatteluun.

kasvatustyössä. Tutkimuksessamme onnistuimme tavoittamaan tutkimusongelman, jossa kartoitettiin lapsilähtöisen kulttuurin toteutumista, ja löysimme useita tekijöitä, jotka estävät sen toteutumisen.

6.2 Lapsilähtöisyyden ymmärtäminen

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ammattikasvattajien ymmärrystä lapsilähtöisestä toimintakulttuurista. Vaikka lapsilähtöisyys on ollut käytössä, sen määrittelyssä ja ymmärtämisessä on ilmennyt haasteita (Lehtinen 2000, 200; Puroila 2002, 178). Tulosten perusteella havaitaan, että lapsilähtöisyyttä ymmärretään teoreettisesti, mutta sen käytännön toteutuminen on vaihtelevaa ja haasteellista, kuten aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Hytönen 2008; Kinon 2002; Niikko & Korhonen 2014; Rosqvist ym. 2019; Salminen 2017). Ymmärrys lapsilähtöisyyden käsitteestä vaihtelee edelleen ammattikasvattajien keskuudessa (Kalliala 2012, 47), kuten tutkimuksessamme ilmenee. Tulosten mukaan sitä käytetään toimintoihin, jotka eivät ole todellisuudessa lapsilähtöisiä, mikä saattaa aiheuttaa harhaanjohtavaa käyttöä varhaiskasvatuksessa (Lehtinen 2000, 200; Puroila 2002, 178). On tarpeen tarjota jatkuvaa koulutusta ja tukea ammattikasvattajille, jotta he ymmärtäisivät lapsilähtöisen pedagogiikan periaatteet ja käytännöt sekä osaisivat soveltaa niitä käytännön työssään (ks. Hellström 2010; Sandberg 2021).

Tutkimustulosten perusteella ammattikasvattajat näyttävät ymmärtävän lapsilähtöisyyden käsitteen keskeiset periaatteet ja elementit, kuten lapsen aktiivisen roolin oppijana, lapsen äänen kuulemisen sekä vuorovaikutuksen tukemisen. Kuitenkin ammattikasvattajien arvojen, asenteiden ja käytänteiden uudistaminen on välttämätöntä (esim. Karlsson 2001). Ammattikasvattajien tulee olla valmiita kouluttautumaan ja reflektoimaan omaa asiantuntijuuttaan, punnitsemaan vanhoja näkemyksiä, ajatuksia ja käytänteitä. Tiimityöllä on tässä tärkeä rooli (ks. CoRe 2012; 2019; Kupila 2011; 2017). Lasten tasa-arvon heikko näkeminen viittaa myös siihen, ettei käsitettä ymmärretä oikein, mikä heikentää lapsilähtöisyyden toteutumista ja kasvattaa lapsen ja aikuisen asymmetristä suhdetta (ks. Rosqvist ym. 2019). Tämä voi viitata siihen, että hierarkkiset ja autoritääriset kasvatuseräajattelut ovat edelleen läsnä ja estävät lapsilähtöisen toimintakulttuurin toteutumista. Lapsilähtöisyyden kuuluu koostua demokratiasta, lasten oikeuksista sekä aktiivisen osallistumisen hyväksymisestä (Kinon ym. 2016, 346). Yksi merkittävistä havainnoista tutkimuksessamme oli, että kasvatustieteen ammattilaiset eivät täysin ymmärrä lapsilähtöisyyden laajuutta eivätkä oman toimintansa vaikutusta siihen. Tutkimuksemme auttoi meitä laajentamaan ymmärrystämme siitä, miten kasvatustieteen ammattilaiset hahmottavat lapsilähtöisyyden käsitteen ja samalla tunnistamaan kehityskohteita.

6.3 Tutkimuksen haasteet ja hyödyt

Tutkielman tuloksilla on merkittävä rooli arvioitaessa lapsilähtöisyyden toteutumista varhaiskasvatuksessa sekä siihen liittyvää toimintakulttuuria. Tulosten merkittävyys kumpuaa niiden tarjoamasta arvokkaasta tiedosta, joka valottaa ammattikasvattajien näkemyksiä ja kokemuksia lapsilähtöisyydestä ja toimintakulttuurista varhaiskasvatuksessa. Tämä tieto tarjoaa pohjan päätöksenteolle ja kehitystoimenpiteille, joilla pyritään edistämään varhaiskasvatuksen laadukkuutta ja lapsilähtöisyyden toteutumista entistä paremmin.

