

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lapsen toimijuus varhaiskasvatuksen toiminta- ja
opetussuunnitelmissa vuosina 1975-2016

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

LAURA BLOM

Lokakuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

LAURA BLOM

Lapsen toimijuus varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa vuosina 1975-2016

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 58 sivua

Kesäkuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapsen toimijuus ilmenee varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa 1975-2016 välisenä aikana. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli kuvata, miten lapsen toimijuus on muuttunut eri vuosikymmenten aikana toiminta- ja opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen teoreettinen tausta koostuu varhaiskasvatuksen kontekstista sekä toimijuuden kuvaamisesta erityisesti lapsen toimijuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatusta on tarkasteltu historiallisesti, yhteiskunnallisesti sekä ideologisesti päivähoitolain synnystä aina nykyhetkeen saakka. Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineistona ovat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmat: *Iloiset toimintatuokiot* (1975), *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* (1986), *Kolmeviisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* (1988) sekä *Varhaiskasvatus-suunnitelmat* (2005) ja (2016). Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tutkimustulosten mukaan lapsen toimijuuden ilmeneminen varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa on muuttunut reilussa 40 vuodessa huomattavasti. Lapsen toimijuuden ilmenemiseen asiakirjoissa on vaikuttanut kunkin ajan yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti sekä vallitseva käsitys lapsista, lapsuudesta ja kasvatuksesta. Lapsen toimijuuden kehitystä toiminta- ja opetussuunnitelmissa kuvastaa kerroksellisuus sekä kaksi isompaa muutosvaihetta. Määrällisesti tarkasteltuna lapsen toimijuus käsitteenä esiintyy neljä kertaa uusimmassa Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016). Vanhemmissa asiakirjoissa toimijuus ei esiinny käsitteenä laisinkaan. Tutkimustulosten yhteiskunnallinen merkitys on nähdä lapsen toimijuuden sekä vallitsevan lapsi- ja lapsuuskäsityksen kehitys ja muutos vuosikymmenten aikana.

Varhaiskasvatuksen ensimmäisessä, vuoden 1975 toimintasuunnitelmassa lapsen toimijuus ei ilmene vielä laisinkaan. Reilussa kymmenessä vuodessa on tapahtunut kuitenkin muutosta ja 1980-luvun lopun toimintasuunnitelmissa lapsen toimijuus ilmenee jo jonkin verran. Toimintasuunnitelmissa on havaittavissa kiinnostusta samoihin aikoihin heränneeseen innostukseen lapsilähtöisestä kasvatuksesta. Vuonna 2005 julkaistussa varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen toimijuus ilmenee hieman moninaisemmin kuin 1980-luvun toimintasuunnitelmissa, mutta selkeää muutosta ei ole havaittavissa. Suurin muutos lapsen toimijuuden ilmenemisessä on tapahtunut vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelmassa, jossa lapsen toimijuus kulkee teemana koko opetussuunnitelman läpi. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016) lapsi kuvataan aktiivisena toimijana, jolla on laajat mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa omassa yhteisössään. Tutkimustuloksia nykyiseen Varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyen voidaan hyödyntää havainnollistamaan ja selkiyttämään, miten lapsen toimijuuden tulisi ilmetä tänä päivänä varhaiskasvatuksen eri osa-alueilla.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, lapsen toimijuus, varhaiskasvatuksen asiakirjat, varhaiskasvatussuunnitelmat

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 VARHAISKASVATUS.....	7
2.1 Päivähoidon sosiaalipalvelusta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan.....	8
2.2 Varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmat 1975-2016.....	10
3 TOIMIJUUS.....	12
3.1 Toimijuuden rakenteet ja modaliteetit.....	13
3.2 Lapsen toimijuus.....	14
3.3 Varhaiskasvatus lapsen toimijuuden kontekstina.....	16
3.4 Aiemmat tutkimukset aiheesta	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	21
4.1 Tutkimustehtävän kuvaus.....	21
4.2 Tutkimuksen aineisto.....	22
4.3 Laadullinen tutkimus.....	22
4.4 Aineiston sisällönanalyysi.....	23
5 TULOKSET.....	26
5.1 Arvoperusta ja oppimiskäsitys.....	26
5.2 Tavoitteet ja tehtävä.....	29
5.3 Toimintakulttuuri.....	31
5.4 Pedagoginen toiminta.....	35
5.5 Kasvattajan tehtävä.....	40
5.6 Tulosten yhteenveto.....	44
6 POHDINTA.....	46
6.1 Tulosten tarkastelua ja jatkotutkimusehdotukset.....	46
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	50
6.3 Lopuksi.....	52
LÄHTEET.....	54

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatustieteen teoriapohjalla on ollut pitkäaikaiset kytkökset kehityspsykologiaan, jossa lapset on määritelty vasta kehityksessä olevina ja toisenlaisina kuin aikuiset (Raittila, Liinamaa & Tuominiemi 2017). Lapsia on perinteisesti kuvattu ihmisen taimina, ikään kuin vaiheena kohti aikuisuutta (Alasuutari 2009). Lasten on ajateltu olevan aikuisten kasvatuksen kohteina, joiden tehtävä on kasvaa, kehittyä ja sosiaalistua aikuisten yhteiskuntaan (Pekkarinen & Vehkalahti 2012). 1980-luvulta eteenpäin varhaiskasvatustieteen psykologinen teoriapohja on vähitellen muuttunut ja siinä on alettu korostamaan aiempaa enemmän lapsen kehityksen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta (Raittila ym. 2017). Erityisesti näkemykset pienten lasten kasvatuksesta ja opetuksesta ovat muuttuneet viimeisten 20 vuoden aikana. Tänä päivänä varhaiskasvatuksessa vaikuttavat lapsuudentutkimukselle tyypilliset sosiologiset ja sosiaalitieteelliset orientaatiot (Raittila ym. 2017). Lapsia ei tarkastella enää toiminnan kohteena, vaan itsenäisinä toimijoina ja oman elämänsä subjekteina. Pitkään vallalla ollut didaktinen näkemys kasvattajista tiedon jakajina on muuttunut konstruktivistiseen suuntaan, jonka mukaan lapset ja kasvattajat yhdessä rakentavat tietoa. Lapset nähdään aktiivisina toimijoina jo kehittyessään ja oppiessaan, sillä heillä on hallussaan ja käytössään erilaisia toimintaresursseja (Lehtinen 2009).

Lasten toimijuuden korostaminen ja mahdollistaminen on ollutkin erityisesti viimeisten vuosien ajan kasvavan kiinnostuksen kohteena sekä varhaiskasvatus- ja lapsuudentutkimuksissa, että käytännön kentällä. Tarkastelun keskiössä on ollut erityisesti lapsen toimijuus, osallisuus sekä lapsen ääni. Nykyään lasta halutaan ymmärtää ja tutkia oman elämänsä toimijana, ei vain aikuisen kasvatuksen kohteena. Lasten toimijuus kuvaa lasten aktiivista osallistumista omassa arkipäivän elämässään (Virkki 2015, 134). Toimijuus ilmenee kuulluksi tulemisena, osallisuutena, aloitteellisuutena sekä valinnanmahdollisuuksina ja oikeutena vaikuttaa asioihin (Holland, Lachiocotte, Skinner ja Cain, 1998).

Nykyisin lasten toimijuus ja kuulluksi tuleminen nähdään yhteiskunnallisesti merkittävänä arvona, joka näkyy muun muassa erilaisissa sopimusteksteissä sekä opetussuunnitelmissa. Lasten toimijuuden kulmakivenä voidaan pitää Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Lapsen oikeuksien sopimusta, jossa painotetaan lapsen oikeutta tulla kuulluksi sekä osallistua itseään koskeviin päätöksiin iän ja kehitystason mukaisesti. Lapsen toimijuus korostuu myös tuoreemmissa

Tutkimuksen päättävässä, kuudennessa luvussa syvennyn pohtimaan tutkimustuloksia ja esitän mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

2 VARHAISKASVATUS

Tämän tutkimuksen keskeisenä kontekstina on varhaiskasvatus, sillä tutkimuksessa tarkastellaan lapsen toimijuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa vuosina 1975-2016. Valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman (Vasu 2016) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa, jossa korostuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen iän ja kehitystason mukaista tasapainoista kehitystä ja oppimista (Vasu 2016).

Varhaiskasvatusta järjestetään päiväkodissa, perhepäivähoidossa sekä muuna varhaiskasvatustoimintana kuten kerho- tai leikkitoimintana. Päiväkodissa toteutettava varhaiskasvatus on yleisin varhaiskasvatusmuoto ja näin merkittävin varhaiskasvatusinstituutio Suomessa. Nykyisin institutionaalinen varhaiskasvatus on osa modernia lapsuutta, joka muotoutuu sekä perheessä, että ammattimaisen kasvatuksen kontekstissa (Onnismaa 2010, 14). Tänä päivänä varhaiskasvatus nähdään myös entistä vahvemmin osana elinikäistä oppimista ja suomalaista koulutusjärjestelmää (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 21). Pekkarinen ja Vehkalahti (2012) kuvaavat kaikkien lapsuuden instituutioiden, myös varhaiskasvatuksen perustuvan kulloisiinkin ajallisiin ja paikallisiin oletuksiin lapsista ja hyvästä lapsuudesta. Kasvatusinstituutioilla on selkeä merkitys lapsuuden muotoutumisessa, sillä ne välittävät yhteiskunnallisia arvoja ja normeja suurelle joukolle (Pekkarinen & Vehkalahti 2012).

Varhaiskasvatusta ohjaavat velvoitteet perustuvat Suomen perustuslakiin, varhaiskasvatuslakiin sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Vasu 2016). Varhaiskasvatuksen arvoperusta puolestaan pohjautuu kansainväliseen YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, varhaiskasvatuslakiin sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen (Reunamo 2007, 102). Seuraavassa luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen historiaa sekä kunkin ajan yhteiskunnallisia muutoksia.

2.1 Päivähoidon sosiaalipalvelusta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmat aikavälillä 1975-2016. Tutkimuksen kannalta on oleellista ymmärtää varhaiskasvatuksen historiaa, johon on vaikuttanut kulloisenkin ajan yhteiskunnalliset ja ideologiset muutokset sekä lainsäädäntö (Alila ym. 2014, 8). Nykyisen muotoisen varhaiskasvatusjärjestelmän katsotaan syntyneen päivähoitolain astuttua voimaan vuonna 1973 ja tämän vuoksi tutkimukseni tarkastelu alkaa 1970-luvulta.

Päivähoitolain syntyminen on vaikuttanut vahvasti suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän perustaan (Lujala 2008). Lain voimaan astumisen taustalla vaikutti yhteiskunnan elinkeinorakenne ja perheellisten naisten entistä tiiviimpi osallistuminen työelämään sekä kasvatukselle ja koulutukselle asetetut yhteiskunnalliset haasteet (Lujala 2008). Tähän aikaan suomalaisen varhaiskasvatusajattelun erityispiirteenä oli aikuis- ja työelämälähtöisyys, sillä laki kirjoitettiin ensisijaisesti vanhempien näkökulmasta ja lasten varhaiskasvatusta kehitettiin sosiaalipalveluna (Onnismaa 2010, 14). Varhaiskasvatusjärjestelmää kuvasi 1970-luvun loppuun asti keskeneräisyys, sillä koulutetusta henkilöstöstä oli pulaa ja päivähoitopaikkoja liian vähän kysyntään nähden (Onnismaa 2010, 93). Myös kasvatustavoitteita ja sisältöjä alettiin miettimään ja linjaamaan vasta päivähoitolain voimaan astumisen jälkeen. Varhaiskasvatuksessa vallitsi 1970-luvulla behavioristinen didaktiikka, mikä näkyi päiväkodeissa aikuisjohtoisuutena ja koulun oppiainejakoa jäljittelevinä opetus- ja toimintatuokioina (Turja 2011).

Varhaiskasvatuksen sisältöä lähdettiin kehittämään voimakkaammin 1980-luvulla. Toiminnalle laadittiin kasvatustavoitteet sekä uudet toimintasuunnitelmat kaikille ikäryhmille (Onnismaa 2010, 104). Myös varhaiskasvatuksen saatavuutta parannettiin ja alle kolmevuotiaille lapsille taattiin subjektiivinen päivähoito-oikeus (Onnismaa 2010, 93). Aikuisjohtoiseen didaktiikkaan lähdettiin hakemaan tietoista muutosta ja lapsilähtöisyyspuhe alkoi hiljalleen yleistymään varhaiskasvatuksen kentällä (Turja 2011). Lapsilähtöisen kasvatusnäkömyksen perusajatukset eivät kuitenkaan olleet kokonaan uusia, sillä lapsilähtöisestä varhaiskasvatuksesta on keskusteltu jo Fröbelin ajoista lähtien (Lehtinen 2000, 196). Lapsilähtöisen kasvatuksen haasteena oli sen moninaiset tulkinnat käytännössä. Varhaiskasvatuksesta muodostui 1980-luvulla olennainen osa suomalaisen yhteiskunnan perhepolitiikkaa ja sosiaalipalvelujärjestelmää (Onnismaa 2010, 106).

Pitkään keskeneräisenä ollut päivähoitojärjestelmä saatiin valmiiksi 1990-luvulla (Onnismaa 2010, 93). Vuonna 1996 varhaiskasvatus muuttui kokonaan tarveharkintaisesta sosiaalipalvelusta lasten subjektiiviseksi oikeudeksi, kun päivähoito-oikeus voitiin taata kaikille alle kouluikäisille

lapsille. Vähitellen päivähoito alkoi muuttumaan perhepolitiikasta kohti pedagogisempaa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa vallitsi pohjoismaille tyypillinen laaja-alainen educare-malli. Educare-mallissa pienten lasten hoitoon liittyy aina opetuksellisia piirteitä ja vastaavasti kaikessa opetuksessa on mukana hoivan elementtejä (Välimäki & Rauhala 2000, 397). Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen (Stakes) ja normiohjauksesta siirryttiin informaatio-ohjaukseen. 1990-luvun lopussa varhaiskasvatusta alettiin suuntaamaan uudelle vuosikymmenelle ja päivähoitolain uudistamisen tarve nousi toistuvasti esiin (Onnismäki 2010, 117).

Vuonna 2002 julkaistiin valtakunnalliset varhaiskasvatuksen linjaukset ja niiden pohjalta valmisteltiin vuotta myöhemmin ensimmäinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu). Vasun tavoitteena oli ohjata valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista. Vasun toinen painos ilmestyi vuonna 2005 ja siihen oli tehty muutamia kielellisiä täsmennyksiä sekä pieniä lisäyksiä. Alila ym. (2014, 16) kuvaavat varhaiskasvatuksen informaatio-ohjauksen olleen 2000-luvulla epäsystemaattista ja suunnittelematonta, mikä on johtanut linjattomaan laadun kehittämiseen sekä pedagogisen laadun vaihteluun varhaiskasvatuksen kentällä. Suositusluonteiset oppaat eivät vaikuttaneet systemaattisesti toiminnan laadun parantajiksi (Alila ym. 2014, 19). Myös varhaiskasvatusta pitkään ohjanneen sosiaalipoliittisen lainsäädännön katsotaan osaltaan heikentäneen varhaiskasvatuksen kehittämistä (Lehtinen 2000, 28). Konkreettinen irtautuminen sosiaalihuollosta tapahtui vuonna 2013 kun varhaiskasvatus siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (Puroila & Kinnunen 2017, 7).

Erityisesti viimeisten vuosien ajan suomalainen varhaiskasvatus on ollut voimakkaan kehittämisen ja muutosten keskellä. Yli 40 vuotta vanhan päivähoitolain uudistamisen tarve on ollut tiedossa pitkään, mutta sen uudistus on ollut pitkä prosessi. Uuden varhaiskasvatuslain ensimmäisen vaiheen muutokset astuivat voimaan 1.8.2015 ja tällöin laki lasten päivähoitolaista muuttui varhaiskasvatuslaiksi. Varhaiskasvatuslain toinen osa on tällä hetkellä vielä työnalla ja siten lainmuutos on keskeneräinen. Uudessa varhaiskasvatuslaissa korostuu aiempaa enemmän pedagogiikan merkitys ja lapsen oikeus oppimiseen (Karila ym. 2017, 16). Varhaiskasvatuslaissa (580/2015) varhaiskasvatukselle on määritelty suuret tavoitteet, mutta ristiriitaisesti lasten subjektiivista oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen on pienennetty. Varhaiskasvatuslain myötä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tuli normiohjaava asiakirja, jonka mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien on jatkossa suunniteltava, arvioitava ja kehitettävä työtään. Opetushallituksen valmistama uusi Vasu ilmestyi vuonna 2016. Hallinnonalan muutoksen, varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuuden nähdään vahvistaneen

suomalaisen varhaiskasvatuksen roolia ja tuoneen sitä entistä tiiviimmin osaksi suomalaista kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää (Karila ym. 2017, 17).

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen vallitsevassa puheavaruudessa painotetaan lasten oikeutta varhaiskasvatukseen. Lapset nähdään kansalaisina, joilla on oma itsensä oikeus laadukkaaseen ja rikkaaseen elämään sekä sivistykseen (Karila ym. 2017, 11.) Varhaislapsuudessa lasten kehitys ja oppiminen on hyvin intensiivistä ja varhaiskasvatuksesta puhutaan myös investointina tulevaisuuteen. Karilan (2016, 17-18) mukaan varhaiskasvatuksessa lapsille muodostuu inhimillistä pääomaa, johon sisältyy muun muassa sosiaaliset ja kognitiiviset taidot. Ajan myötä nämä muuntuvat myös yhteiskunnan inhimilliseksi pääomaksi (Karila 2016, 17-18). Varhaiskasvatuksessa opittujen tietojen ja taitojen katsotaan vahvistavan myös osallisuutta ja toimijuutta yhteiskunnassa (Vasu 2016). Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on sekä yksilön, että yhteiskunnan näkökulmasta välittömiä ja pidemmän aikavälin positiivisia vaikutuksia (Karila ym. 2017, 11). Yhteiskunnallisesti varhaiskasvatus on keskeinen keino yhdenvertaisuuden edistämiseksi, syrjäytymisen ehkäisyssä sekä koulutuksellisen tasa-arvon tuottamisessa.