Tulosten luotettavuuden arvioiminen on tärkeää, ja se edellyttää tutkimuksen metodologian ja tiedonkeruumenetelmien kriittistä tarkastelua (esim. Tuomi & Sarajärvi 2002; 2009; Vilka 2005). Strukturoitu kysely, johon tutkielma perustuu, antaa tiettyjä rajoituksia tulosten luotettavuuteen (ks. Vehkalahti 2014). Esimerkiksi ennalta määriteltyjen vastausvaihtoehtojen käyttö saattaa rajoittaa vastaajien ilmaisuvapautta ja vaikuttaa tulosten monipuolisuuteen. Lisäksi vastaajien omat käsitykset ja kokemukset voivat vääristää tuloksia. On kuitenkin huomioitava, että strukturoitu kysely tarjoaa tehokkaan tavan kerätä tietoa ja antaa arvokasta tietoa laajasta vastaajajoukosta.

Tutkielman käytettävyyttä tulee arvioida sen perusteella, kuinka hyvin tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa käytännön työssä ja päätöksenteossa varhaiskasvatuksen alalla (Vilka 2005, 157). Tulokset tarjoavat arvokasta tietoa lapsilähtöisyyden toteutumisesta ja toimintakulttuurista, mikä voi auttaa ammattikasvattajia ja varhaiskasvatuksen toimijoita paremmin ymmärtämään näitä käsitteitä ja kehittämään toimintaa niiden pohjalta. Esimerkiksi tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämisessä ja koulutuksessa, sekä antaa suosituksia ja ohjeistusta lapsilähtöisyyden edistämiseksi varhaiskasvatuksessa.

Punnittaessa, miten tutkielma onnistui ratkaisemaan tutkimusongelman, on tärkeää arvioida, kuinka hyvin se vastasi tutkimuskysymyksiin ja tavoitteisiin (Hirsijärvi yms. 2009, 263–264). Tutkielma tarjosi kattavan kuvan lapsilähtöisyyden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyvästä toimintakulttuurista ammattikasvattajien näkökulmasta. Lisäksi tutkielma lisäsi ymmärrystä näistä käsitteistä ja niiden merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Tietoa voidaan hyödyntää laajasti varhaiskasvatuksen kehittämisessä ja tutkimuksessa. Se tarjoaa pohjan jatkotutkimukselle ja lisää keskustelua alalla.

Kerätty tieto tarjoaa arvokasta tietoa päätöksentekijöille ja varhaiskasvatuksen ammattilaisille siitä, miten lapsilähtöisyyttä lähdetään edistämään ja kehittämään entistä paremmin lasten tarpeita vastaavaksi. Tietoa voi myös hyödyntää tutkimus- ja kehityshankkeissa, joissa pyritään kehittämään uusia menetelmiä ja käytäntöjä lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen tukemiseksi. Lisäksi tutkimuksesi

tuloksia voi verrata muihin vastaaviin tutkimuksiin eri maissa ja kulttuureissa, mikä antaa mahdollisesti laajempaa näkökulmaa lapsilähtöisyyden toteutumisesta eri konteksteissa. Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme on arvokas panos varhaiskasvatuksen alan kehittämiseen ja tarjoaa hyvän perustan jatkotutkimuksille ja käytännön toimenpiteille lapsilähtöisyyden edistämiseksi.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksemme herätti useita tärkeitä jatkotutkimusideoita lapsilähtöisyyden toteutumisen parantamiseksi varhaiskasvatuksessa. Haluamme esittää neljä keskeistä ehdotusta, joilla uskomme olevan positiivinen vaikutus lapsilähtöisyyden edistämisessä. Ensinnäkin lisätutkimus varhaiskasvatuksen rakenteiden ja rutiinien vaikutuksesta lapsilähtöisyyteen on tarpeen. Näiden elementtien muodostaessa perustan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurille, niillä on merkittävä vaikutus lapsilähtöisyyden toteutumiseen. Tulevaisuuden tutkimuksessa olisi hyödyllistä syventyä näiden rakenteiden ja rutiinien merkitykseen lapsilähtöisyyden näkökulmasta. Tavoitteena olisi ymmärtää paremmin nykyisten varhaiskasvatuksen organisaatiomallien ja toimintatapojen roolia lapsilähtöisyyden tukemisessa. Tutkimus tarjoaisi arvokasta tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen rakenteita ja rutiineja voitaisiin kehittää entistä lapsilähtöisemmiksi.