2.2 Varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmat 1975-2016

Päivähoitolain voimaan astumisesta eteenpäin Suomessa on laadittu varhaiskasvatuksen opetus- ja toimintasuunnitelmia, jossa kuvataan tavoiteltua asiantilaa. Yhteiskunnan sen hetkinen arvomaailma, vallitseva käsitys lapsista, lapsuudesta ja kasvatuksen luonteesta välittyvät toiminta- ja opetussuunnitelmien kautta (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018).

Vuonna 1975 sosiaalihuollon työryhmä laati varhaiskasvatukseen ensimmäisen toimintasuunnitelman, *Iloiset toimintatuokiot*, 5-6-vuotiaille lapsille. Toimintasuunnitelma sisälsi varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällöt, työ- ja toimintatapojen esittelyn sekä suositellut keskusaiheet. Keskusaiheet oli jaettu syys- ja kevätlukukaudelle ja niissä oli kuvattu hyvin tarkkaan jokaisen aiheen sisällöistä, tavoitteista ja toiminnasta sekä lueteltu aiheeseen sopivat kirjat ja laulut.

1980-luvulla varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen tueksi laadittiin uudet valtakunnalliset toimintasuunnitelmat kaikille ikäryhmille. Ensimmäiseksi vuonna 1986 ilmestyi *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma* ja kaksi vuotta myöhemmin, vuonna 1988 *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*. Toimintasuunnitelmien keskeisenä lähtökohdaksi oli päivähoiton tehtävä tukea lasten huoltajia heidän kasvatustehtävässään. Toimintasuunnitelmat sisältävät kuvaukset lasten ikävaiheittain etenevästä kehityksestä, kasvatuksen perustasta ja osa-alueista sekä toimintasuunnitelman toteuttamisesta ja yhteistyöstä.

Toimintasuunnitelmat oli kirjoitettu oppikirjamaisesti lasten kanssa työskentelevien ohjaavaksi oppaaksi.

Toimintasuunnitelmien jälkeen varhaiskasvatus sai uuden 2000-luvulle päivitetyn opetussuunnitelman, Vasun. Ensimmäinen, luonteeltaan informaatio-ohjaava valtakunnallinen Vasu ilmestyi vuonna 2003 ja sen tarkistettu painos vuonna 2005. Vasun tehtävänä on ollut ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä niin, että koko maassa toteutetaan laadukasta ja yhdenvertaista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelma-kokonaisuus on kolmitasoinen. Valtakunnallisen Vasun pohjalta kunnat laativat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välille opetussuunnitelmallisen jatkumon (Karila ym. 2017, 20).

Hytösen (2017) mukaan 2000-luvun alkupuolen Vasut on laadittu inhimillisen tietämisen, tuntemisen ja kokemisen perusmuotojen varaan rakentuviksi, eriytyiksi opetussuunnitelmiksi. Sen sijaan Opetushallituksen laatima uusin Vasu (2016) on laadittu ilmiökeskeisen, eheytetyn opetussuunnitelmateorian varaan (Hytönen 2017). Vasu (2016) on normiohjaava asiakirja ja näin varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittava määräys. Paikallistasolla Vasut otettiin toimintaa ohjaavina käyttöön 1.8.2017. Vasu-uudistuksen lähtökohtana on ollut varhaiskasvatuslain uudistus sekä lasten kasvu ympäristön ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutokset.

Parrilan ja Fonsenin (2016) mukaan ennen varhaiskasvatuslain voimaan astumista monissa kunnissa ja kaupungeissa kaikki varhaiskasvattajina työskentelevät eivät välttämättä olleet lukeneet ollenkaan valtakunnallista Vasua. Valtakunnallisten ja paikallisten Vasujen aktiivinen käyttö päiväkotien arjen suunnittelun perustana on jäänyt monessa kunnassa vähäiseksi. Jos vasuasiakirjoja ei käytetä päiväkodin arjessa, ei niiden sisältökään sisäistetä (Parrila & Fonsen 2016). Tällöin hienot sanat jäävät helposti sanoiksi ja arki elää omaa elämäänsä.

3 TOIMIJUUS

Toimijuus on yksi tämän tutkimuksen keskeisimmistä käsitteistä, sillä tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on, miten lapsen toimijuus ilmenee varhaiskasvatuksen eri vuosikymmenten toiminta- ja opetussuunnitelmissa. Hitlin ja Elder (2007) kuvaavat toimijuutta moninaiseksi käsitteeksi, jota tutkijat käyttävät hieman eri tavoin tavoitteestaan riippuen. Myös Jyrkämä (2008) kuvaa toimijuutta monitahoiseksi ilmiöksi, jossa on syvimmiltään kyse ihmisen käyttäytymisestä ja toiminnasta sekä niiden luonteesta ja merkityksestä. Toimijuus kehittyy, muotoutuu, toteutuu ja saa mahdollisuutensa aina vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2010, 25). Tämän vuoksi toimijuutta tuleekin tarkastella yhteisöllisenä toimintana. Jyrkämä (2008) kuvaa yksilöiden rakentavan omaa toimijuuttaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa ihmiset tekevät valintoja sekä toimivat historian ja yhteiskunnan luomissa mahdollisuuksissa ja rajoissa. Ihmiset eivät elä ja toimi passiivisesti yhteiskunnallisten tekijöiden ja rajoitteiden ohjaamina vaan vaikuttavat omilla valinnoillaan elämänsä kulkuaan (Jyrkämä 2008). Musolf (2003) kuvaa yksilöitä oman elämänsä tuottajiksi, muokkaajiksi ja vaikuttajiksi puhuessaan heidän toimijuudesta.

Toimijuuteen yhdistetään usein intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus sekä mahdollisuus valita itse toimintatavat (Kumpulainen ym. 2010, 23). Erityisesti Loyal ja Barnes (2001) painottavat toimijuuteen liittyvän valinnanmahdollisuuden sekä vapaan tahdon toimia itsenäisesti. Näiden lisäksi Jyrkämä (2008) liittää toimijuuteen myös merkityksellisyyden, kokemuksellisuuden ja tulkinnallisuuden. Toimijuuteen liittyy yksilön vahva tunne siitä, että hän voi vaikuttaa asioihin ja toimintoihin joita hän tekee, eivätkä asiat vain tapahdu hänelle. Toimijuus ei kuitenkaan ole pelkästään aktiivisuutta, sillä toimijuus voi olla myös toisen toimimista, joutilaisuutta tai tekemättä jättämistä (Jyrkämä 2008). Lisäksi toimijuuteen liittyy myös luovuus kyseenalaistaa itsestään selvänä pidettyjä asioita sekä kykyä toimia tavanomaisesta poikkeavalla tavalla (Kumpulainen ym. 2010, 23).

Toimijuus on itsearvoisesti tärkeää ihmisen elämässä. Yksilön toimijuudella on merkittävä vaikutus hänen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä identiteetin rakentamiseen: kuka hän on ja keneksi hän haluaa tulla (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43). Yksilön hyvinvoinnin lisäksi toimijuuden näkeminen yhteiskunnallisesti merkityksellisenä ilmiönä on myös tärkeää. Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 44) mukaan yhä useammilta lapsilta ja nuorilta puuttuu pystyvyyden ja

toimijuuden tunne omasta elämästään ja yhä useampaa uhkaa syrjäytyminen. Toimijuuteen liittyy olennaisesti aloitteellisuus ja vastuullisuus. Vastuullisuus saa alkunsa siitä, kun yksilö voi hyvin yhteisössään ja hänen annetaan toimia ja ilmaista itseään (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 44). Toimijuus aikaansaa sitoutumista, omistajuutta ja pysyvyyden tunnetta, jotka ovat oleellisia aktiivisen kansalaisuuden ja vaikuttamisen kannalta (Kumpulainen ym. 2010, 23-25). Toimijuus on osallisuutta omassa elämässä (Jyrkämä 2008).

3.1 Toimijuuden rakenteet ja modaliteetit

Toimijuudessa on olennaista missä määrin yksilö käyttää sitä sekä olosuhteet, jotka helpottavat tai estävät toimijuuden toteutumista (Hitlin & Elder 2007). Jokaisella yksilöllä on hallussaan erilaiset toimijuuden rakenteet ja modaliteetit, jotka vaikuttavat toimijuuden toteutumiseen. Jyrkämän (2008) mukaan toimijuuden rakenteisiin kuuluvat yksilön ikä, sukupuoli, sukupolvi, yhteiskuntaluokka sekä ympäristö, kulttuurinen tausta ja ajankohta. Toimijuuden rakenteet saavat merkityksensä ja muotonsa aina kulloisessakin ajassa ja paikassa. Elämäkulussa toimijuuden rakenteet ovat läsnä sekä menneessä, nykyisessä, että tulevassa ajassa. Toimijuuden rakenteet voidaan nähdä niin rajoituksina ja esteinä kuin mahdollisuuksina ja kannusteina (Jyrkämä 2008). Jyrkämä (2013) kuvaa esimerkiksi ikään liittyviä ikänormeja, jotka ohjaavat mitä tietynikäiset eivät voi tehdä tai toisaalta antavat imperatiiveja toimia jollakin tietyllä tavalla. Toimijuuden rakenteista myös sukupuoli avaa ja rajoittaa toimijuuden tiloja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa arjessa, toistojen ja rutiinien kautta (Vaattovaara 2015, 81).

Jokaisella yksilöllä on toimijuuden näkökulmasta erilaiset rakenteelliset resurssit. Toimijuuden kannalta on olennaista, miten yksilö tunnistaa omat rakenteensa sekä miten hän arvioi ja vastaa niihin (Jyrkämä 2013). Toimijuuden rakenteille on merkityksellistä niiden keskinäinen vuorovaikutus ja yhteisdynamiikka (Jyrkämä 2008). Ihmisten toimijuus voidaan ymmärtää mahdollisuutena luoda uudenlaista toimijuutta vuorovaikutuksessa yhteiskunnallisten rakenteiden, sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin kanssa (Vaattovaara 2015, 77).

Toimijuuden modaliteeteilla tarkoitetaan puolestaan toimijuuden ulottuvuuksia ja ainesosia yksilön sisältäpäin tarkasteltuna (Jyrkämä 2008). Modaliteettien avulla voidaan jäsentää toimijaan liittyviä tekijöitä, jotka ovat toisistaan erillisiä, mutta kuitenkin toisiinsa kytkeytyviä (Jyrkämä 2008). Jyrkämä (2008) kuvaa toimijuuden modaliteeteiksi *kyetä, täytyä, voida, tuntea, haluta* sekä *osata*. Modaliteeteista *kyetä* ulottuvuus liittyy yksilön fyysiseen kykenemiseen. *Täytyä* ulottuvuuteen puolestaan kuuluu välttämättömyydet, pakot, esteet ja rajoitteet. *Voida* viittaa

mahdollisuuksiin ja vaihtoehtoihin. *Tuntea* ulottuvuuteen liittyy tunteet, arviot ja arvostukset. Puolestaan *haluta* ulottuvuuteen kuuluu tavoitteet, päämäärät ja motivaatio ja *osata* ulottuvuus viittaa yksilön taitoihin ja tietoihin. Toimijuus syntyy, muotoutuu ja uusiutuu näiden yllämainittujen modaalisten ulottuvuuksien dynaamisena prosessina, jotka ovat läsnä jatkuvasti erilaisissa arjen tilanteissa (Jyrkämä 2008).

Modaliteettinäkökulma limittyy toimijuuden rakenteisiin ja näitä voidaankin tulkita yhtäaikaisesti (Jyrkämä 2008). Toimijuuden rakenteista esimerkiksi iän karttuminen voi tuottaa erilaisia tietoja ja taitoja osata modaliteettiin. Toimijuudelle on merkityksellistä vuorovaikutuksellisuus, koska toimijuus toteutuu aina suhteena ja suhteessa muihin (Jyrkämä 2008). On myös tavallista, että muut määrittelevät toisten toimijuutta ja siihen liittyviä modaliteetteja.

3.2 Lapsen toimijuus

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erityisesti lapsen toimijuus. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten lapsen toimijuus ilmenee varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa vuosina 1975-2016 sekä miten lapsen toimijuus on muuttunut suunnitelmissa tänä aikana. Lasten toimijuus on teemana vielä melko tuore, sillä historiallisesti lapsuus on nähty erityisesti henkisen ja fyysisen kasvun aikana. Psykologinen ja kasvatustieteellinen tutkimus on perinteisesti tarkastellut lapsia ihmisen taimina, ikään kuin väliaikaisena vaiheena kohti aikuisuutta (Alasuutari 2009). Lasten on nähty olevan aikuisten kasvatuksen kohteina, joiden tehtävä on kasvaa, kehittyä ja sosiaalistua aikuisten yhteiskuntaan (Pekkarinen & Vehkalahti 2012). Lapsuuteen on liitetty myös avuttomuus, viattomuus ja riippuvuus aikuisen tuesta. Kehityopsykologisesti ajateltuna lapsuus on tulkittu aikuiseksi kasvamisena, sen sijaan, että lapsuus nähtäisiin tässä ja nyt tapahtuvana merkityksellisenä, sosiaalisena ilmiönä (Pekkarinen & Vehkalahti 2012).

Alasuutarin (2009) mukaan kiinnostus lasten kuulemiseen heräsi 1980-luvulla erityisesti sosiologian piirissä, josta se on myöhemmin muotoutunut monitieteiseksi lapsuudentutkimukseksi. Lapsuudentutkimus tarkastelee, mitä lapsena oleminen ja lapsuus ovat lasten näkökulmasta. Tutkimusten keskiössä ovat lapset toimijoina, lasten osallisuus sekä lasten ääni (Alasuutari 2009). Lapsuutta kuvataan yhteiskunnallisena ilmiönä, joka määrittyy historiallisesti, ajallisesti ja paikallisesti (Alasuutari & Karila 2014, 66). Viimeisten vuosien aikana lasten toimijuus ja osallisuus ovat olleet esillä myös varhaiskasvatuksessa sekä tutkimuksen, että käytännön kentällä. Lasten toimijuus käsitteenä onkin laajentanut perinteistä kehityopsykologista käsitystä lapsesta ja lapsuudesta (Lehtinen 2009).

Virkin (2015, 134) mukaan lasten toimijuus tulee nähdä lasten ja heidän ympäristön välisen vuorovaikutuksen kautta. Saman aikaisesti läsnä ovat kasvatuksellinen, psykologinen ja sosiaaliskulttuurinen aspekti. Toimijuus kuuluu yksilön ja yhteisön kykyyn toimia sekä itse toimintaan. Lasten toimijuus kuvaa lasten aktiivista osallistumista arkipäivän sosiaalisessa elämässä (Virkki 2015, 134). Lapsen toimijuus ilmenee kuulluksi tulemisena, osallisuutena, aloitteellisuutena sekä valinnanmahdollisuuksina ja oikeutena vaikuttaa asioihin (Holland, Lachiocotte, Skinner ja Cain, 1998). Lapsen toimijuus ei kuitenkaan tarkoita, että lapsen pitäisi aina saada päättää asioista vaan, että lasta kuunnellaan ja hänen mielipiteensä huomioidaan hänen elämäänsä ja arkeen liittyvissä asioissa.

Toimijoina lapset ovat aikuisten lailla erilaisia ja eri tavoin erilaisissa tilanteissa toimivia (Lehtinen 2000, 198). Lapset ovat toimijoita jo kehittyessään ja oppiessaan, sillä heillä on hallussaan ja käytössään erilaisia toimintaresursseja (Lehtinen 2009). Toimiessaan ja osallistuessaan lapset oppivat uusien kokemusten kautta, miten tilanteissa toimitaan ja miten he itse toimivat. Kokemusten kautta lapselle vahvistuu käsitys itsestä toimijana, mikä puolestaan vaikuttaa merkittävästi siihen, miten lapsi toimii tulevissa tilanteissa (Virkki 2015, 134).

Sekä fyysisen, että sosiaalisen ympäristön merkitys lapsen toimijuuden kannalta on merkityksellinen (Uotinen 2008, 149). Virkin (2015, 128) mukaan lasten kokemukseen omasta toimijuudesta vaikuttaa merkittävästi heidän vuorovaikutussuhteet toisiin lapsiin sekä aikuisiin. Lapset tiedostavat, ettei heillä ole vielä tarpeeksi taitoja ratkaista kaikkia ongelmatilanteita, vaan he tarvitsevat aikuisen apua. Lapset odottavatkin aikuisilta apua, tukea ja valvontaa sekä henkilökohtaista huomioimista (Virkki 2015, 128). Lasten sosiaaliseen toimijuuteen liittyy neuvottelua ja valtaa erityisesti lasten välisissä suhteissa (Lehtinen 2000, 85). Niiden avulla lapset muokkaavat ja suuntaavat vuorovaikutustaan toisten kanssa. Spontaaneja neuvotteluja tapahtuu jatkuvasti sosiaalisissa tilanteissa. Neuvotteluiden keskeinen piirre on vastavuoroinen kommunikaatio, joka voi olla sanallista tai sanatonta (Lehtinen 2000, 85).