Toiseksi on olennaista tunnistaa lasten tasa-arvon heikon näkemyksen taustalla vaikuttavat tekijät. Jatkotutkimuksessa olisi tarkoituksenmukaista tutkia syvemmin niitä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, miksi osalla varhaiskasvatuksen ammattilaisista on heikko käsitys lasten tasa-arvosta ja osallisuudesta. Tavoitteena on tunnistaa mahdollisia esteitä ja haasteita, jotka haittaavat lasten tasa-arvon toteutumista varhaiskasvatuksessa, sekä kehittää keinoja näiden esteiden poistamiseksi. Vaikka tiimityöhön kiinnitetäänkin huomiota, on tärkeää tutkia myös tiimityön roolia kasvatusajattelun kehittämisessä. Tiimityöllä on merkittävä vaikutus varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muokkaamisessa. Siksi jatkotutkimuksessa olisi keskityttävä syventämään ymmärrystä siitä, miten tiimityö voi edistää kasvatusajattelun kehittymistä ja lapsilähtöisyyden toteutumista varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena olisi selvittää, miten tiimityötä voitaisiin vahvistaa ja kehittää niin, että se tukisi entistä paremmin lapsilähtöistä toimintakulttuuria ja kasvatusajattelua.

Viimeiseksi on olennaista kehittää käytännön toimenpiteitä lapsilähtöisyyden edistämiseksi varhaiskasvatuksessa. Jatkotutkimuksessa on tarkoitus tutkia erilaisia koulutus- ja ohjausmenetelmiä sekä käytännön innovaatioita, jotka auttavat varhaiskasvatuksen ammattilaisia omaksumaan lapsilähtöisiä toimintatapoja. Tavoitteena on löytää konkreettisia ratkaisuja ja työkaluja, joilla varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat vahvistaa lapsilähtöistä toimintakulttuuria käytännön työssään. Näiden jatkotutkimusehdotusten avulla voidaan syventää ymmärrystä lapsilähtöisyyden

toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja löytää keinoja sen edistämiseksi käytännön tasolla. Edellä mainitut tutkimukset tarjoavat arvokasta tietoa ja näkemystä, jotka tukevat varhaiskasvatuksen kehittämistä entistä lapsilähtoisemmäksi.

Lähteet

- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 55–69.
- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY. 19–38.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 9–30.
- Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Väitöskirja. Oulu: Oulun Yliopisto. Saatavilla: <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/35784/isbn978-952-62-0307-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alila, K. 2010. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus: vaiheita, ajankohtaiskysymyksiä ja tulevaisuuden kuvia. Teoksessa: L. Turja & E. Fonsén (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: Bookwell Oy.
- CoRe. 2012. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. London and Ghent, September 2011. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Di Santo, A., & Kenneally, N. 2014. A call for a shift in thinking: Viewing children as rights-holders in early childhood curriculum frameworks. *Childhood Education*, 90(6), 395–406.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2012. Osallistavan opettajan profiili, Odense. Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Fung, Chanel Kit Ho. 2015. “Active Child” and “Active Teacher”: Complementary Roles in Sustaining Child-centered Curriculum, *Childhood Education*, Vol.91 (6), 420-431.: DOI:10.1080/00094056.2015.1114787