Tänä päivänä länsimaisen kasvatuksen yksi keskeisistä tavoitteista on kasvattaa lapsista aktiivisia toimijoita, jotka kokevat voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin ja hallita omaa elämää (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013). Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2016) kuvaavat lasten ja aikuisten välisiä neuvotteluja jo kasvatuksellisena normina erityisesti Pohjoismaissa. Siippaisen (2012) mukaan neuvottelut kuvaavat sitä, etteivät lapset vain passiivisesti hyväksy heille asetettuja asioita vaan muokkaavat niitä mieluisemmiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että aikuisen ja lapsen valtasuhteet katoaisivat, vaan aikuisten hallinta on hienosyisempää ja ulkopuolelta vaikeammin havaittavaa (Siippainen 2012).

Lapsen toimijuus kuuluu olennaisesti Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vuonna 1989 laatimaan ja Suomen vuonna 1991 hyväksymään Lapsen Oikeuksien sopimukseen. Lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa turvaamaan lapsille oikeuden ilmaista näkemyksensä heitä koskeissa asioissa. Lapsen toimijuuden tukemisella on merkittävä vaikutus sekä yksilön, että koko yhteisön kannalta. Toimijuus lisää lapsen itseluottamusta ja elämänhallintaa sekä lisää yhteisöön kuulumisen tunnetta. Virkki (2015, 235) toteaa, että lasten toimijuutta tukemalla ja osallisuutta edistäviä rakenteita luomalla voidaan edistää yhteisöllisyyttä, demokratiaa ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Laajemmasta näkökulmasta katsottuna lasten toimijuuden tukeminen on myös syrjäytymisen ehkäisyä (Virkki 2015, 235).

3.3 Varhaiskasvatus lapsen toimijuuden kontekstina

Koska tämän tutkimuksen aiheena on lapsen toimijuuden ilmeneminen varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, on merkityksellistä ymmärtää varhaiskasvatus lasten toimijuuden kontekstina. Lasten toimijuutta varhaiskasvatuksessa tulee Lehtisen (2000, 27) mukaan tarkastella yhteiskunnan rakenteiden, kulttuurin ja institutionaalisten tekijöiden kautta, sillä nämä muodostavat kehyksen, jossa lasten toimijuus muotoutuu. Varhaiskasvatustieteen teoriapohjalla on ollut pitkäaikaiset kytkökset kehityspsykologiaan, joka on antanut selkeän näkemyksen teorian merkityksestä kasvatustyölle, mutta määritellyt lapset vasta kehittyvinä ja toisenlaisina kuin aikuiset (Raittila ym. 2017). 1980-luvulta eteenpäin varhaiskasvatustieteen psykologinen teoriapohja on muuttunut ja siinä on alettu korostamaan aiempaa enemmän lapsen kehityksen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta (Raittila ym. 2017). Erityisesti näkemykset pienten lasten kasvatuksesta ja opetuksesta ovat muuttuneet viimeisten 20 vuoden aikana. Nykyisin Raittilan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatustieteen alalla vaikuttavat lapsuudentutkimukselle tyypilliset sosiologiset ja sosiaalitieteelliset orientaatiot. Lapsia ei tarkastella enää toiminnan kohteena, vaan itsenäisinä toimijoina ja oman elämänsä subjekteina. Lasten toimijuus ja osallisuus sekä niiden edistäminen on tullut tärkeäksi sekä varhaiskasvatustieteen tutkimuksessa, että varhaiskasvatuksen kentällä arjen suunnittelussa (Raittila ym. 2017).

Lasten toimijuuden ja osallisuuden tulisi sisältyä varhaiskasvatuksen kokonaisuuteen ja sen jokaiseen osaan. Lasten toimijuuden toteutuminen varhaiskasvatuksessa edellyttää lasten näkemistä lähtökohdistaan käsin toimivina subjekteina ja yhteisöön vaikuttajina, ei vain aikuisten suunnitteleman ja toteuttaman toiminnan kohteina (Lehtinen 2009). Varhaiskasvatuksen kentällä on jo tehty asioita lasten toimijuuden tukemiseksi, mutta työ on vielä kesken, sillä lasten mahdollisuudet

vaikuttaa heidän päiväkotiarkeen ovat edelleen kovin rajalliset. Parhaiten lapset saavat vaikuttaa tilanteissa, joissa ei ole suunniteltua ohjattua toimintaa tai tiukkoja toimintamalleja ja sääntöjä (Turja 2011). Lasten toimijuus tulisi kuitenkin ymmärtää nykyistä laajemmin, jotta se mahdollistuisi monin eri tavoin (Siippainen 2012). Lasten toimijuus ja osallisuus on ymmärretty varhaiskasvatuksen kentällä hieman eri tavoin ja ne ovat saaneet erilaisia painotuksia eri päiväkodeissa (Virkki 2015, 147). Tämä puolestaan vaikuttaa päiväkotien väliseen laadun vaihteluun.

Lapsen toimijuuden kehittymisen kannalta on merkityksellistä, että lapsi voi varhaiskasvatuksessa saada kokemuksia ja tunteita omasta toimijuudestaan (Lipponen ym. 2013). Kumpulainen ym. (2010, 27) painottavat, että tämä edellyttää, että lasta kuunnellaan aidosti ja hänen ajatuksiin, ehdotuksiin ja ideoihin suhtaudutaan vakavasti yhdessä keskustellen. Lasten toimijuuden tukemisen kannalta on tärkeää, että lasten aloitteilla ja ehdotuksilla on oikeasti vaikutusta siihen, miten ja mitä asioita tehdään (Kumpulainen ym. 2010, 27). Kumpulaisen ym. (2010, 28) mukaan lapset eivät kovinkaan usein tee ehdotuksia, joiden toteuttamismahdollisuudet ovat huonot, sillä lapset oppivat tiedostamaan jo varhain millaiset asiat yhteisössä voisivat olla mahdollisia ja sallittuja.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin laatu ja rakenteet vaikuttavat siihen millaiseksi lasten toimijuus ja sen myötä osallisuus muovautuvat varhaiskasvatuksessa. Institutionaalisten ja rakenteellisten tekijöiden lisäksi lasten toimijuuteen vaikuttaa kasvattajien ammatillinen osaaminen ja käsitys lasten taidoista (Kangas 2016). Varhaiskasvatuksen toiminnan ja naispainotteinen henkilöstön on todettu vaikuttavan lasten toimijuuden toteutumiseen, koska perinteiset sukupuoliroolit ja –erottelut näkyvät sekä kasvattajien, että lasten ajattelussa (Virkki 2015, 146). Virkin (2015, 126) mukaan tyttöjen ja poikien toimijuus ja sitä kautta heidän osallisuus varhaiskasvatuksessa muotoutuu ainakin osittain eri tavalla. Tytöt ovat yleensä poikia motivoituneempia aikuisten suunnittelema ja toteuttamasta toiminnasta. Pojat puolestaan eivät jaksakaan istua yhtä pitkiä aikoja paikoillaan ja tarvitsevat enemmän toiminnan ohjausta sekä kontrollointia (Virkki 2015, 126).

Päiväkodin fyysisellä oppimisympäristöllä on myös oleellinen merkitys lasten toimijuuden kannalta. Lehtinen (2000, 32) muistuttaa, että tilat eivät ole neutraaleja vaan ne määrittelevät kohtaamisia toimijoiden välillä. Tiloihin liittyy usein oletuksia ja sääntöjä sekä hierakkisia suhteita. Myös päiväkodin institutionaaliset käytännöt kuten päiväohjelma, rutiinit ja säännöt sekä aikuisten aikataulut ja työvuorot ohjaavat toimintaa päivän aikana (Lehtinen 2000, 32).

Lasten toimijuuden tulisi näkyä varhaiskasvatuksessa aiempaa enemmän sen kaikilla osa-alueilla niin perustoiminnoissa, opetuksessa, retkillä kuin juhlissakin (Virkki 2015, 145). Tällä hetkellä lapsia ei juurikaan oteta mukaan päätöksentekoon tai pedagogisen toiminnan suunnitteluun

ja toteuttamiseen (Kangas 2016). Lasten toimijuus näkyy pääasiassa vapaassa leikissä ja ulkoiluissa (Virkki 2015, 145) vaikka useimmiten lapset itse haluaisivat osallistua myös toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen (Lehtinen 2009). Pedagogisen ajattelun ja suunnittelun keskiössä tulisi olla lasten aktiivinen toimijuus niin, että lasten toimijuus ja osallisuus ovat sekä kasvatuksen lähtökohta, että tavoite (Virkki 2015, 146). Turja (2011) kuvaa ihanteelliseksi toimintakulttuuria, jossa toteutuu lasten ja kasvattajien aitoa neuvottelua, ideointia ja suunnittelua. Pedagogisten sisältöjen suunnittelun tulisi lähteä lasten kiinnostuksenkohteista niin, että ne mahdollistavat lapsen aloitteellisuuden ja aktiivisuuden (Turja 2011). Lasten ja aikuisten yhteisillä suunnitteluhetkillä on myös yhteiskunnallinen funktio, sillä ne ovat luontainen osa demokratiakasvatusta (Virkki 2015, 132).

Lasten toimijuus ohjatussa toiminnassa riippuu kasvattajien taidoista ja herkkyydestä antaa tilaa lasten tuottamille ehdotuksille ja ideoille. Tilanteissa on kyse aikuisen taidoista havainnoida toimintaa sekä reflektoida ja muuttaa omaa työskentelyä toiminnan aikana. Kasvattajien suunnitelmien tulisi olla väljiä, jotta ne jättävät toiminnan aikana tilaa lasten toimijuudelle ja osallisuudelle. Osallisuudessa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan suunnitteluun, päätöksentekoon ja lopputulokseen (Lehtinen 2009). Reunamo (2010, 109) muistuttaa, että suunnitelmien väljyys ei kuitenkaan tarkoita valmistautumattomuutta vaan tilan antoa mahdollisille muutoksille. Kun lapset tuottavat arjen hetkiä on merkityksellistä saavatko aikuiset kiinni lasten näkemysten sisältämästä muutosvoimasta. Varhaiskasvatuksessa lapsi ei ole pelkästään oppija, vaan myös toimintojen aktiivinen tuottaja (Reunamo 2007, 29). Vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää, että sekä lasten, että aikuisten näkemykset vaikuttavat varhaiskasvatuksen tapahtumiin ja toimintaan. Kyse on hyvän tasapainon löytämisestä. Virkki (2015, 131) uskoo, että ajan ja kokemusten myötä kasvattajat oppivat ymmärtämään toiminnan suunnittelun uudella ja erilaisella tavalla pitkään vallalla olleen aikuisjohtoisen suunnittelukulttuurin sijaan.

Virkin (2015, 127) tutkimuksen mukaan lasten kokemukset varhaiskasvatuksesta ovat pääosin myönteisiä. Mieluisampana asiana lapset pitävät leikkiä, jolloin he kokevat itsensä aktiivisiksi toimijoiksi. Lapset liittyvät leikkiin valinnanmahdollisuuksia, vaihtoehtoja, viihtymistä ja mielihyvää (Virkki 2015, 127). Virkin (2015, 126) mukaan lapset tosin haluaisivat leikkiä enemmän oman aikataulunsa mukaan mitä päiväohjelma antaa myöden. Lapset toivoivat, että leikeillä olisi joskus mahdollisuus kestää kauemmin ja joskus taas vähemmän aikaa mitä aikuiset antavat leikkiaikaa. Päiväkodin aikataulut ja niiden joustavuus tai joustamattomuus ovatkin yksi merkittävimmistä tekijöistä lasten toimijuuden kannalta (Virkki 2015, 126). Leikin lisäksi lasten toimijuutta ja osallisuutta tukeviksi menetelmiksi varhaiskasvatukseen sopivat hyvin pienryhmätyöskentely ja projektityöskentely (Virkki 2015, 132). Pienryhmä- ja

projektityöskentelyssä lapset pääsevät useimmiten enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen heidän omasta näkökulmastaan. Lasten toimijuutta voidaan edistää myös ottamalla lapset mukaan varhaiskasvatuksen arjen dokumentointiin sekä refleктоimalla lapsille tärkeitä asioita (Lipponen ym. 2013).

Siippainen (2012) huomauttaa, että varhaiskasvatuksen tavoitteellinen kasvatustehtävä laittaa aikuiset ja lapset lähtökohtaisesti erilaisiin rooleihin. Aikuisten kasvatustehtävään vedoten useat päiväkodin säännöt ja rakenteet ovat kasvattajien laatimia (Siippainen 2012). Kasvattajilla on valta-asema vastata toiminnasta ja sen sisällöstä, jota virallisella tasolla on määritelty. Tämän vuoksi lapsilla ja kasvattajilla on myös erilaiset mahdollisuudet harjoittaa toimijuuttaan varhaiskasvatuksessa (Lipponen ym. 2013). Turja (2010) kuvaa kuinka varhaiskasvattajat joutuvat usein tasapainoilemaan sen välillä, milloin lapsi tulee nähdä osaavana ja pätevänä toimijana ja milloin hän puolestaan tarvitsee aikuisen hoivaa ja huoletonta lapsuutta. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän aikuiset usein huolehtivat hänestä, samalla vaimentaen lapsen toimijuutta.

Kasvatusinstituutioiden aikuiskeskeisyys on Kiilin (2006, 181) mukaan merkittävin hidaste ja välillä myös este lasten toimijuudelle. Lasten toimijuutta ja osallisuutta vierastava ajatusmalli pohjautuu lasten ja aikuisten väliseen perinteisesti miellettyyn työnjakoon, jossa aikuiset suunnittelevat ja toimivat lasten parhaaksi ja lapset ottavat vastaan mitä aikuiset heille tarjoavat ja toimivat näissä puitteissa (Kiili 2006, 181). Kasvattajien on tärkeää pysähtyä välillä tarkastelemaan, miten lasten toimijuudesta puhutaan ja miten lapsille puhutaan – puhutaanko lapsista aktiivisina toimijoina vai toiminnan kohteina (Kumpulainen ym. 2010, 30). Turjan (2010) mukaan monet varhaiskasvattajat kokevat, ettei arjessa ole tarpeeksi aikaa ja resursseja lasten kuulemiseen ja mukaan ottamiseen. Tämä viestii aika ja resurssipulan sijaan enemmänkin siitä, ettei lasten toimijuudella ja osallisuuden mahdollistavalla toimintakulttuurilla katsota olevan tarpeeksi suurta painoarvoa lasten oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta (Turja 2010). Turja (2011) kuvaa kuinka päämääränä tulisi olla kokonaan uuden toimintakulttuurin rakentaminen, jossa lapset voivat osoittaa omaa kyvykkyyttään yhteisössään. Muutoksen tulee lähteä aikuisten asenteesta sekä lasten toimijuuden ja osallisuuden merkityksen ymmärtämisestä. Kyse ei ole ylimääräisestä pedagogiikasta jota toteutetaan, jos resursseja on (Turja 2011).

3.4 Aiemmat tutkimukset aiheesta

Lapsen toimijuutta ei ole aiemmin juurikaan tutkittu varhaiskasvatuksen asiakirja tasolla. Sen sijaan lapsen toimijuuden mahdollistumisesta ja toteutumisesta käytännössä varhaiskasvatuksen kentällä on jonkin verran tutkimusta. Aiheita ovat tutkineet muun muassa Lehtinen (2000), Virkki (2015) ja Kangas (2016). Kaiken kaikkiaan eri vuosikymmeninä varhaiskasvatusta ohjanneita toiminta- ja opetussuunnitelmia on tutkittu melko vähän, vaikka asiakirjoilla on ollut keskeinen asema varhaiskasvatuksen kehittämisessä koko sen historian ajan. Erityisesti vanhoihin, 1970- ja 1980-luvulla julkaistuihin toimintasuunnitelmiin kohdistuvaa tutkimusta on varsin vähän. Toimintasuunnitelmat ovat olleet muun muassa osana Onnismaan (2010) tutkimusta asiakirjoissa ilmenneestä tavasta puhua lapsesta, lapsuudesta ja perheestä. Vuonna 2016 julkaistu ja syksyllä 2017 paikallistasolla käyttöön otettu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on tämän tutkimuksen ilmestyessä hyvin tuore asiakirja, jota ei ole juurikaan ehditty vielä tutkia. Tämä tutkimus tarjoaakin uutta tietoa erityisesti Vasun (2016) näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen asiakirjoista lapsen toimijuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata mahdollisimman kattavasti lapsen toimijuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa aikavälillä 1975-2016. Samalla tutkimuksessa muodostetaan varhaiskasvatuksen tarinaa vuodesta 1975 nykyhetkeen saakka.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaan tarkemmin tutkimukseni toteutusta ja metodologiaa. Aluksi kuvaan tutkimuksen tarkoitusta sekä esittelen tutkimuskysymykset ja tutkimuksen aineiston. Luvun loppupuolella syvennyn tutkimus- ja analyysiprosessin etenemiseen vaihe vaiheelta käyttämäni laadullisen sisällönanalyysin kautta.

4.1 Tutkimustehtävän kuvaus

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata lapsen toimijuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa toiminta- ja opetussuunnitelmissa 1975-2016 välisenä aikana. Tutkimuksen kautta haluan syventää tietoa lapsen toimijuuden ilmenemisestä varhaiskasvatuksen kontekstissa eri vuosikymmenten aikana. Varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmiin on vaikuttanut kulloisenkin ajan yhteiskunnalliset ja ideologiset muutokset sekä lainsäädäntö ja tämä puolestaan on vaikuttanut siihen, miten lapsen toimijuus on ilmennyt kunakin aikana. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää myös, miten lapsen toimijuus on muuttunut varhaiskasvatuksen ensimmäisestä toimintasuunnitelmasta viimeisimpään opetussuunnitelmaan. Lisäksi haluan tuottaa tutkimuksen kautta uutta tietoa uusimman Vasun (2016) näkökulmasta, jota ei olla vielä juurikaan tutkittu.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lapsen toimijuus ilmenee varhaiskasvatuksen vuosien 1975, 1986, 1988, 2005 ja 2016 toiminta- ja opetussuunnitelmissa?
2. Miten lapsen toimijuus on muuttunut toiminta- ja opetussuunnitelmissa eri vuosikymmenten aikana?