- Harkoma, S., Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T. & Vlasov, J. 2022. Varhaiskasvatuksen tuen arviointi kansallisesti, paikallisesti ja pedagogisessa toiminnassa. Teoksessa: N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 84–97.
- Hautakangas, M. & Laakso, P. 2022. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen johtaminen. Teoksessa: N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 258–276.
- Heikka, J., Hujala, E., & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki. Vantaa: Printel Oy.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisu 2021:13.
- Helavaara Robertson, H., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. 2015. Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. Early Child Development and Care. Taylor & Francis.
- Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 40–57.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Juva: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 15. uudistettu painos. Helsinki. WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita 6. Vantaa: Tammi.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Tampere. Sosiaalitutkimuksen laitos. Tampereen Yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla: Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hood, P. 2013. The development of high-quality interaction and thinking alongside the extension of child-initiated learning into Key Stage One: a whole school initiative. *Early child development and care*, 183(8), 1181–1196.
- Hujala, E. & Fonsen, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 312–327.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää. Edufin.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, J. 2021. Takaisin kasvatusopin perusteisiin. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 22. 5–10.
- Hänninen, S & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Jantunen, T. 2011. Lapsilähtöinen kasvatus ja kasvatustajattelen perinne. Teoksessa: T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus*. 1.painos. Latvia: Tammi. 65–69.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: Bookwell Oy.
- Järvinen K. & Mikkola P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieto.

Järvinen, M, Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.

Kangas, J., Lastikka, A-L. & Karlsson, L. 2021a. Voimauttava varhaiskasvatus. Helsinki: Otava.

Kangas, J.; Harju-Luukkainen, H.; Brotherus, A.; Kuusisto, A.; Gearon, L. 2019. Playing to Learn in Finland: Early childhood Curricular and Operational Context. In Policification of Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education in the 21st Century; Garvis, S., Phillipson, S., Eds.; Routledge: Abingdon, UK. Volume III, pp. 71–85.

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, SW., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N. & Ruokonen, I. 2021b. Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. Education Sciences. 11, 790.

Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.), Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere. Vastapaino. 9–29.

Karila, K & Nummenmaa A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Karila, K., & Puroila, A.-M. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–226.

Karlsson, L 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. 2. korjattu painos. Helsinki. Oy Edita Ab

Karlsson, L. 2006. Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa Karlsson, L. (toim.) *Lapset kertovat*. Stakes: Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes

Karvi. 2019. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit – tiivistelmä. Viitattu: 28.2.2024
Saataavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_T1319.pdf

- Kettukangas T, Heikka, J. & Pitkäniemi, H. 2017. Lasten osallisuus perustoiminnoissa - varhaiskasvattajien arviointeja. Teoksessa: A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Yliopistopaino. sivunumero uupuu
- Ketovuori H. & Pihlaja P. 2016. Inklusiivinen-koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa: H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatussosiologian vuosikirja I. 159–182.
- Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E. & Poikonen, P.-L. 2014. The effects of family- and classroom-related factors in mutual trust between kindergarten teachers and mothers in Estonia and Finland. *Educational Psychology*. Routledge.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa: E. Hujala (toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy, 1–57.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119–132.
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. 2021. Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus ja Aika*. Vol. 15, Nro 2. 22–42. Saatavilla: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/99664/64337>
- Kinos, J., Kinos, S., Niemelä, R. & Selinummi, AK. 2010. Kakaduu- ja lintubongaus - sanataideprojektit lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttajina erityiskoulussa. Teoksessa: R. Korhonen, ML. Rönkkö, & J. Aerila (Toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos. 202–216.
- Kinos, J., Robertson, L. H., Barbour, N. and Pukk, M. 2016. Child-initiated Pedagogies: Moving towards democratically appropriate practices in Finland, Estonia, and England and the USA. *Childhood Education*. 92(5), 345-357. London: Routledge and Taylor & Francis. 345–357.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 300–311.
- Kupila, P. 2017. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa: E. Hujala, & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 302–311.
- Kyrö-Ämmälä O. & Arminen K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille -Inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 73–108.
- Lansdown, G. 2004. Participation and young children. *Early Childhood Matters*, 103, 3–14. Saatavilla: <https://www.bibalex.org/search4dev/files/294007/124440.pdf>
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Kopiojyvä Kustannus Oy. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47917/SoPhi55_978-951-39-6496-2.pdf?sequence=3
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo, & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus. 16–40.
- Lenz Taguchi, H. 2010. Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy. Lontoo: Routledge.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L. & Nurmi, J.-E. 2013. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 153–165.
- Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2016. Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. Teoksessa: *Early Childhood Research Quarterly*. 36, 145–156.
- Lipponen, L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–38.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

- Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsinki: Helsingin yliopisto. *Kasvatus & Aika*. Vol.10 (3). 91–93.
- Mikkola, P. & Nivalainen K. 2010. Lapselle hyvä päivä tänään: Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärvi: Offset Oy.
- Niikko, A. & Korhonen, M. (2014). Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus*, 45(2), 127–139.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 58–85.
- Nivala, E. & Ryynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*. 14. 9–41.
Saataavilla: <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/122317/72652>
- OAJ. 2022. Mitä inklusio oikeasti on? Keskustelu käy kuumana, mutta käsite ymmärretään kirjavasti. Kirjoittanut: Heta Lievonen. Julkaistu 22.09.2022. Verkkojulkaisu: Opetusalan ammattijärjestö. Saataavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inklusio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/>
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä. Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. Reflections on an education policy paradox: how did social sector occupational groups get a dominant position in early education. *Kasvatus & Aika*, Vuosikerta. 11, Nro 3. 4–20.
Saataavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=856
- Onnismaa, E-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press. 189–220.
- Opetushallitus. 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
Saataavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatus/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet>

- Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. 3. muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
 Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Saatavilla: <https://core.ac.uk/download/pdf/198189745.pdf>
- Pajulammi H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Helsinki: Talentum Media.
- Pihlaja P. & Silvennoinen H. 2020. Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 45–72.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinon, J., Sajaniemi, N. & Kuusisto, A. 2023. Teachers' Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education—A Narrative Literature Review. *Education Sciences*, 13(8), 791. Saatavilla: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/791>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. 2021. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15 (2) 2021, 60–72.
 Saatavilla: <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Rauste von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. uudistettu painos. WSOY, Helsinki
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Reid, J.-A. 2019. What's good enough? Teacher education and the practice challenge. *The Australian Educational Researcher*, 46, 715-734. Saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00348-w>

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. Tää on meidän maailma! Helsinki: Lasten keskus ja kirjapaja Oy.
- Robson, S. 2016. Self-regulation, metacognition and child- and adultinitiated activity: does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*, 186:5, 764-784.
- Rogoff, B. 2016. Culture and participation: a paradigm shift. *Current Opinion in psychology*, 8, 182–189.
- Rosqvist, L. & Kinos, J. A collective method of early childhood self-determination. 2019. F. Farini & A. Scollan (eds.) *Children's Self-determination in the Context of Early Childhood Education and Services. Discourses, Policies and Practices. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 25*. Springer. 51–62.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. 2019. Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. Vol 8, Issue 1, 192
- Rousseau, J.J. 1762. *Émile eli kasvatuksesta*. Suomentanut Jalmari Hahl vuonna 1905. Alkulauseen kirjoittanut V. A. Koskenniemi. Teoksesta: J.J: Rousseau, *Émile ou de l'éducation*. © V. A. Koskenniemi. Werner Söderström osakeyhtiö, Valiokirjasto maailmankirjallisuutta 14. Porvoo–Helsinki: WSOY, 1933.
- Sandberg, E. 2021. *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. 3. päivitetty versio. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. 163–176.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L., & Rasku-Puttonen, H. 2013. A Descriptive Case Analysis of Instructional Teaching Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 27: 127–152.

- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhantoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P-julkaisusarja No 17. Jyväskylä: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Salonen, P., Vauras, M. & Efklides, A. 2005. Social interaction – What can it tell us about metacognition and co-regulation in learning? *European Psychologist*, 10, 199–208.
- Schneider, M. & Stern, E. 2010. The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (ed.) *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD. 69–90.
- Schweisfurth, M. 2013. Learner-centred education in international perspective. *Journal of International and Comparative Education*, 2(1), 1–8.
- Suomen perustuslaki. 1999/731. Eduskunta: 11.6.1999/731. Päivitetty: 14.3.2024.
Saataavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi: Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. 3. korjattu painos. Tampere: TAJU.
- Surtees, N. 2008. Teachers following children? Heteronormative responses within a discourse of child-centredness and the emergent curriculum. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(3), 10–17.
- Takala M., Lakkala S. & Äikäs A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 13–44.
- THL. 2018. Kohti yhteistä lapsikäsitystä. Kirjoittaja: Lea Pulkkinen (toim.), Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 12/2018. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy.
Saataavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66226/URN_ISBN_978-952-343-086-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- THL. 2023. Lastensuojelun käsikirja.
Saataavilla: <https://thl.fi/julkaisut/kasikirjat/lastensuojelun-kasikirja/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu 2 painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu 5. painos. Jyväskylä: Tammi.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa.