4.2 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkimuksen aineistona ovat seuraavat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmat: *Iloiset toimintatuokiot* (1975), *Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* (1986), *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma* (1988) sekä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2005) ja (2016). Jatkossa käytän tutkimusaineistosta lyhenteitä, jotka ovat *Iloiset toimintatuokiot*, *Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelma*, *3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelma* sekä *Vasu* (2005) ja *Vasu* (2016).

Kaikki tutkimusaineiston toiminta- ja opetussuunnitelmista ovat julkisista asiakirjoista, jotka ovat kenen tahansa luettavissa. Tämän vuoksi tutkimuksen aihe ei ole arkaluontoinen. Alasuutarin (2011, 84) mukaan tutkimuksen tekijästä riippumattomasti, jo olemassa olevaa aineistoa voidaan pitää ihanteellisena tutkimukselle. Julkisten asiakirjojen käyttämiseen tutkimusaineistona ei liity samanlaisia tutkimuseettisiä ongelmia kuin tutkittaessa ihmisiä. Asiakirjoja tutkittaessa eettisyys kohdistuu enemmän tutkijan rooliin ja tutkimuksen läpinäkyvyyteen.

4.3 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusotteella. Tämä oli luontainen lähestymistapa, sillä laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että sen tutkimuskohteet ovat abstrakteja, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyneitä, tulkinnallisia sekä aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä (Puusa & Juuti 2011). Puusan ja Juutin (2011) kuvaavat laadullisen tutkimuksen korostavan todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivista luonnetta. Laadullinen tutkimus jättää tilaa moniäänisyydelle, joka on merkityksellistä erityisesti ihmistutkimuksessa, jossa tiedon lisääntymisestä huolimatta ei voida löytää lopullisia tuloksia, vaan ilmiöistä löytyy aina erilaisia tulkintoja (Puusa & Juuti 2011).

Laadullista tutkimusta jäsennetään ja verrataan usein määrällisen tutkimuksen kautta, vaikka ne eivät ole toistensa vastakohtia tai toisensa poissulkevia lähestymistapoja. Alasuutarin (2011, 32) mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmän vastakkainasettelu ja kaksijakoisuus vastaa huonosti todellisuutta. Myös Mayring (2014) kritisoi laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakkainasettelua tarpeettomana. Kumpikaan tutkimusmenetelmistä ei ole toistaan parempi tai huonompi, vaan ne ovat menetelminä erilaiset ja soveltuvat erilaisiin tutkimustehtäviin. Laadullinen ja määrällinen analyysi voidaan erottaa toisistaan, mutta niitä voidaan myös hyvin hyödyntää samassa tutkimuksessa ja saman tutkimusaineiston analyysissä (Alasuutari 2011, 32). Myös tässä

tutkimuksessa yhdistyy laadullisen tutkimuksen lisäksi määrällisen tutkimuksen piirteitä. Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa hyvin monin, erilaisin tavoin, sillä laadulliseen tutkimukseen on otettu vaikutteita monista ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista (Puusa & Juuti 2011).

4.4 Aineiston sisällönanalyysi

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata lapsen toimijuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa toiminta- ja opetussuunnitelmissa laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa etsitään tekstin merkityksiä ja se soveltuu hyvin asiakirjojen analysointimenetelmäksi. Elon ja Kyngäksen (2008, 108) mukaan sisällönanalyysin avulla tutkittavaa ilmiötä voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti, tavoitteena saavuttaa laaja ja tiivis sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin parhaina puolina voidaan nähdä sen joustavuus ja herkkyys sisällön kannalta (Elo & Kyngäs 2008, 108). Tutkimuksen analyysi mukailee teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, sillä analyysissä teoria toimii apuna, mutta ei kuitenkaan pohjaudu siihen. Tutkimuksen tarkoituksena ei myöskään ole testata mitään tiettyä teoriaa tai mallia. Aineistosta nouseville löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta vahvistusta. Teoriaohjaavaa lähestymistapaa kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113).

Aineiston analyysi on monivaiheinen prosessi, joka koostuu aineistoon tutustumisesta, aineiston pelkistämisestä ja kategorisoinnista sekä tulkinnasta (Puusa 2011). Vaiheet toteutuvat kuitenkin limittäin ja tulkintaa tapahtuu koko analyysiprosessin ajan. Tutkimuksen aineisto, varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmat olivat jo valmiiksi tekstimuodossa, joten aineistoa ei tarvinnut litteroida. Aloitin analyysin perehtymällä koko aineistoon ja lukemalla sen huolellisesti muutaman kerran läpi. Luin asiakirjat järjestyksessä läpi uusimmasta vanhimpaan ja näin muodostin kokonaiskuvaa tutkimusaiheesta. Tämän jälkeen otin ensimmäiseksi uusimman Vasun (2016) tarkempaan tarkasteluun ja luin sen vielä uudelleen huolellisesti läpi. Sen jälkeen koodasin eli alleviivasin aineistosta tutkimuskysymykseni kannalta oleelliset asiat. Koodaus jäseni ja antoi ryhtiä aineistolle. Tutkimuskysymykseni kannalta oleelliset asiat näyttäytyivät nyt selkeämmin aineistossa. Koodaus toimi myös aineiston pelkistämisenä. Puusan (2011) mukaan tässä vaiheessa analyysiä tavoitteena onkin jäsentää ja pelkistää aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta sen informaatioarvoa voidaan lisätä. Aineiston tiivistäminen ja pelkistäminen on myös välttämätöntä, sillä muuten aineisto olisi liian laaja ja hajanainen. Aineistosta tulee muodostaa

mielekäs kokonaisuus, joka sisältää selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jonka avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2011).

Koodauksen jälkeen minulla oli asiakirjassa lukuisia alleviivauksia, jotka liittyivät lapsen toimijuuteen. Seuraava vaiheeni analyysissä oli merkityskokonaisuuksien eli teemojen muodostaminen. Teemoittelin alleviivaamani asiat keskeisten aihepiirien mukaisesti eri väreillä. Teemoiksi muodostuivat Vasun (2016) kannalta loogisesti varhaiskasvatuksen tehtävä ja tavoitteet, arvoperusta ja oppimiskäsitys, toimintakulttuuri sekä pedagoginen toiminta. Kaikki koodaukset lapsen toimijuudesta liittyivät oleellisesti yllämainittuihin teemoihin. Koodauksen ja teemoittelun jälkeen jatkoin analyysiä kvantifioimalla aineiston. Kvantifioinnilla tarkoitetaan, että sanallisesti kuvattua aineistosta tuotetaan määrällisiä tuloksia. Laskin kuinka monta kertaa sana toimijuus esiintyy asiakirjassa.

Kun olin tehnyt koodauksen, teemoittelun ja kvantifioinnin uusimmalle Vasulle (2016), koin, että aineiston saturaatio eli kylläntyminen oli tapahtunut. Aineistoa voidaan ajatella olevan tarpeeksi, kun tutkimuskysymysten kannalta aineisto ei tuota enää uutta tietoa, vaan toistaa itseään (Eskola & Suoranta 2008, 62-63). Seuraavaksi otin analyysin vuonna 2005 julkaistun Vasun ja toimin täysin samalla tavalla. Luin Vasun ensin muutaman kerran huolellisesti läpi ja sen jälkeen koodasin alleviivaamalla kaikki kohdat, jotka liittyvät lapsen toimijuuteen. Tämän jälkeen teemoittelin koodaukset samojen teemojen mukaan kuin Vasun (2016). Tässä vaiheessa analyysiä huomasin kuitenkin, että vaikka tutkin lasten toimijuutta, tulee asiaa tarkastella myös aikuisten näkökulmasta. Vasu ohjaa aikuisten toimintaa ja liittyy oleellisesti lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen sekä tätä kautta lasten toimijuuteen. Aikuisten näkökulma näkyi selkeästi vahvemmin vuonna 2005 julkaistussa Vasussa kuin vuonna 2016 julkaistussa Vasussa ja tämän vuoksi yhdeksi temaksi lisäsin aikuisen tehtävä. Vasun (2005) jälkeen etenin analyysissä asiakirja kerrallaan ja toimin täysin samalla tavalla analyysiprosessissa.

Erityisesti tutkimuksen analyysivaiheessa korostuu tutkijan rooli analyysin tekijänä. Puusa (2011) kuvaa tutkijalla olevan aina tietynlaiset ”silmälasit” päässään tutkimusta tehdessään. Silmälasien kautta tutkija tarkastelee asioita, joista hän on kiinnostunut ja tekee omia havaintoja ja tulkintoja, jotka ovat tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia. Se millaiseksi tutkimuksen lopullinen kokonaisuus muodostuu, on aina tutkimuskohtaista (Puusa 2011). Analyysia tehdessä pyrin pitämään koko ajan oman tutkijan roolini mahdollisimman objektiivisena. Puusan (2011) mukaan kaksi tutkijaa eivät kuitenkaan koskaan päädy täsmälleen samoihin lopputuloksiin, vaikka heillä olisi käytettävissään sama, laadullinen tutkimusaineisto. Tutkimusmenetelmänä laadullinen sisällönanalyysi perustuu aineiston erittelyyn sekä yhtäläisyyksien ja erojen etsimiseen. Vaikka

tavoitteena on objektiivinen näkökulma, on mahdollista, että joku toinen tutkija saattaisi päätyä erilaisiin tuloksiin tulkitsemalla aineistoa eri tavoin (Puusa 2011).

Kun olin saanut analysoitua kaikki viisi asiakirjaa ja muodostanut niistä kokoavan taulukon, pystyin kuvailemaan tutkimukseni tuloksia. Kuten Koskinen, Alasuutari ja Peltonen (2005, 229-230) toteavat olisi kuitenkin tutkijan suurin virhe kerätä ja analysoida aineisto ilman selkeää tulkintaa. Tulosten pelkkä analysointi ei riitä tutkimuksen tuloksiksi vaan tuloksista tulee laatia myös synteesejä. Puusan (2011) mukaan aineiston analyysia ja tulkintaa ei voida pitää täysin erillisinä vaiheina toisistaan ja huomaan tämän myös itse tutkimusta tehdessä. Jo aineiston analyysivaiheessa olen tehnyt joitain tulkintoja aineistosta ja kirjannut niitä muistiinpanoihin itselleni ylös. Tutkimus tarvitsee kuitenkin syvempää tulkintaa.

Tavallisimmin monia sisällönanalyysilla toteutettuja tutkimuksia kritisoidaan niiden keskeneräisyyden vuoksi. Keskeneräisyys näkyy useimmiten analyysin ja tutkimustulosten puutteellisuutena (Kyngäs, Elo, Pölkki, Kääriäinen & Kanste 2011). Tällöin analyysi on voitu kuvata hyvinkin tarkasti, mutta tutkimuksessa ei ole kyetty tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä ja tuloksena esitellään vain uudelleen järjestelty aineisto. Itse olen pyrkinyt pitämään tämän kritiikin koko ajan mielessäni tutkimukseni analyysi- ja tulkintavaiheessa. Tutkimuksen tarkoituksena on päästä pintaa syvemmällä ja löytää uutta tietoa. Toisaalta yksinkertaiset tutkimustulokset eivät ole vain sisällönanalyysillä tehtyjen tutkimusten kompastuskivi. Kyngäs ym. (2011) huomauttaa, että millä tahansa tutkimusmenetelmällä voi saada aikaan yksinkertaiselta näyttävän tuloksen, jos menetelmää ei olla osattu käyttää oikein ja analyysia sekä tuloksia ei olla raportoitu systemaattisesti. Mikään tutkimusmenetelmä ei ole siis itsessään hyvä tai huono vaan jokainen menetelmä on sopiva tietynlaiseen tarkoitukseen (Kyngäs ym. 2011).

5 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapsen toimijuus ilmenee varhaiskasvatusta ohjaavissa toiminta- ja opetussuunnitelmissa vuosina 1975-2016. Lisäksi tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli, miten lapsen toimijuus on muuttunut opetus- ja toimintasuunnitelmissa 1970-luvulta tähän päivään saakka. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia viiden eri merkityskokonaisuuden eli teeman kautta. Analyysin perusteella teemoiksi nousivat lapsen toimijuuden ilmeneminen toiminta- ja opetussuunnitelmien arvoperustassa ja oppimiskäsityksessä, tavoitteissa ja tehtävässä, toimintakulttuurissa, pedagogisessa toiminnassa sekä kasvattajien tehtävässä.

5.1 Arvoperusta ja oppimiskäsitys

Varhaiskasvatuksen kolmessa ensimmäisessä toimintasuunnitelmassa, Iloisissa toimintatuokioissa, Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa ja 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa ei kuvattu suunnitelmien arvoperustaa. Iloisissa toimintatuokioissa lapsen toimijuus ei ilmennyt arvona suunnitelman muissakaan kohdissa, mutta 1980-luvun toimintasuunnitelmissa oli huomattavissa vaikutteita lapsilähtöisyydestä. Sekä Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa, että 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa painotettiin myönteistä ja hyväksyvää ilmapiiriä. Vuorovaikutuksen oli oltava aitoa ja kasvattajien syvennyttävä siihen, mitä lapset ilmaisivat:

Aikuisen kunnioittava suhtautuminen lapseen ilmenee lapsen kuuntelemisena ja hänen näkemyksensä huomioon ottamisena. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 60)

Lapsen kuunteleminen on tärkeää myös siksi, että lapsi havaitsee sanomisellaan ja ilmaisullaan olevan merkitystä. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, 54)

Molemmissa 2000-luvulla julkaistuissa varhaiskasvatussuunnitelmissa on avattuna suunnitelmien arvoperusta. Molemmissa arvoperustan lähtökohtana on YK:n lasten oikeuksien yleissopimus sekä

lapsuuden itseisarvo. Vasujen arvoperustassa korostuu lapsen oikeus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi sekä huomioon otetuksi. Vasun (2016) arvoperustassa painotetaan lisäksi lapsen oikeutta ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla huomion otetuksi omana itsenään ja yhteisön jäsenenä niillä ilmaisun keinoin, joita hänellä on.

Iloiset toimintatuokiot -toimintasuunnitelmassa ei käsitelty lasten oppimista ollenkaan, eikä näin myöskään lapsen toimijuus oppimisen näkökulmasta ilmennyt suunnitelman tekstissä. Sen sijaan 1980-luvun lopulta tähän päivään saakka lapsen toimijuuden ilmenemisessä toiminta- ja opetussuunnitelmien oppimiskäsityksessä on monia samoja piirteitä. Varsinainen oppimiskäsitys on kirjattu vasta 2000-luvun vasuihin, mutta ajatus lasten oppimisesta on ollut samankaltainen myös 1980-luvun toimintasuunnitelmissa: lapsi oppii itse kokeilemalla, tekemällä ja oivaltamalla. 1980-luvun Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa sekä 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa oppiminen kuvattiin vuorovaikutuksellisenä ja kokonaisvaltaisena tapahtumana:

Oppimisen ei pitäisi olla muodollista. Parhaat oppimistilanteet ovat sellaisia, jolloin lapsi voi itse tehdä ja kokea jotakin. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 65)

Oppimisessa keskeistä on jäljittely, toisto ja mallioppiminen. Tämän rinnalla yhtä merkittävää on lapsen oma aktiivinen tutkiminen ja kokeilu, itse keksiminen. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma, 1986).

Alle kolmevuotiaiden ja 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmissa oppiminen oli kuvattu kehityspsykologisesti ikävaiheittain etenevänä tapahtuvana. Sen sijaan Vasu (2005) ei sisältänyt enää normatiivisia ikäkuvauksia. Vasun oppimiskäsityksessä lapsi kuvattiin aktiivisena oppijana:

Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen. Toimiessaan mielekkäällä ja merkityksellisellä tavalla lapsi voi kokea oppimisen ja onnistumisen iloa. (Vasu 2005, 18)

Vasun (2016) oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana. Oppiminen kuvataan kokonaisvaltaisena, jota tapahtuu kaikkialla. Ainoastaan vuoden 2016 Vasun oppimiskäsitykseen on kirjattu käsitteenä lapsen aktiivinen toimijuus.

Tutkimustulokset ovat yhteneväiset Raittilan ym. (2017) näkemyksen kanssa, jonka mukaan 1980-luvulta eteenpäin varhaiskasvatustieteen psykologinen teoriapohja on muuttunut ja siinä on alettu korostamaan enemmän lapsen kehityksen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Tänä päivänä lapsia ei nähdä enää toiminnan kohteena, vaan itsenäisinä toimijoina ja oman elämänsä subjekteina

(Raittila ym. 2017). Seuraavassa taulukossa on koottuna vielä keskeisiä asioita, miten lapsen toimijuus ilmenee eri toiminta- ja opetussuunnitelmien arvoperustassa sekä oppimiskäsityksessä.

TAULUKKO 1. Lapsen toimijuus varhaiskasvatuksen arvoperustassa ja oppimiskäsityksessä

	Vasu (2016)	Vasu (2005)	3-5v toiminta-suunnitelma (1988)	Alle 3.v toiminta-suunnitelma (1986)	Iloiset toimintatuokit (1975)
Arvoperusta	Perustana YK:n lasten oikeuksien yleissopimus, varhaiskasvatustilaki ja YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista Lapsuuden itseisarvo Oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisön jäsenenä Oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita on	Perustana YK:n Lasten oikeuksien yleissopimus. Lapsen ihmisarvo Lapsen mielipiteen huomioon ottaminen Oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi iän ja kehitystason mukaisesti Oikeus turvalliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia monipuolisesti	Lapsilähtöisyys Lapsen kuunteleminen Lapsen mielipiteen huomioon ottaminen	Lapsilähtöisyys Lapsen kuunteleminen	Toimintasuunnitelmassa ei ole kuvattuna arvoperustaa
Oppimiskäsitys	Näkemyksistä lapsesta aktiivisena toimijana	Lapsi oppii parhaiten ollessaan aktiivinen ja kiinnostunut	Lapsi oppii parhaiten itse tekemällä, kokeilemalla ja oivaltamalla	Oppimisessa keskeistä jäljittely, toisto ja mallioppiminen sekä lapsen oma aktiivinen tutkiminen, kokeilu ja itse keksiminen	Toimintasuunnitelmassa ei ole kuvattuna oppimiskäsitystä

5.2 Tavoitteet ja tehtävä

Varhaiskasvatuksen tavoitteet ja tehtävät ovat painottuneet eri tavoin eri aikoina. Yhteiskunnallisena järjestelmänä varhaiskasvatus on sidoksissa niin ideologisiin, poliittisiin kuin taloudellisiin kysymyksiin. Lapsen toimijuus ei ilmennyt ollenkaan vuonna 1975 julkaistun Iloiset toimintatuokioiden toimintasuunnitelman tavoitteissa tai tehtävässä. Sen sijaan 1980-luvulla ilmestyneiden toimintasuunnitelmien tavoitteissa ja tehtävässä korostettiin lasten yksilöllisyyden huomioimista ja omatoimisuuden tukemista. Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa pidettiin tärkeänä lapsentahtista, kiireetöntä ilmapiiriä. 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa puolestaan painotettiin myönteistä ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa lapsi sai kokea arvostusta. Vasun (2005) tavoitteissa ja tehtävässä lapsen toimijuus ilmeni samaan tapaan kuin 1980-luvun toimintasuunnitelmissa, lasten yksilöllisyyden kunnioituksena ja itsenäisyyden asteittaisena lisäämisenä. Uutena lisäyksenä Vasussa (2005) mainittiin aiempaa selkeämmin lapsen kuulluksi ja nähdyksi tuleminen omana itsenään:

Lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään ja hän tulee kuulluksi ja nähdyksi. (Vasu 2005, 15).

Lapsen toimijuus ilmenee vahvasti Vasun (2016) tavoitteissa ja tehtävässä sekä sanoina, että käsitteinä. Lapsen toimijuus ilmenee oikeuksina, vaikutusmahdollisuuksina, osallisuutena ja oma-aloitteisuutena sekä kuulluksi ja huomioon otetuksi tulemisena yksilönä. Vasun (2016) tekstissä lapsen toimijuus nähdään myös yhteiskunnallisesti merkityksellisenä asiana:

Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lapsen osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. (Vasu 2016, 14).

Vasussa (2016) lapsen toimijuus nähdään ensimmäisen kerran myös yhteiskunnallisesti merkityksellisenä asiana. Lasten toimijuutta tukemalla voidaan tutkimusten mukaan edistää yhteisöllisyyttä, demokratiaa, syrjäytymisen ehkäisyä sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa (Virkki 2015, 235).

Lapsen toimijuus varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmien tavoitteissa ja tehtävässä on lähtenyt vuonna 1975 tilanteesta, jolloin lapsen toimijuus ei ilmennyt vielä laisinkaan. Vuosikymmenten varrella lapsen toimijuus on alkanut ilmenemään hiljalleen yhä enemmän ja enemmän suunnitelmien tavoitteissa ja tehtävässä saaden myös uusia ulottuvuuksia. Vuosien 2005 ja 2016 Vasujen välissä on tapahtunut selkeä muutos ja uusimman Vasun (2016) tavoitteissa ja

tehtävässä lapsen toimijuus ilmenee vahvimmin ja moninaisemmin. Vasun (2016) tavoitteissa ja tehtävässä kuvataan toimijuuteen liittyen merkityksellisiä tekijöitä, kuten lapsen kuulluksi tuleminen, osallisuus, aloitteellisuus, valinnanmahdollisuudet sekä oikeus vaikuttaa (Holland, Lachiocotte, Skinner ja Cain, 1998). Seuraavassa taulukossa on esitettyä vielä keskeisiä asioita, miten lapsen toimijuus ilmenee eri vuosikymmenten toiminta- ja opetussuunnitelmien tavoitteissa ja tehtävissä.

TAULUKKO 2. Lapsen toimijuus varhaiskasvatuksen tavoitteissa ja tehtävissä

	Vasu (2016)	Vasu (2005)	3-5-v toiminta-suunnitelma (1988)	Alle 3.v toimintasuunnitelma (1986)	Iloiset toimintatuokiot (1975)
Tavoitteet ja tehtävät	<p>Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen</p> <p>Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen</p> <p>Lapsen oikeus kuulluksi tulemiseen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa</p> <p>Osallistumisen, vaikuttamisen ja oma-aloitteisuuden tukeminen</p> <p>Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lapsen osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa</p>	<p>Lapsen yksilöllisyyden kunnioitus</p> <p>Lasta arvostava kasvatus</p> <p>Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen</p> <p>Omatoimisuuden tukeminen</p> <p>Lapsella toimimisen vapaus kiireettömässä ilmapiirissä</p>	<p>Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen</p> <p>Omatoimisuuden tukeminen</p> <p>Lasta arvostava kasvatus</p>	<p>Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen</p> <p>Omatoimisuuden tukeminen</p> <p>Kiireetön ilmapiiri</p>	<p>Lapsen toimijuus ei ilmene toimintasuunnitelman tavoitteissa tai tehtävässä</p>

5.3 Toimintakulttuuri

Lapsen toimijuus ei ilmennyt vielä laisinkaan Iloiset toimintatuokiot -suunnitelman toimintakulttuuria kuvaavissa kappaleissa. Suunnitelmassa toimintakulttuuriin vaikuttavia asioita tarkasteltiin vain kasvattajan näkökulmasta. Seuraavan kymmenen vuoden aikana toimintasuunnitelmissa oli kuitenkin tapahtunut muutosta lapsen toimijuuden kannalta. Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa lapsen toimijuus näkyi jo jonkin verran suunnitelman toimintakulttuurissa. Toimintasuunnitelmassa kuvattiin esimerkiksi perushoidontilanteisiin, kuten ruokailuun liittyvän monia työtehtäviä, joihin pienetkin lapset voivat osallistua tasavertaisina kasvattajan kanssa. Toimintasuunnitelmissa korostettiin myös kiireetöntä ilmapiiriä, jossa lapsi sai toimia omalla tavallaan:

Pientä lasta ei tule hoputtaa vaan antaa aikaa toimia omaan tahtiin. Jos jokin toiminta kestää tavallista pidempään, on aikuisen tärkeää joustaa, jotta rauhallinen ilmapiiri säilytetään. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma 1986, 51)

Lapsille tulee antaa myös mahdollisuus vetäytyä yksin olemiseen ja omassa rauhassa puuhailemiseen. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma 1986, 51)

Myös 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelman toimintakulttuurissa oli havaittavissa muutosta lapsen toimijuuden ilmenemisen aiempaa enemmän. Toimintasuunnitelmassa painotettiin myönteistä ja hyväksyvää ilmapiiriä, jossa lapsilla oli runsaasti tilaisuuksia keskusteluun, omien kokemusten kertomiseen ja mielipiteiden ilmaisemiseen sen sijaan, että lapset kuuntelisivat vain aikuisen johdattamaa keskustelua. Toimintasuunnitelmassa huomioitiin lasten toimijuus päivittäisissä tilanteissa:

Lapset on mahdollista ottaa päivittäin mukaan miltei kaikkiin tilanteisiin, joissa aikuinen toimii yhdessä lasten kanssa. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma 1988, 72)

Toimintasuunnitelmassa ehdotettiin esimerkiksi sopimaan säännöt yhdessä lasten kanssa sekä ottamaan lapset mukaan oppimisympäristön suunnitteluun ja muokkaamiseen. Toimintasuunnitelman mukaan lasten pitäisi myös saada valita ja päättää itse monissa jokapäiväisissä asioissa. Tällaisiksi tilanteiksi mainittiin esimerkiksi ruokailu sekä pukemis- ja riisumistilanteet.

Vasun (2005) toimintakulttuurin kuvauksessa lapsen toimijuus ei juurikaan korostunut tai saanut uusia näkökulmia 1980-luvun toimintasuunnitelmiin nähden. Vasussa (2005) toimintakulttuuria kuvattiin pääasiassa kasvattajien näkökulmasta:

Kasvattajat mahdollistavat hyvän ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. (Vasu 2005, 16)

Rikkaan leikkiympäristön rakentaminen perustuu kasvattajien asiantuntemukseen. Leikkiympäristön muokkaamisessa otetaan huomioon myös lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet. Lapset osallistuvat ympäristön ylläpitämiseen ja uudistamiseen kykyjensä mukaan. (Vasu 2005, 22)

Vasun (2005) toimintakulttuurissa lapsen toimijuus mahdollistui pienryhmätoiminnan sekä materiaalien ja välineiden sijoittelun kautta. Molemmilla sekä fyysisellä, että sosiaalisella toimintaympäristöllä on merkitystä lapsen toimijuuden kannalta, joko mahdollistaen tai estän sitä (Uotinen 2008, 149).

Uusimman Vasun (2016) toimintakulttuurissa lapsen toimijuus on kokenut selvän muutoksen ja saanut paljon huomiota verrattuna aiempiin varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmiin. Vasussa (2016) lapset ja kasvattajat nähdään tasavertaisina ja aktiivisina toimijoina, jotka yhdessä rakentavat ja kehittävät varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Lapsia kannustetaan rohkeasti jakamaan ajatuksiaan ja kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja. Myös oppiminen nähdään molemminpuolisena:

Varhaiskasvatuksessa toimitaan yhteisönä, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan. (Vasu 2016, 29)

Vasun (2016) toimintakulttuurissa lapsen toimijuus ilmenee osallisuutena ja yhdenvertaisuutena, jossa lasten aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan. Tämä kuitenkin edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä. Lasten ja kasvattajien yhteisessä toimintakulttuurissa lapsilla on sekä oikeuksia, velvollisuuksia, että valinnan mahdollisuuksia:

Lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy osallisuuden kautta. (Vasu 2016, 30)

Lapsen toimijuus varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmien toimintakulttuurin kuvauksissa on saanut vuosikymmenten varrella enemmän ja enemmän huomiota. 1980-luvun

lopulta tähän päivään kuluessa lapsen toimijuus on kehittynyt kasvattajan luomasta, lasta osallistavasta ilmapiiristä kohti lasten ja kasvattajien yhdessä rakentamaa toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin laadulla ja rakenteilla on merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi lapsen toimijuus muovautuu varhaiskasvatuksessa (Virkki 2015, 134). Seuraavassa taulukossa on koottuna keskeisiä asioita lapsen toimijuuden ilmenemisestä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa eri toiminta- ja opetussuunnitelmissa.

TAULUKKO 3. Lapsen toimijuus varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa

	Vasu (2016)	Vasu (2005)	3-5.v toimintasuunnitelma (1988)	Alle 3.v toimintasuunnitelma (1986)	Iloiset toimintatuokiot (1975)
Toimintakulttuuri	<p>Lapset ovat mukana toimintakulttuurin kehittämisessä ja arvioinnissa</p> <p>Lapset ja kasvattajat toimivat yhteisönä, oppiminen molemminpuolista</p> <p>Lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin</p> <p>Lapsia kannustetaan jakamaan ajatuksiaan ja kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja</p> <p>Osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistetään kaikessa toiminnassa</p>	<p>Kasvattajat mahdollistavat ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea osallisuutta</p> <p>Liikuntavälineet ja taiteelliset materiaalit lasten saatavilla</p> <p>Lapset voivat osallistua oppimisympäristön suunnitteluun osana erilaisia teemoja</p>	<p>Lapset voidaan ottaa mukaan miltei kaikkiin tilanteisiin, joissa aikuinen toimii yhdessä lasten kanssa</p> <p>Lasten tulee saada toimia itse tutkien, leikkien, oppien ja kokien oman tekemisen kautta</p> <p>Tärkeää antaa lapsille runsaasti tilaisuuksia keskusteluun, omien kokemusten kertomiseen ja mielipiteiden ilmaisemiseen</p> <p>Lapsen pitäisi saada valita ja päättää monissa jokapäiväisissä asioissa itse</p> <p>Oppimisympäristöä suunnitellaan</p>	<p>Lapsentahtinen, kiireetön ilmapiiri</p> <p>Lapsilla tulee olla mahdollisuus myös yksin puuhailemiseen</p> <p>Säännöistä voidaan sopia yhdessä lasten kanssa</p> <p>Lelut lasten saatavilla</p>	<p>Lapsen toimijuus ei ilmene toimintakulttuurissa</p>

	<p>Oppimisympäristöjä suunnitellaan ja rakennetaan yhdessä lasten kanssa</p> <p>Lasten ideat, leikit ja heidän tekemänsä työt näkyvät oppimisympäristössä</p> <p>Yhteisesti sovitut säännöt</p>		<p>yhdessä lasten kanssa</p> <p>Säännöistä voidaan sopia yhdessä lasten kanssa</p>		
--	---	--	--	--	--

5.4 Pedagoginen toiminta

Vuonna 1975 julkaistuissa Iloisissa toimintatuokioissa lapsen toimijuus ei ilmennyt pedagogisen toiminnan suunnittelussa tai toteuttamisessa. Pedagogisen toiminnan keskiössä oli toimintasuunnitelmassa määritellyt, vuodenaikoja mukailevat keskusaiheet, joihin sisältyi leikkejä, luovia toimintoja, liikuntaa sekä työtehtäviä ja retkiä. Opetustuokioiden suunnittelusta mainittiin, että:

Ohjelmaa suunniteltaessa on pyrittävä ottamaan huomioon lapsiryhmän erityispiirteet, ettei toiminnan toteuttaminen olisi lapsille rasittavaa ja pakonomaista. (Iloiset toimintatuokiot 1975)

Reilussa kymmenessä vuodessa oli tapahtunut muutosta ja 1980-luvun lopun toimintasuunnitelmien pedagogisessa toiminnassa lapsen toimijuus ilmeni jo hieman enemmän. Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelman mukaan pedagogisen toiminnan suunnitelmista tuli tehdä joustavia, jotta lasten ehdotukset, innostuneisuus ja päivän tapahtumat voitiin ottaa niissä huomioon. Toimintasuunnitelmaan oli kirjattu, että:

Lasten ryhmätilanne ei saisi perustua vain aikuisen suunnitteluun ja hänen opetukseensa, vaan suunnittelun pitäisi tapahtua lasten kanssa yhdessä. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, 52)

Lasten toimijuudelle sekä heidän aloitteille ja ehdotuksille haluttiin siis antaa tilaa päivittäisissä toiminnoissa. Lapsia ei nähty vain toiminnan passiivisina vastaanottajina, vaan heidät nähtiin myös toiminnan tuottajina. Myös Onnismaan (2010, 150) mukaan toimintasuunnitelmissa lapsi nähtiin tiedonhaluisena ja tahtovana. Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa lasten toimijuus ilmeni myös leikin arvostuksen kautta. Leikille tunnusomaiseksi nähtiin dynaamisuus ja lasten aktiivisuus. Leikin tarjoamista mahdollisuuksista ja arvostuksesta oli lisäksi kirjattu toimintasuunnitelmaan:

Lasten leikeissä tulee esiin heidän mielenkiintonsa kohteet, toiveet, tunteet, tiedot ja taidot. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, 47)

On tärkeää antaa lapsen leikkiä leikkinsä loppuun asti keskeyttämättä häntä. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, 50)

Myös Virkki (2015, 127) on todennut tutkimuksessaan erittäin merkitykselliseksi lapsen toimijuuden kannalta, että lapsilla on mahdollisuus leikkiä leikit loppuun asti keskeyttämättä heitä.