Teoksessa: L. Turja & E. Hujala (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 38–55.

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. uudesti painettu. Juva: PS-Kustannus. 38–55.

Turja L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. 36–55.

Turunen, T. 2011. Lapsi ja lapsuus esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2000. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Maaliskuu 2011, 1–12. Saatavilla: <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-1-Turunen.pdf>

Unicef. 1989. YK:n lapsen oikeuksien sopimus. 20. marraskuuta 1989.

Saatavilla: <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>

Unicef 1989. sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989. Suomi ratifioi pöytäkirjan 12.11.2015. Lisäpöytäkirja astui Suomessa voimaan 12.2.2016.

Saatavilla: <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>

Unicef. 1989. YK:n lasten oikeuksien sopimus. YK:n

yleiskokous: 20.11.1989. Muutokset: Suomi ratifioi pöytäkirjan 12.11.2015. Lisäpöytäkirja astui Suomessa voimaan 12.2.2016. Saatavilla: <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä

13.7.2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura. Saatavilla: <https://doi.org/10.31885/9789515149817>

Viitala R. 2018. Inkluisio ja inklusiivinen kasvatus.

Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–77.

Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *The Journal of Early Childhood Education Research*, Vol. 6 No. 2.

Viljamaa, E. & Viitala, R. 2022. Välineitä inklusion ja yhteenkuuluvuuden arviointiin. Teoksessa: N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.), *Pienet tuetut askeleet. Varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 63–81.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: Tammi.

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology. No 66. Väitöskirja. Helsinki: Kopio Niini Oy. Saatavilla: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vuorenmaa M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Väitöskirja. Tampere: Suomen yliopistopaino. Saatavilla: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131461/978-952-03-0019-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Webropol. (2024). Kysely- ja raportointiratkaisu oppilaitoksille. Webropol Academic – fiksu valinta oppilaitoksille. Saatavilla: <https://webropol.fi/akateemiset-ja-oppilaitokset/>

Wen, S., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. 2011. Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practice? *Early Education and Development*, 22(6), 945–969.

YK:n Vammaissopimus. 2016. Invalidiliitto.

Saatavilla: https://www.invalidiliitto.fi/sites/default/files/2017-03/YK_Toolkit_2016_low.pdf

Yleissopimus lapsen oikeuksista. 1991. 60/1991.

Saatavilla: https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

Äikäs A. & Rämä I. 2022. Inkluisio ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus.

Teoksessa: A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 16–41.

Äikäs A., Vellonen V., Lappalainen K., Atjonen P. & Holopainen L. 2020. Oppilaslähtöisen arvioinnin ja tuen edistäminen erityisopettajien opetusharjoittelussa. Teoksessa: M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 109–138.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuskysymykset

Hei!

Kandidaatin tutkielmamme tarkastelee, miten lapsilähtöisyys ilmenee varhaiskasvatuksessa.

Kysely sisältää 6 osa-aluetta ja tapahtuu täysin anonymisti. Kandidaatintutkielmassamme noudatamme Turun yliopiston ja tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeita.

Toivoisimme vastauksia 20.2.2024 mennessä.

Vastaamme mielellämme lisäkysymyksiin,

Nylund Maria (maria.m.nylund@utu.fi)

Alhonmäki Jenna (jenna.k.alhonmaki@utu.fi)

1. Vastausten käyttäminen kandidaatintutkielman aineistona

Saa käyttää

Ei saa käyttää

LAPSEN NÄKÖKULMAN TAVOITTAMINEN

Pohdi miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja työtavoissa seuraavat kysymykset ilmenevät viimeisen toimintakauden ajalta. Vastaa seuraaviin kysymyksiin oman näkemyksesi kautta. Voit aina keskeyttää tutkimuksen tai siirtyä eteenpäin.