3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelman pedagogisessa toiminnassa korostettiin aikuisen pedagogisen ohjauksen ja lapsen omaehtoisen toiminnan tasapuolista käyttöä. Kuten Alle 3-vuotiaidenkin toimintasuunnitelmassa, myös 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa pedagogisten toimintojen suunnitelmista kehoitettiin tekemään joustavia. Näin kasvattaja pystyi ottamaan huomioon lapsilta tulevat ehdotukset:

Opetus- ja toimintatuokioiden sisällä etenevät didaktisina periaatteina asiaan tutustuminen, harjoittelu ja asian kertaus. Uusi asia syvennetään ja omaksutaan itse tekemällä ja toimimalla. Opetustilanne on aina aikuisen ja lasten välistä vuorovaikutusta sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Aikuinen ottaa vastaan lapsilta tulevat virikkeet ja suuntaa toimintansa ja keskustelun niiden mukaan, opetustuokiolle asetettujen tavoitteiden mukaan. Toimintatuokiolla pitäisi syntyä innostunut vuorovaikutus lasten ja aikuisten välille, niin että tilanne ei olisi aikuisjohtoinen vaan yhteinen keskustelu- tai toimintatilanne. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 73-74)

Toiminnan oli siis mahdollista joustaa päivittäin lasten ehdotusten ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Toisaalta lapsen toimijuuden mahdollistuminen oli kasvattajasta kiinni ja siitä, kuinka paljon hän antoi tilaa lapsen virikkeille. Lapsen toimijuus ilmenikin hieman ristiriitaisesti. Onnismaan (2010, 167) tutkimuksen mukaan toimintasuunnitelmassa painottui erityisesti kasvattajan aktiivinen rooli lapsiryhmän ohjauksessa. Lapsen toimijuuden kannalta olisi tärkeää, että lasta kuunnellaan aidosti ja, että lasten aloitteilla ja ehdotuksilla on oikeasti vaikutusta siihen, miten ja mitä asioita tehdään (Kumpulainen ym. 2010, 27). Lapsen kuunteleminen ja hänen vaikutus- ja valinnanmahdollisuudet näkyivät positiivisesti toimintasuunnitelman kohdassa, jossa mainittiin, että:

Sen sijaan, että kaikki ryhmän lapset tekevät yhtä aikaa samaa toimintaa, aikuinen voi suunnitella päivittäin muutamia vaihtoehtoisia työ- ja toimintatapoja, joista lapset voivat valita mieleisensä. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 54)

3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa pidettiin tärkeänä lasten omaehtoista leikkiä, jossa lapsen toimijuus pääsi ilmenemään. Myös 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa korostettiin, että lapsilla tulisi olla riittävästi aikaa saattaa leikkinsä loppuun ulkoilun, ruokailun tai muun toiminnan sitä

keskeyttämättä. Lapsia kannustettiin luovaan ja omaehtoiseen leikkiin, mutta ristiriitaisesti lasten leikkivarasto nähtiin pieneksi ja kasvattajan tehtäväksi kuvattiin leikkien opettaminen:

Aikuisen tehtävänä on rohkaista lapsia luovaan ja omaehtoiseen leikkiin. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 31)

Aikuisten osuus leikkien ohjaamisessa ja uusien leikkien opettamisessa keskeinen, koska lapsen leikkivarasto on pieni. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 70)

Lapsen toimijuus ilmeni Vasun (2005) pedagogisessa toiminnassa hyvin samankaltaisesti kuin 1980-luvun toimintasuunnitelmissa. Lapsen toimijuus ei vahvistanut asemansa pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa vaan se kuvattiin kasvattajan tehtävänä:

Kasvattajien tehtävänä on suunnitella toiminta ja rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapsille ominaisin tapa toimia, että sisällölliset orientaatiot. (Vasu 2005, 17)

Vasussa (2005) lapselle luontevan toiminnan, leikkimisen liikkumisen, tutkimisen ja eri taiteen alueisiin liittyvän ilmaisun nähtiin lisäävän lapsen osallistumismahdollisuuksia. Turja (2011) kuvaa monissa päiväkodeissa pedagogisen toiminnan olevan vahvasti kahtia jakautunutta. Vapaan leikin aikaan lapset saavat toimia itseohjautuvasti, kun kasvattajat seuraavat leikkiä sivusta. Muuta toimintaa kasvattajat puolestaan ohjaavat vahvasti (Turja 2011). Vasun (2005) pedagogisessa toiminnassa lapsen toimijuus ilmeni kasvattajan mahdollistaessa sen:

Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan. (Vasu 2005, 18)

Myös pedagogisen toiminnan osalta lapsen toimijuuden vahvistumisessa on havaittavissa selkeä muutos Vasun (2016) kohdalla. Vasun (2016) pedagogisessa toiminnassa lapsen toimijuus on läsnä sekä toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa, dokumentoinnissa, että arvioinnissa. Vasun (2016) teksteissä lapset ja kasvattajat kuvataan tasavertaisina:

Pedagoginen toiminta toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. (Vasu 2016, 36)

Lasten omaehtoinen, henkilöstön ja lasten sekä henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta täydentävät toisiaan. (Vasu 2016, 36)

Vasussa (2016) on selkeästi hyödynnetty tuoreinta tutkimustietoa lapsen toimijuudesta. Muun muassa Virkin (2015, 146) tutkimus tukee pedagogista ajattelua ja suunnittelua, jonka keskiössä on lasten aktiivinen toimijuus niin, että lasten toimijuus ja osallisuus ovat sekä kasvatuksen lähtökohta, että tavoite. Vasussa (2016) lapset kuvataan osaavina toimijoina. Heidän osaamistaan arvostetaan ja sitä hyödynnetään esimerkiksi uudenlaisten työtapojen kehittämisessä. Myös lasten erityisosaamista voidaan hyödyntää aivan kuten aikuistenkin erityisosaamisia hyödynnetään:

Lasten erityisosaamisen hyödyntäminen rikastuttaa taidekasvatusta. (Vasu 2016, 42)

Kuten aiemmissakin varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa myös Vasussa (2016) leikki on keskeinen työtapo:

Leikkiessään lapset ovat aktiivisia toimijoita. (Vasu 2016, 38)

Lasten leikkialoitteille, kokeiluille ja elämyksille annetaan tilaa, aikaa ja leikkirauhaa. (Vasu 2016, 29)

Vuoden 1975 toimintasuunnitelmaa lukuun ottamatta lasten omaehtoisella leikillä on ollut keskeinen merkitys kaikissa toiminta- ja opetussuunnitelmissa. Leikillä onkin tärkeä merkitys lapsen toimijuuden kannalta, sillä leikkiessään lapset kokevat itsensä aktiivisiksi toimijoiksi (Virkki 2015, 127). Pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa lapsen toimijuus on kasvanut koko ajan 1980-luvulta tähän päivään. Tällä hetkellä ollaan tilanteessa, jossa kasvattajien tulee oppia kokonaan uudenlainen suunnittelutapa, joka mahdollistaa lasten toimijuuden pitkään vallalla olleen aikuisjohtoisen suunnittelun sijaan. Muutoksen tulee lähteä kasvattajien asenteesta sekä lasten toimijuuden ja osallisuuden kokonaisvaltaisen merkityksen ymmärtämisestä (Turja 2011). Seuraavassa taulukossa on nostettuna keskeisiä asioita lapsen toimijuuden ilmenemisestä pedagogisessa toiminnassa eri toiminta- ja opetussuunnitelmissa.

TAULUKKO 4. Lapsen toimijuus pedagogisessa toiminnassa

	Vasu (2016)	Vasu (2005)	3-5.v toimintasuunnitelma (1988)	Alle 3.v toimintasuunnitelma (1986)	Iloiset toimintatuokiot (1975)
Pedagoginen toiminta	<p>Lasten omaehtoinen, henkilöstön ja lasten sekä henkilöstön johdolla suunniteltu toiminta täydentävät toisiaan</p> <p>Toiminnan lähtökohtana lasten mielenkiinnon kohteet</p> <p>Lapset ottavat osaa työtapojen suunnitteluun ja lasten osaamista hyödynnetään</p> <p>Pedagoginen dokumentointi yhdessä lasten kanssa</p> <p>Leikillä keskeinen merkitys. Lasten leikkialoitteille, kokeiluille ja elämyksille annetaan tilaa, aikaa ja leikkirauhaa</p>	<p>Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintojaan, tutkia, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksiaan</p> <p>Yksittäisten konkreettisten sisältöjen valinnassa lasten omilla kiinnostuksen kohteilla on merkitystä</p> <p>Leikillä keskeinen merkitys. Leikkiville lapsille annetaan vapautta, onnistunut leikki vaatii usein myös suoraa ja epäsuoraa ohjausta</p>	<p>Kasvattajan pedagogisen ohjauksen ja lapsen omaehtoisen toiminnan tasapuolinen käyttö</p> <p>Suunnitelmien tulee joustaa ja elää lasten ehdotusten mukaan.</p> <p>Suunnitelmat sidoksissa vuodenaikoihin</p> <p>Toiminnan lähtökohtana lasten omat kokemukset</p> <p>Toimintatuokiolla pitäisi syntyä innostunut vuorovaikutus lasten ja aikuisten välille</p> <p>Leikki keskeistä. Tärkeää antaa lasten leikkiä leikit loppuun keskeyttämättä</p>	<p>Suunnitelmien tulee joustaa ja elää lasten ehdotusten mukaan</p> <p>Toiminnan lähtökohtana lasten tiedon halu ja uteliaisuus</p> <p>Leikki keskeistä. Tärkeää antaa lasten leikkiä leikit loppuun keskeyttämättä</p>	<p>Lapsen toimijuus ei ilmene pedagogisessa toiminnassa</p>

5.5 Kasvattajan tehtävä

Ymmärrettäessä lapsen toimijuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksessa on olennaista tarkastella myös kasvattajan roolia ja tehtävää. Lapsen toimijuuden mahdollistumiseen ja toteutumiseen vaikuttavat paljon kasvattajan tehtäviksi kuvatut asiat. Samalla kun toiminta- ja opetussuunnitelmat ilmentävät vallitsevaa lapsikäsitystä, ilmentävät ne myös käsitystä aikuisuudesta ja varhaiskasvatustyöstä. Siippaisen (2012) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteellinen kasvatustehtävä asettaa lapset ja aikuiset erilaisiin rooleihin. Aikuisten kasvatustehtävään vedoten monet päiväkodin säännöt ja rakenteet ovat aikuisten luomia (Siippainen 2012). Iloisissa toimintatuokioissa kasvattajan rooli oli hyvin aikuisjohtoinen ja kasvattajan tehtäväksi kuvattiin tietojen ja kokemusten välittäminen lapsille. Kasvattajan tehtäväksi mainittiin muun muassa:

Lasten ohjaaminen kuuntelemaan aikuista ja pitämään aikuista tiedon välittäjänä. (Iloiset toimintatuokiot 1975, 12)

Erityisesti Iloisissa toimintatuokioissa korostettiin lastentarhanopettajan roolia, joka vastasi pääosin yksin lapsiryhmän toiminnasta. Myös Onnismaa (2010, 221) kuvaa omassa tutkimuksessaan kasvattajan roolia Iloisissa toimintatuokioissa aktiiviseksi ja lapsen ja kasvattajan suhdetta epäsymmetriseksi. Lapsen osallisuus, aloitteellisuus tai ehdotukset eivät näkyneet kasvattajan toiminnassa, mutta toimintasuunnitelmassa mainittiin, että:

Toiminta on luotava lasta kiinnostavaksi ja lapsen edellytyksille haasteelliseksi, jolloin se itsessään virittää lapsen mielenkiinnon. (Iloiset toimintatuokiot 1975, 11).

Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa lapsen toimijuus näkyi jo jonkin verran kasvattajan roolissa ja tehtävässä. Toimintasuunnitelmassa korostettiin jokaisen lapsen yksilöllisyyttä ja sen huomioimista päivittäisissä toiminnoissa. Toimintasuunnitelmassa kasvattajaa ohjattiin seuraamaan lasten kiinnostuksen kohteita ja pitämään niitä lähtökohtana toiminnalle:

Kasvattajan pitäisi olla avoin lapsen havainnointikyvyille, viisaudelle ja tutkimisenhalulle ja pitää näitä lähtökohtina päivittäisessä toiminnassa. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, 37)

Lapsen toimijuuden kannalta kasvattajan tehtävää kuvattiin kuitenkin myös ristiriitaisesti Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa. Kasvattajan kuvattiin esimerkiksi ohjaavan lasta tekemään

havaintoja ympäristöstään ja johdattelevan häntä toimintoihin. Lapsen toimijuus ei myöskään ilmennyt lelujen valitsemisessa, sillä toimintasuunnitelmassa mainittiin, että:

Kasvattaja vaikuttaa tietoisesti lapsen persoonallisuuden kehittymiseen antamallaan leikkivälineillä. (Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1986, 50)

Toimintasuunnitelmassa korostettiin alle kolmevuotiaiden lasten ikävaiheen herkkyyttä ja erityisyyttä varhaislapsuuden osana. Osassa toimintasuunnitelman kohdissa lapsen toimijuus ilmeni ja lapsi kuvattiin hyvinkin osaavana. Toisissa kohdissa puolestaan korostettiin aikuisen tehtävää lapsen kehityksen ja kasvatuksen tukijana ja opettajana. Onnismaan (2010, 161-162) mukaan kasvattajan roolia pidettiin merkittävänä Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa ja lapsi kuvattiin kehityspsykologian viitekehyksessä aikuisesta riippuvaisena.

Lapsen toimijuus ilmeni kasvattajan roolissa ja tehtävässä 3-5vuotiaiden toimintasuunnitelmassa. Toimintasuunnitelmassa kasvattajalta edellytettiin kunnioittavaa suhtautumista lapseen sekä lapsen kuuntelemista ja hänen näkemystensä huomioonottamista. Kasvattajan tuli huomioida lapsilta tulevat virikkeet ja ehdotukset päivittäisessä toiminnassa. Toimintasuunnitelmassa painotettiin myös, että kasvattajan oli osoitettava aitoa iloa lapsen aktiivisuudesta sekä osoitettava syventymistä lapsen kuulemiseen:

Aikuisen on paneuduttava ja syvennyttävä siihen, mitä lapset ilmaisevat. Onnistumisen elämykset ja kuulluksi tuleminen vahvistavat lapsen oma-aloitteisuutta ja kannustavat selvittämään asioita puheen ja keskustelun avulla. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 54)

3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa oli huomioitu tyttöjen ja poikien erilainen toimijuus. Toimintasuunnitelman mukaan tyttöjen näytti olevan poikia helpompaa sopeutua varhaiskasvatuksen järjestykseen ja ryhmätilanteisiin, jotka edellyttivät hiljaa paikallaan oloa. Toimintasuunnitelmassa kasvattajilta edellytettiin asian tietoista huomioimista:

Päivähoidossa työskenteleviltä aikuisilta vaaditaan järjestelmällistä, myönteistä asennetta toimintaa suunniteltaessa niin, että poikien tietty eriarvoisuus uskalletaan myöntää ja ottaa tarkastelun kohteeksi. (Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma 1988, 68)

Lähes kolmekymmentä vuotta myöhemmin Virkki (2015, 126) on todennut myös tutkimuksessaan tyttöjen ja poikien toimijuuden muotoutuvan ainakin osittain eri lailla varhaiskasvatuksessa. Tytöt näyttäisivät olevan poikia innostuneempia kasvattajien suunnittelema toiminnasta ja tarvitsevan vähemmän toiminnan ohjausta (Virkki 2015, 126). Tyttöjen ja poikien erilaista toimijuutta ei ole kuitenkaan huomioitu muissa varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa kuin 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa.

1980-luvun toimintasuunnitelmissa oli havaittavissa selkeää muutosta lapsen toimijuuden ilmenemiseen kasvattajan tehtävässä verrattuna Iloiset toimintatuokiot -toimintasuunnitelmaan. Iloisissa toimintatuokioissa lasta tarkasteltiin kehityspsykologisesta näkökulmasta, mutta 1980-luvun toimintasuunnitelmassa lasta tarkasteltiin kehityspsykologisen näkökulman lisäksi myös kompetenttin lapsen kautta. Tulokset ovat yhteneväiset Onnismaan (2010) tutkimuksen kanssa. Onnismaa (2010, 166) kuvaa myös 1980-luvun toimintasuunnitelmissa lapsen ja kasvattajan välisen suhteen olleen molemminpuolista vuorovaikutusta. 2000-luvulle siirryttäessä lapsen toimijuuden ilmeneminen kuvattiin Vasussa (2005) hyvin samankaltaisesti kasvattajan toiminnassa kuin 1980-luvun toimintasuunnitelmissa. Vasun (2005) mukaan kasvattajat kuuntelevat ja kunnioittivat lasten kokemuksia ja mielipiteitä:

Kasvattaja kuuntelee lasta ja antaa mahdollisuuksia tehdä aloitteita, valita toimintoja, tehdä johtopäätöksiä ja ilmaista ajatuksia. (Vasu 2005, 18)

Kasvattajalta edellytettiin herkkyyttä ja kykyä reagoida sekä sanallisiin, että sanattomiin lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Kun lapset tuottavat arjen hetkiä on Reunamon (2007, 29) mukaan merkityksellistä saavatko aikuiset kiinni lasten näkemysten sisältämästä muutosvoimasta ja antavatko he tilaa muutokselle.

Uusimmassa Vasussa (2016) lapsen toimijuus näkyy kasvattajan toiminnassa aiempia toiminta- ja opetussuunnitelmia vahvemmin ja lapsen arvostavaa kohtaamista painotetaan. Kasvattaja kuuntelee lapsen ajatuksia ja mielipiteitä ja vastaa hänen aloitteisiinsa. Kasvattajilta edellytetään ammattitaitoa ja herkkyyttä havaita lasten aloitteita ja tunnetiloja sekä tunnistaa eri tilanteiden pedagogiset mahdollisuudet omaa toimintaa muuttamalla tai suuntaamalla. Pienten lasten aloitteet ovat usein sanattomia sekä kehollisia ja edellyttävät kasvattajilta erityistä sensitiivistä läsnäoloa sekä lapsen hyvää tuntemista. Vasuun (2016) on kirjattu lapsen toimijuuden kannalta kasvattajien tärkeäksi tehtäväksi varmistaa jokaisen lapsen osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet:

Henkilöstö huolehtii, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lasten käsitys itsestään kehittyy,

itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat. (Vasu 2016, 24)

Parrilan ja Fonsenin (2016) mukaan Vasu (2016) haastaa kasvattajia tarkastelemaan omia käsityksiään ja toimintamalleja uudessa valossa erityisesti lasten toimijuuden ja osallisuuden sekä suunnittelukäytäntöjen kannalta. Uusin Vasu (2016) edellyttää kokonaan uudenlaisen toimintakulttuurin luomista varhaiskasvatuksen kentälle. Seuraavassa taulukossa on koottuna lapsen toimijuuden kannalta kasvattajan keskeisiä tehtäviä eri vuosikymmenten toiminta- ja opetussuunnitelmissa.

TAULUKKO 5. Kasvattajan keskeiset tehtävät lapsen toimijuuden kannalta

	Vasu (2016)	Vasu (2005)	3-5.v toiminta-suunnitelma (1988)	Alle 3.v toimintasuunnitelma (1986)	Iloiset toimintatuokiot (1975)
Kasvattajan tehtävä	<p>Lasten arvostava kohtaaminen</p> <p>Lasten ajatusten ja mielipiteiden kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen</p> <p>Varmistaa, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa</p> <p>Ammattitaitoa havaita lasten aloitteet ja pedagogiset mahdollisuudet omaa toimintaa muuttamalla</p> <p>Sensitiivistä läsnäoloa, herkkyys reagoida lapsen</p>	<p>Kunnioittava suhtautuminen lapsiin</p> <p>Lapsen kuunteleminen ja mahdollisuuden antaminen aloitteiden tekoon</p> <p>Toiminnan suunnittelu, jossa näkyy lapsille ominaisin tapa toimia ja sisällölliset orientaatiot</p> <p>Toiminnan dokumentointi, arviointi ja kehittäminen</p> <p>Lapsen havaintojen ohjaaminen, toimintatapojen opettaminen ja</p>	<p>Kunnioittava suhtautuminen lapsiin</p> <p>Lapsen kuunteleminen ja hänen näkemysten huomioonottaminen</p> <p>Joustavuus suunnitelmissa. Aikuinen huomioi lapsilta tulevat virikkeet</p> <p>Poikien eriarvoisuuden huomioon ottaminen</p> <p>Lasten rohkaiseminen luovaan ja omaehtoiseen leikkiin</p> <p>Kasvattajan rooli keskeinen leikkien opettajana</p>	<p>Toiminta suunnitellaan lasten kiinnostusten mukaan</p> <p>Lasten havaintojen ohjaaminen ja kokemusten antaminen</p>	<p>Kasvattaja tiedon välittäjä</p> <p>Toiminta luodaan lasta kiinnostavaksi</p>

	sanallisiin ja sanattomiin viesteihin	tapahtumien selittäminen Herkkyyys reagoida lapsen sanallisiin ja sanattomiin viesteihin Leikkiympäristön rakentaminen			
--	---------------------------------------	--	--	--	--

5.6 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lapsen toimijuus ilmeni sekä miten se on muuttunut varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa aikavälillä 1975-2016. Tutkimustulosten mukaan lapsen toimijuuden ilmeneminen varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa toiminta- ja opetussuunnitelmissa on muuttunut reilussa 40 vuodessa huomattavasti. Lapsen toimijuuden kehitystä toiminta- ja opetussuunnitelmissa kuvastaa kerroksellisuus sekä kaksi isompaa muutosvaihetta. Selkeimmin lapsen toimijuuden ilmeneminen on muuttunut 1980-luvun lopun toimintasuunnitelmissa sekä vuoden 2016 Vasussa. Määrällisesti tarkasteltuna lapsen toimijuus käsitteenä esiintyy neljä kertaa uusimmassa Vasussa (2016). Vanhemmissa toiminta- ja opetussuunnitelmissa toimijuus ei esiinny käsitteenä määrällisesti laisinkaan.

Ensimmäisessä valtakunnallisessa toimintasuunnitelmassa, Iloisissa toimintatuokioissa, lapsen toimijuus ei ilmennyt vielä laisinkaan. Toimintasuunnitelma oli hyvin aikuisjohtoinen, eikä kasvatuksen tavoitteita, sisältöjä tai toimintatapoja tarkasteltu lapsen näkökulmasta. Reilussa kymmenessä vuodessa oli kuitenkin tapahtunut muutosta, sillä 1980-luvun lopulla ilmestyneissä Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa sekä 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa lapsen toimijuus ilmeni jo jonkin verran. Lapsen toimijuus ilmeni muun muassa vapaassa toiminnassa omaehtoisen toimimisen ja leikkimisen myötä sekä lapsen ja kasvattajan vastavuoroisena vuorovaikutuksessa. 1980-luvun toimintasuunnitelmissa oli havaittavissa lapsen kuuntelemista sekä kiinnostusta lapsilähtöiseen kasvatukseen. Toisaalta toimintasuunnitelmat sisälsivät jonkin verran keskenään ristiriitaisia argumentteja lapsen toimijuudesta ja aikuisen ohjauksesta, jolloin lapsi nähtiin enemmän kasvatuksen kohteena.

Vuonna 2005 julkaistussa Vasussa lapsen toimijuus ilmeni monissa asioissa melko samantapaisesti kuin 1980-luvun toimintasuunnitelmissa. Lapsen toimijuus ilmeni hieman moninaisemmin ja saaden joitakin uusia ulottuvuuksia, mutta selkeää muutosta ei ollut havaittavissa. Sen sijaan vuonna 2016 julkaistussa Vasussa lapsen toimijuus on ottanut ison harppauksen eteenpäin aiempiin toiminta- ja opetussuunnitelmiin verrattuna. Vasussa (2016) lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jolla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Vasun (2016) tekstistä välittyy lasten ja kasvattajien tasavertainen vuorovaikutus sekä yhdessä tekeminen ja suunnittelemisen. Lasten aloitteita, näkemyksiä ja osaamista arvostetaan ja ne näkyvät toiminnassa. Vasu (2016) tarjoaa tähän tutkimukseen tuoretta tietoa, sillä lapsen toimijuuden ilmenemistä Vasussa (2016) ei ole juurikaan tutkittu. Seuraavassa luvussa tarkastelun tutkimustuloksia syvemmin.

6 POHDINTA

Tutkimusprosessin aikana olen saanut vastuksia tutkimuskysymyksiini, mutta kiinnostavia teemoja riittää edelleen. Tässä tutkimuksen päättävässä luvussa tarkastelen ja pohdin tutkimustuloksia syvemmin sekä esitän mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia. Luvun lopussa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä eri näkökulmista.

6.1 Tulosten tarkastelua ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on ollut lapsen toimijuus ja sen muutokset varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa vuosina 1975-2016. Lapsen toimijuuden ilmenemisen kehitystä toiminta- ja opetussuunnitelmissa kuvastaa hyvin kerroksellisuus. Vuosikymmenten varrella lapsen toimijuus on saanut aiempien näkökulmien päälle uusia ulottuvuuksia ja kehittynyt näin moninaisemmaksi ilmiöksi. Tämä käy ilmi, kuinka esimerkiksi lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja omatoimisuuden tukeminen oli kirjattu jo 1980-luvulla Alle 3-vuotiaiden- ja 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmien tavoitteisiin ja tehtävään. Nämä ovat pysyneet myös 2000-luvun opetussuunnitelmien tavoitteissa ja tehtävässä, mutta saaden lisää, uusia näkemyksiä, kuten lapsen osallisuuden ja vaikuttamisen.

Tutkimustuloksia tarkastellessa on tärkeää huomioida kunkin ajan yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti. Kasvatus on arvosidonnaista toimintaa ja siihen vaikuttaa oleellisesti, miten yhteiskunnassa kulloinkin ajatellaan kasvatuksesta. Valtakunnalliset toiminta- ja opetussuunnitelmat välittävät kuvaa yhteiskunnan arvomaailmasta, vallitsevasta käsityksestä lapsista, lapsuudesta ja kasvatuksen luonteesta (Helin ym. 2018). On ymmärrettävää, että lapsen toimijuus on ilmennyt eri tavoin 1970-luvulla, vasta kehittymässä olevassa varhaiskasvatusjärjestelmässä kuin tänä päivänä yli 40 vuotta myöhemmin. Eri vuosikymmenten toiminta- ja opetussuunnitelmat ovat myös luonteeltaan ja rakenteeltaan keskenään erilaisia, mikä on täytynyt huomioida tutkimusta tehdessä.

1970-luvulla pääpaino oli varhaiskasvatusjärjestelmän luomisessa. Varhaiskasvatusta kehitettiin pääasiassa talous- ja sosiaalipolitiikan näkökulmasta ja varhaiskasvatuksen pedagoginen

kehittäminen jäi toissijaiseksi. Osaltaan tähän vaikutti myös 1970-luvun peruskoulu-uudistus, joka vei koulutuspolitiikan huomion ja resurssit (Alila ym. 2014, 11). Varhaiskasvatuksen keskiössä oli lasten perustarpeista huolehtiminen, eikä lasten yksilöllinen huomioiminen korostunut. Lapsi nähtiin vielä keskeneräisenä, joka tarvitsi aikuisen kasvatusta, opetusta ja huolenpitoa voidakseen kasvaa yhteiskunnan jäseneksi. Iloisissa toimintatuokioissa lapsi kuvattiin passiivisena kasvattajan tiedon ja toiminnan vastaanottajana, eikä lapsen toimijuus ilmennyt toimintasuunnitelmassa laisinkaan. Tulokset tukevat Onnismaan (2010, 14) ajatusta siitä, että 1970-luvulla suomalaisen varhaiskasvatuksen erityispiirteenä oli aikuislähtöisyys sekä varhaiskasvatuksen kehittäminen sosiaalipalveluna.

1980-luvulla varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa lähdettiin kehittämään tietoisesti. Samoihin aikoihin Suomessa alkoi voimistumaan kiinnostus lapsilähtöisestä kasvatuksesta. Nämä tekijät selittänevät Iloisten toimintatuokioiden ja 1980-luvun lopulla ilmestyneiden Alle 3-vuotiaiden- ja 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmien välillä tapahtunutta positiivista muutosta lapsen toimijuuden ilmenemisessä. Vuosina 1986 ja 1988 ilmestyneissä toimintasuunnitelmissa oli nähtävissä jatkumoa 1980-luvulla heränneeseen kiinnostukseen lapsilähtöisestä kasvatuksesta. Tulokset tukevat myös Turjan (2011) näkemystä, jonka mukaan 1980-luvun lopulla lapsilähtöisyyspuhe alkoi hiljalleen yleistymään varhaiskasvatuksen kentällä, vaikkakin haasteena oli sen moninaiset tulkinnat. Alle 3-vuotiaiden ja 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmissa lapsen yksilöllisyys, aktiivisuus ja toimijuus huomioitiin jo jonkin verran. Lasta ei kuitenkaan nähty vielä aktiivisena toimijana yhteiskunnassa. Alle 3-vuotiaiden toimintasuunnitelma sekä 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelma sisälsivät jonkin verran ristiriitaisia argumentteja ja päämääriä lapsen toimijuudesta, jotka ovat luultavasti vaikuttaneet varhaiskasvatuksen toimintaan ja sen kehittymiseen. Ristiriitaisuus näkyi esimerkiksi 3-5-vuotiaiden toimintasuunnitelmassa, jossa lapsia kannustettiin luovaan ja omaehtoiseen leikkiin, mutta toisaalta korostettiin aikuisen osuutta leikkien ohjaamisessa ja uusien leikkien opettamisessa tärkeänä, koska lasten leikkivarastoa pidettiin vielä pienenä.

Alilan ym. (2014, 16) mukaan 1990-luvulla vallitsi poliittista tahtoa kehittää varhaiskasvatusta lapsen oikeuksista käsin. Vuonna 1991 Suomessa astui voimaan YK:n lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus, jossa painotetaan lapsen oikeutta tulla kuulluksi ja osallistua ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla itseään koskevista asioista päätettäessä. 1990-luvun alusta on puhuttu myös lapsilähtöisen kasvatuksen renessanssina. Vaikka 1990-luvulla lapsen oikeudet nousivat poliittiseen keskusteluun ja kansainvälisiin sopimusteksteihin, ei vuonna 2005 ilmestynyt Vasu tuonut juurikaan uutta lapsen toimijuuteen liittyen. Niiranen ja Kinon (2001) ovat epäilleet, että 1990-luvun lopulla yksi varhaiskasvatuksen kehittämisen ongelmista oli teoriaperustan puutteellisuus. Myös Lehtisen (2000) tutkimuksesta käy ilmi, että vielä 2000-luvulle lähestyttäessä lapsilähtöinen kasvatusta etsi

edelleen sisältöjään ja muotojaan kasvatuksen kentällä. Varhaiskasvatuksessa korostettiin lapsilähtöisyyden tärkeyttä, mutta käytännön tilanteissa toimittiin edelleen pääasiassa aikuisten näkökulmasta. Pedagogiikan sisältö oli edelleen paljolti lapsille ulkoa tarjottavaa, mihin lapsi ei voinut itse kovin paljon vaikuttaa (Lehtinen 2000,197).

Vasu (2005) oli ulkoasultaan ja ilmaisultaan selkeästi päivitetty versio aiemmista toimintasuunnitelmista. Kaiken kaikkiaan Vasussa (2005) oli uutta sisältöä, mutta lapsen toimijuuden näkökulmasta Vasu (2005) oli melko samankaltainen kuin toimintasuunnitelmat vuosilta 1986 ja 1988. Vasun (2005) tekstissä lapsen toimijuutta ja aktiivisuutta korostettiin enemmän kuin 1980-luvun toimintasuunnitelmissa, mutta lapsen toimijuus ilmeni kuitenkin suunnitelmissa samalla tavalla. Sekä 1980-luvun toimintasuunnitelmissa, että Vasussa (2005) lapsen toimijuus ilmeni muun muassa kuulluksi tulemisena ja lapsen mielipiteen huomioonottamisena. Lisäksi lapsen toimijuus näyttäytyi lapsen mahdollisuutena omaehtoiseen leikkimiseen, tutkimiseen, liikkumiseen sekä luovaan ilmaisuun niin, että materiaalit ja välineet olivat lasten saatavilla. Kaikkiin kolmeen suunnitelmaan oli myös kirjattu, että lapsen aloitteet, toiveet ja mielenkiinnon kohteet otetaan huomioon päivittäisessä toiminnassa. Tulokset tukevat Kumpulaisen ym. (2010, 27) ajatusta siitä, kuinka lapsen toimijuuden kannalta on tärkeää, että lasta kuunnellaan aidosti ja hänen ajatuksiin, ehdotuksiin ja ideoihin suhtaudutaan vakavasti yhdessä keskustellen. Lapsen toimijuuden ilmeneminen saman kaltaisesti vuosien 1986 ja 1988 toimintasuunnitelmissa sekä Vasussa (2005) on mielenkiintoista. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että lapsen toimijuus ei ole kehittynyt ja mennyt eteenpäin suunnitelmien välissä lähes 20 vuoden aikana. Osaltaan tähän on voinut vaikuttaa Vasun suositusluonteisuus, mikä ei ole johtanut systemaattiseen laadun kehittämiseen. Toinen vaikuttava tekijä on saattanut olla varhaiskasvatuksen hallinnonala sosiaali- ja terveystieteissä, jossa varhaiskasvatusta on tarkasteltu sosiaalipalveluna, eikä lapsen oikeutena opetukseen ja kasvatukseen. Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin.

Jo 2000-luvun alussa Lehtinen (2000) totesi tutkimuksessaan, että aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalle tarvitaan uudenlaisia lapsilähtöisiä periaatteita ja käytäntöjä. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä tulisi huomioida psykologisen ja pedagogisen näkemyksen lisäksi sekä lapsuuden yhteiskunnallinen, että yksilöllinen ulottuvuus (Lehtinen 2000, 197). Nämä uudenlaiset näkemykset eivät ilmenneet vielä Vasussa (2005), mutta uusimmassa Vasussa (2016) lapsuuden yhteiskunnallinen ja yksilöllinen näkemys on huomioitu.

Vuosien 2005 ja 2016 Vasujen välillä lapsen toimijuus on ottanut ison harppauksen eteenpäin. Pedagogiikan lisäksi Vasun (2016) kantavana teemana toimii lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus varhaiskasvatuksessa. Vasussa (2016) lapsen toimijuus nähdään laajasti ja moninaisesti. Tulokset tukevat Virkin (2015, 146) ajatusta siitä, että pedagogisen ajattelun ja suunnittelun

keskiössä tulisi olla lasten aktiivinen toimijuus niin, että lasten toimijuus ja osallisuus ovat sekä kasvatuksen lähtökohta, että tavoite. Vasussa (2016) lapsen toimijuuden tukemisella ymmärretään olevan tärkeä merkitys sekä yksilön, että koko yhteiskunnan kannalta ja lapsen toimijuuden arvostus näkyy opetussuunnitelman tekstissä. Vasun omiksi kappaleiksi on myös nostettu ”Osallistuminen ja vaikuttaminen” sekä ”Osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo”. Aktiivisen ja vastuullisen osallistumisen sekä vaikuttamisen nähdään luovan perustan demokraattiselle ja kestäväälle kehitykselle (Vasu 2016). Lapsen toimijuutta tukee myös varhaiskasvatuslakiin kirjattu tavoite, jonka mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Varhaiskasvatuslaki 2 a §).