2. Osallistuuko lapset opetuksen ja toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

3. Vaikuttaako lapsen ääni ja mielipide koko ryhmän toimintaan ja arkeen?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

4. Tuetaanko lasten aloitteita ja vastavuoroista vuorovaikutusta?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

5. Onko lapsi toimija, joka osallistuu ja tekee päätöksiä?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

6. Mahdollistetaanko lapselle aikaa asioiden tutkimiseen ja ihmettelyyn?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

TOIMINTAKULTTUURI

Pohdi miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja työtavoissa seuraavat kysymykset ilmenevät viimeisen toimintakauden ajalta. Vastaa seuraaviin kysymyksiin oman näkemyksesi kautta. Voit aina keskeyttää tutkimuksen tai siirtyä eteenpäin.

7. Pystyykö lapsi aktiivisesti rakentamaan suhteitaan ja samaistumaan vertaisiinsa?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

8. Estävätkö varhaiskasvatuksen rutiinit lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

9. Onko toimintakulttuuri joustavaa ja muuntautumiskykyinen sekä yksilö- että ryhmätasolla?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

10. Onko varhaiskasvatuksen arjessa tarpeeksi aikaa havainnoida lapsia?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

11. Onko toiminnan keskeinen tavoite lapsilähtöinen varhaiskasvatus?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

PEDAGOGIIKAN TOTEUTUMINEN

Pohdi miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja työtavoissa seuraavat kysymykset ilmenevät viimeisen toimintakauden ajalta. Vastaa seuraaviin kysymyksiin oman näkemyksesi kautta. Voit aina keskeyttää tutkimuksen tai siirtyä eteenpäin.

12. Pystyykö lapsi luomaan oman suhteensa opittaviin asioihin?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

13. Määräytyvätkö tavoitteet sekä aikuisten että lasten intressien pohjalta?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

14. Nähdäänkö oppimisprosessissa opettaminen ohjaamisena?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

15. Ymmärretäänkö leikin ja elämyksellisyyden merkitys oppimisprosessissa?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

16. Käytetäänkö opetuksessa teema- ja projektityöskentelyä?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

TIIMITYÖ

Pohdi miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja työtavoissa seuraavat kysymykset ilmenevät viimeisen toimintakauden ajalta. Vastaa seuraaviin kysymyksiin oman näkemyksesi kautta. Voit aina keskeyttää tutkimuksen tai siirtyä eteenpäin.

17. Panostetaanko tiimityössä vastavuoroiseen, dialogiseen vuorovaikutukseen aikuisten ja lasten

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

18. Onko tiimin jäsenillä yhteneväiset käsitykset aikuisen roolista varhaiskasvatuksen arjessa?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

19. Keskustelevatko tiimin jäsenet, millainen toimija lapsi on ja millaiseksi lapset näkevät aikuisen merkityksen heidän elämässsä?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

20. Onko tiimin jäsenten keskinäinen keskustelu avointa, toisten mielipiteitä kuuntelevaa ja kunnioittavaa?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

21. Panostaako tiimin jäsenet vuorovaikutuksen laatuun?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

LAPSINÄKEMYS

Pohdi miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja työtavoissa seuraavat kysymykset ilmenevät viimeisen toimintakauden ajalta. Vastaa seuraaviin kysymyksiin oman näkemyksesi kautta. Voit aina keskeyttää tutkimuksen tai siirtyä eteenpäin.

22. Nähdäänkö lasten ja aikuisten maailma tasa-arvoisena?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

23. Onko kasvatustilanteiden lähtökohdaksi tavoitteita, sisällöksi ja menetelmiksi lapsi itse?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

24. Koetaan, että lapsuus on yksi merkityksellinen elämäntapa, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jolla on oikeus ja tarvittavat taidot vaikuttaa omaan elämäänsä?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

25. Haluavatko aikuiset tavoittaa lapsen näkökulman kuunnellen lasten viestejä ja paneutuen lasten kokemuksiin ja näkökulmiin, sekä heidän erilaisiin tapoihinsa toimia ja ilmaista itseään?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa

26. Ohjaako aikuinen lasta ilmaisemaan mielipiteitään, toiveitaan ja tunteitaan?

Kyllä

Joskus

Ei koskaan

En osaa sanoa