Aikuisen ja lapsen välinen suhde on muuttunut paljon toiminta- ja opetussuunnitelmien eri vuosikymmenten aikana. Lapsen toimijuus aikuisen rinnalla on kasvanut koko ajan toiminta- ja opetussuunnitelmissa. Kasvattajan tehtävä on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen mahdollistajaksi. Tämä muutos näkyy selkeimmin uusimmassa Vasussa (2016). Lasten tarkasteleminen toimijoina herättää usein vastakkainasettelun lasten ja aikuisten kesken. Lapsilähtöinen ja lapsen toimijuutta korostava kasvatus on saanut myös osakseen kritiikkiä kasvattajan tehtävän jäämisestä toisarvoiseksi (Hermanfors & Eskelinen 2016). Lasten toimijuuden esiintuominen ei kuitenkaan kavenna aikuisten roolia lasten elämässä tai työssä kasvatuksen merkitystä taka-alalle kuten myös Lehtinen (2000, 200) muistuttaa. Varhaiskasvatuksen ensimmäisessä toimintasuunnitelmassa, Iloisissa toimintatuokioissa, lapsi kuvattiin suhteessa kasvattajaan kasvatuksen kohteena ei niinkään subjektina tai aktiivisena toimijana. Suunnitelmissa, jotka ovat ilmestyneet 1986-2005 välisenä aikana lapsen toimijuus toteutui ja mahdollistui jo jonkin verran. Lapsen toimijuus oli kuitenkin paljolti kiinni siitä, miten kasvattaja on mahdollistanut lapsen toimijuuden. Vasun (2016) myötä lapsen toimijuuden toteutumisen ei tulisi olla enää kasvattajasta kiinni, sillä vasun normiluonteisuus velvoittaa kaikkia kasvattajia toimimaan vasun mukaisesti. Vasussa (2016) lapsen ja kasvattajan suhde kuvataan tasavertaisena ja tekstistä huokuu yhdessä tekeminen. Kuitenkin niin, että kasvattajilla ja erityisesti lastentarhanopettajalla on ammatillinen ja pedagoginen vastuu lapsiryhmästä ja sen suunnitelmallisen ja tavoitteellisen toiminnan toteuttamisesta. Vasun (2016) myötä kasvattajilta edellytetäänkin erityisen vahvaa ammatillista osaamista. Lapsen toimijuuden tulisi näkyä ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Tämän osalta tutkimustulokset ovat samankaltaiset Lehtisen (2000, 200) tekemän tulkinnan kanssa, kuinka lasten tarkasteleminen toimijoina pikemminkin korostaa vastuullisten aikuisten yhteiskunnallista ja pedagogista asiantuntijuutta.

Jotta Vasussa (2016) kuvattu tila lapsen toimijuudesta ja osallisuudesta saadaan käytäntöön, tarvitaan varhaiskasvatuksen kentälle nykyistä parempia resursseja sekä henkilöstön koulutusta.

Pitkään vallalla ollut aikuisjohtoinen toimintakulttuuri ei muutu hetkessä pelkästään uuden opetussuunnitelman myötä. Työyhteisöiltä vaaditaan yhteisiä pedagogisia keskusteluita toimintakulttuurin kehittämiseksi sekä omien ajattelumallien arviointia ja uskallusta irtaantua vanhoista ”hyvistä” toimintatavoista. Lapsen toimijuuden tukemisella on merkittäviä, positiivisia vaikutuksia sekä yksilön hyvinvoinnin, että koko yhteiskunnan tasolla. Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 44) mukaan toimijuudella on merkittävä rooli lapsen identiteetin ja itsetunnon rakentumisessa sekä oman elämän hallinnan tunteessa. Lasten toimijuutta tukemalla voidaan mahdollistaa tasapainoisten ja hyvinvoivien lasten kasvaminen aktiivisiksi toimijoiksi yhteiskunnassa (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 44).

Tutkittaessa asiakirjoja on huomioitava, että ne eivät anna tarkkaa kuvaa varhaiskasvatuksen todellisuudesta. Tutkimustulokset eivät siis ole siirrettävissä kuvaamaan lapsen toimijuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksen kentällä. Toiminta- ja opetussuunnitelmat kuvaavat tavoitetilaa ja edustavat näkemystä, miten asioiden pitäisi olla. Toiminta varhaiskasvatuksen kentällä voi olla näkemyksen mukaista tai aivan toisenlaista. Toiminta- ja opetussuunnitelmia tutkiessa minulle on herännyt entistä enemmän halu tutkia lapsen toimijuuden ilmenemistä myös käytännössä varhaiskasvatuksen kentällä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, miten lapsen toimijuus ilmenee tänä päivänä todellisuudessa varhaiskasvatuksen kentällä. Ilmeneekö lapsen toimijuus samalla tavalla kuin se kuvataan Vasussa (2016) vai jollakin muulla tavalla. Lapsen toimijuutta tutkittaessa avainhenkilöinä toimisivat tietenkin lapset ja heidän omat kokemuksensa toimijuudesta varhaiskasvatuksessa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa reflektoin tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Tieteen harjoittamisessa luotettavuus on hyvin keskeinen piirre sekä osa hyvää tutkimuskäytäntöä (Aaltio & Puusa 2011). Tutkimusta tehdessään tutkijan tulee koko tutkimusprosessin ajan pohtia tekemiään ratkaisuja ja ottaa kantaa tekemänsä työn luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuustarkastelu ilmenee eri tavoin eri tutkimusvaiheissa.

Tutkimusprosessin alussa luotettavuuden kannalta keskeistä on tutkijan esiymmärrys hänen tutkimusaiheestaan, joka voi pohjautua omakohtaiseen tietoon tai kokemukseen ja joka suuntaa tutkijan ajatuksia (Aaltio & Puusa 2011). Itselläni ei ollut ennakkoon tutkimusaiheestani vahvoja, käsityksiä tai mielipiteitä, jotka olisivat voineet vaikuttaa tutkimustuloksiin. Minulla oli kuitenkin

ennakkoon oletus, että lapsen toimijuus näkyisi selvemmin 2000-luvun Vasuissa kuin 1970- ja 1980-luvun toimintasuunnitelmissa. Varhaiskasvatussuunnitelmat (2005 ja 2016) ovat minulle ennestään tuttuja asiakirjoja ja olen työskennellyt lastentarhanopettajana päiväkodissa molempien Vasujen aikana. Onkin mahdollista, että minulla on tiedostamattomia ajatuksia Vasuihin tai lapsen toimijuuteen liittyen, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen analyysi- tai tulkintavaiheissa. Koko tutkimusprosessin ajan olen kuitenkin pyrkinyt objektiivisuuteen niin, etteivät omat oletukseni tai toimenpiteeni vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun tai tuloksiin. Objektiivisuutta on perinteisesti pidetty keskeisenä osana tieteellistä ihannetta (Puusa & Kuittinen 2011).

Aaltion ja Puusan (2011) mukaan tutkimusaiheen teoriaan huolellinen ja useammasta näkökulmasta perehtyminen on merkityksellistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkimusaiheeni teoriaa mahdollisimman monipuolisesti niin yhteiskunnallisesta, historiallisesta kuin varhaiskasvatuksen kontekstista käsin.

Seuraavaksi tutkimusprosessin luotettavuuteen liittyy olennaisesti aineiston keruu ja siihen liittyvät menetelmät. Se, että käytin tässä tutkimuksessa valmista aineistoa, varhaiskasvatuksen asiakirjoja, minimoi aineiston keruun luotettavuuteen liittyvät riskitekijät. Esimeriksi haastattelu aineiston keruumuotona olisi ollut luotettavuuden kannalta huomattavan erilainen. Tällöin luotettavuuden kannalta tulisi tarkastella monia tekijöitä, kuten kaksoisroolia haastattelijana ja tutkijana sekä haastattelukontekstia. Lisäksi haastateltavan halu kertoa tutkimusaiheesta ja mahdollisesti kertomatta jättäminen olisivat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on kyseenalaistettu ja kritisoitu erityisesti sen analyysiprosessin kannalta. Puusan (2011) mukaan kriittisimmin laadullisen tutkimuksen analyysiin suhtautuvat pitävät laadullisen tutkimuksen tuloksia jopa tutkijan itse keksiminä. Itse olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta tekemällä analyysi- ja tulkintavaiheista mahdollisimman läpinäkyvät lukijalle, jotta hän ymmärtää miten olen päätenyt tekemiini tulkintoihin. Tutkimuksessa kerron vaihe vaiheelta, miten analyysiprosessi ja tulkinta on edennyt. Kyngäksen ym. (2011) mukaan luotettavuuden kannalta tutkimuksen raportointiin on hyvä lisätä myös suoria lainauksia aineistosta. Lainaukset osoittavat lukijalle tulosten yhteyden alkuperäiseen aineistoon (Kyngäs ym. 2011). Erityisesti analyysivaiheessa tutkijan rooli korostuu analyysin tekijänä. Jokainen tutkija tarkastelee asioita hieman omalla tavallaan ja kiinnittää huomiota asioihin, joista hän on kiinnostunut. Tutkija tekee myös omalla tavallaan havaintoja ja tulkintoja, jotka ovat tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia. Se millaiseksi tutkimuksen lopullinen kokonaisuus muodostuu, on aina tutkimuskohtaista (Puusa 2011). Puusan (2011) mukaan kaksi tutkijaa eivät koskaan päädy täsmälleen samoihin lopputuloksiin, vaikka heillä olisi käytettävissään sama tutkimusaineisto. Aina on mahdollista, että joku toinen tutkija saattaisi päätyä erilaisiin tuloksiin

tulkitsemalla ainestoa eri tavoin (Puusa 2011). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi lapsen toimijuuden analysoiminen vanhoista toimintasuunnitelmista oli joissakin kohdissa hieman tulkinnanvaraista ja toinen tutkija olisi saattanut tehdä erilaisia tulkintoja ja päätelmiä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta erittäin keskeisessä asemassa ovat systemaattisuus, avoimuus, tarkistettavuus ja perusteltavuus (Puusa 2011). Näiden tekijöiden kautta tutkija voi lisätä huomattavasti tutkimuksensa luotettavuutta lukijalle. Olen itse pyrkinyt pitämään edellä mainitut tekijät koko tutkimusprosessin ajan mielessäni, jotta raportointini olisi mahdollisimman avointa ja jäljiteltävissä vaihe vaiheelta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös olennaista arvioida omaa tutkimusta kriittisesti kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Luotettavuuden lisäksi tutkimuksen teossa keskeisessä asemassa on eettisyys. Tutkimuksen eettisyyttä on tärkeää arvioida koko tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Eskolan ja Suorannan (2008, 59) mukaan tutkijalla tulee olla herkkyyttä huomioida oman tutkimuksensa ongelmakohdat. Omassa pro gradu -tutkimuksessani noudatan yleisesti hyväksytyjä hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Koko tutkimusprosessin ajan noudatan huolellisuutta, tarkkuutta ja rehellisyyttä tutkimustyössäni. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa olen miettinyt omaa asemaani tutkijani ja tekemisiäni tutkimukseen liittyen. Kunnioitan muiden tutkijoiden tekemää työtä ja pyrin tuomaan tekstissä mahdollisimman selkeästi esiin kohdat, joissa viitataan muiden tutkijoiden julkaisuihin asianmukaisella tavalla. Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa yritän avata mahdollisimman avoimesti perustukset omille valinnoilleni sekä johtopäätöksille. Tarkoitukseni on raportoida ja tuoda esiin mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti, miten analyysiprosessi on edennyt ja miten esitetyt tutkimustulokset on saatu, jotta lukija saisi luotettavan kuvan tutkimuksestani.

6.3 Lopuksi

Tutkimustulosten perusteella lapsen toimijuuden ilmeneminen varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmissa on muuttunut reilussa 40 vuodessa huomattavasti. Lapsen toimijuuden kehitystä toiminta- ja opetussuunnitelmissa kuvastaa kerroksellisuus sekä kaksi isompaa muutosvaihetta. Selkeimmät muutokset on tapahtunut 1980-luvun lopun toimintasuunnitelmissa sekä uusimmassa, vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelmassa. Määrällisesti tarkasteltuna lapsen toimijuus käsitteenä esiintyy neljä kertaa Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016). Vanhemmissa asiakirjoissa toimijuus ei esiinny käsitteenä laisinkaan. Tutkimustulosten yhteiskunnallinen merkitys

on nähdä lapsen toimijuuden sekä vallitsevan lapsi- ja lapsuuskäsityksen kehitys ja muutos vuosikymmenten aikana. Kehitykseen on vaikuttanut kunkin ajan yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti. Jotta varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja kentällä voidaan suunnata eteenpäin, on tärkeää ymmärtää myös mennyttä sekä millaisten vaiheiden kautta tähän hetkeen on tultu.

Varhaiskasvatuksen ensimmäisessä, vuonna 1975 julkaistussa ohjaavassa asiakirjassa lapsi kuvattiin passiivisena ja vasta kehittyvänä. Vuosikymmenten aikana lapsen toimijuus varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa on hiljalleen kasvanut ja voimistunut. Tänä päivänä varhaiskasvatusta ohjaavassa asiakirjassa, Vasussa (2016) lapsen toimijuuden tukeminen ja mahdollistaminen kuvataan erittäin kantavana teemana koko asiakirjan läpi. Lapsi kuvataan aktiivisena toimijana, jolla on oikeus ja tarvittavat taidot vaikuttaa omaan elämäänsä.

Toimijuus tulee nähdä sekä itsearvoisesti tärkeänä ihmisen elämässä, että yhteiskunnallisesti merkittävänä ilmiönä. Lapsen toimijuuden tukemisella on selkeä vaikutus lapsen hyvinvointiin ja itsetunnon rakentumiseen. Oman toimijuuden ja osallisuuden kautta lapsi kokee pystyvyyttä ja oman elämän hallinnan tunnetta. Toimijuus myös tukee tulevaisuuden taitoja kuten aktiivisuutta ja halua vaikuttaa asioihin. Tänä päivänä yhä useammilta lapsilta ja nuorilta näyttää puuttuvan pystyvyyden ja toimijuuden tunne (Kumpulainen ym. 2010, 26-27). Pahimmillaan tämä voi johtaa syrjäytymiseen yhteiskunnasta. Lasten toimijuuden tukemiseen ja mahdollistamiseen tulisikin kiinnittää kaikin tavoin entistä enemmän huomiota.

Toivon, että tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää käytännössä varhaiskasvatuksen kentällä havainnollistamaan ja selkiyttämään, miten lapsen toimijuuden tulisi nykyisin ilmentyä varhaiskasvatuksen eri osa-alueilla niin arvomaailmassa, oppimiskäsityksessä, tavoitteissa ja tehtävässä, toimintakulttuurissa, pedagogisessa toiminnassa kuin kasvattajan tavassa toimia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint. 153-166.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 54-69.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Inprint.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75257/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 4.5.2018)
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 12.3.2018)
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x> (Viitattu 27.3.2018)
- Eskola, J. & Suorana, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsen, E. & Heikka, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Helsinki: Kopio Niini Oy. 11-19.
- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. Kasvatus 1/2016. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/1/varhaisk.pdf> (Viitattu 19.3.2018)
- Hitlin, S. & Elder, G. 2007. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. Sociological Theory. 06/2007. 170-192
<https://search.proquest.com/docview/213507309?pq-origsite=summon> (Viitattu 16.5.2018)
- Holland, D., Lachiocotte, W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. Identity and agency in cultural worlds. Cambridge: Harvard University Press.

Hytönen, J. 2017. Yliopistollinen lastentarhanopettajakoulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika* 11 (3) 2017. 96-105.

Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. Hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehukseksi. *Gerontologia* 4/2008. 190-203.

Jyrkämä, J. 2013. Kolmas ikä, sukupuoli ja toimijuus. Teoksessa Ojala, H. & Pietilä, I. (toim.) *Miehistä puhetta. Miehet, ikääntyminen ja vanhenemisen kulttuuriset mallit*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. 89-114.

Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf?sequence=1> (Viitattu 3.5.2018)

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf (Viitattu 14.3.2018)

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf> (Viitattu 10.3.2018)

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1> (Viitattu 4.3.2018)

Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.

Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 2011, 23 (2), 138-148.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Kopijyvä kustannus oy. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47917/SoPhi55_978-951-39-6496-2.pdf?sequence=3 (Viitattu 27.2.2018)

Lehtinen, A.-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*, Tampere: Vastapaino. 89–114.

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 159-175

Loyal, S. & Barnes, B. 2001. Agency as a Red Herring in Social Theory. *Philosophy of the Social Sciences*. 12/2001. 507-524. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004839310103100403> (Viitattu 16.5.2018)

Lujala, E. 2008. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) 2008. *Pedagogiikan palikat*. Helsinki: WSOY. 203-214.

Mayring, P. 2014. *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf (Viitattu 27.3.2018)

Musolf, G. 2003. Social structure, human agency, and social policy. *International Journal of Sociology and Social Policy*. 06/2003. 1-12. <https://search.proquest.com/docview/203705770?pq-origsite=summon> Viitattu 16.5.2018

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus, 58–85

Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf> (Viitattu 17.4.2018)

Parrila, S. & Fonsen, E. 2016. Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa Parrila, S. & Fonsen, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Juva: PS-kustannus. 17-22.

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa. Lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot vuosikirja 2012*. Helsinki: Unigrafia Oy. 9-22.

Puroila, A-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvosten selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. http://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+VakaVai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0 (Viitattu 10.3.2018)

Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. 114-125.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. 47-57.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. 167-182.

- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. 2017. Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017. 60–69.
- Reunamo, J. 2010. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Siippainen, A. 2012. ”Se tietynlainen vapaus, että lapset tietää että koko talo on tyhjä”. Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot vuosikirja 2012*. Helsinki: Unigrafia Oy. 116-127.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. Sivut 30–47.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 38-55.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 12.3.2018)
- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19400/9789513934477.pdf?sequence=1> (Viitattu 27.2.2018)
- Vaattovaara, V. 2015. Elämäntulku ja toimijuus. Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990-2011. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 169. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61995/Vaattovaara_Virpi_ActaE_169pdfA.pdf?sequence=2 (Viitattu 27.2.2018)
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2010. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & R. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105*. Helsinki: Yliopistopaino, 17–32. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf (Viitattu 15.3.2018)
- Varhaiskasvatuslaki. 1973/36. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (Viitattu 4.5.2018)
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Itä-Suomen yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/ (Viitattu 22.2.2018)

Välimäki, A-E. & Rauhala, P-L. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65 (2000):5.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101652/005valimaki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
(Viitattu 3.5.2018)

Yk:n Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1991.
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Viitattu 22.2.2018)

Tutkimuksen aineisto

Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 4/1986.

Iloiset toimintatuokiot. 1975. Sosiaalihuollitus.

Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1988. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2/1988.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita. 56. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print.