



Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna

***Leif Rosqvist^a, Milla Kokko^b, Jarmo Kinos^c, Leena Robertson^d,
Maarika Pukk^e & Nancy Barbour^f***

^a Turun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: leif.o.rosqvist@utu.fi

^b Turun kaupunki,

^c Turun yliopisto

^d Middlesex University

^e Tallinnan yliopisto

^f James Madison University

TIIVISTELMÄ: Tämä artikkeli esittelee lapsilähtöistä pedagogiikkaa yhdessä konstruoituna varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Tarkastelun kohteena ovat lapsilähtöisen pedagogiikan ilmenemismuodot, sekä laadukas lapsilähtöinen pedagogiikka. Osallistujajoukko koostuu lapsilähtöiseen pedagogiikkaan sitoutuneista kasvattajista Virossa, Englannista, Yhdysvalloista ja Suomesta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi perustuu viikon ajalta kerätylle 29 pedagogiselle päiväkirjalle joista löysimme 351 lapsilähtöistä episodista. Lapsilähtöisen pedagogiikan teoreettinen kehys perustuu kolme ydinkomponentille: lapsi toiminnan subjektina, edestakainen vuorovaikutus sekä kehkeytyvä opetussuunnitelma. Aineistossa edestakainen vuorovaikutus perustuu aikuisen aktiiviseen rooliin, jossa lasten elämämaailmat sekä intressit kohtaavat. Opettajilla on valmiuksia tarjota sisältöjä, mutta erityisesti joustaa toiminnasta opetussuunnitelman kehkeytymiseksi. Lapsilähtöisyys ei ole sidottu yksinomaan lapsen aloitteisiin, eikä yksittäisiin toimintamuotoihin. Laadukkaassa lapsilähtöisessä pedagogiikassa aikuinen harkitsee rooliaan erityisellä herkkyydellä palvellen teoillaan lapsen tilannekohtaisia intressejä.

Asiasanat: lapsilähtöisyys; varhaiskasvatus; pedagogiikka

ABSTRACT: This paper is a showcase of child-initiated pedagogies as co-constructed with early childhood education practitioners in four countries: Finland, England, Estonia and the USA. The paper also seeks to construe high-quality child-initiated

pedagogies. The committed practitioners of child-initiated pedagogies were asked to document a week of their in form of pedagogical diary. The data consists of 29 pedagogical diaries, out of which 351 child-initiated episodes were extracted. An abductive content analysis was performed on the data with the help of child-initiated framework consisting of three core components: child as a subject, reciprocal dialogue and emergent curriculum. The results emphasize the active roles of a practitioner in enabling reciprocal dialogue. Child-initiated pedagogies are not restricted by the type of activity, nor solely by child's initiative. High-quality child-initiated episodes show deep commitment and meaningfulness, attained through careful consideration of adult role and structural flexibility.

Keywords: *child-initiated pedagogies; early childhood education*

Johdanto

Lapsilähtöisyydelle näyttäisi yhä olevan käyttöä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ”*korostetaan lapsilähtöistä toimintaa, joka tukee lasten luontaista aktiivisuutta ja halua oppia asioita*” (Opetushallitus, 2016). Kuitenkin itse dokumentissa lapsilähtöisyys mainitaan kolmesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 33; 37; 48) ilman minkäänlaista käsitteen avausta. Oppikirjojen käsittelyssä (esim. Hytönen, 2008; Salminen, 2017) lapsilähtöisyyttä tulkitaan valitettavan pinnallisesti, spekulatiivisesti, tai vailla empiiristä pohjaa. Tutkimuskirjallisuudessa ongelma toistuu (Kinos, 2002; Niikko & Korhonen, 2014), jolloin lapsilähtöisyyden sisältö jää myös tieteellisesti tyhjäksi. Lapsilähtöisyys on nähtävissä keskeisenä osana lasten osallisuutta ja päätöksentekoa (Karlsson, Weckström & Lastikka, 2018). Lapsilähtöisyyden olemuksen huolellisempi, empiirinen käsittely voi merkittävästi tarkentaa ymmärrystä erityisesti lasten päätöksenteossa esiintyvistä asymmetrisistä rooleista (ks. Rosqvist & Kinos, 2019)

Kysymyksiin lapsilähtöisyyden olemuksesta saatetaan perehtyä syvällisemmin sellaisissa kasvatuskonteksteissa, jossa lapsilähtöinen pedagogiikka on toimintaa ohjaava kokonaisuus. Kansainvälisessä kehityksessä lapsilähtöinen pedagogiikka kasvatusta ohjaavana kokonaisuutena tunnetaan lähinnä Reggio Emilia -pedagogiikkana, tai osana lapsikeskeisen kasvatuksen kirjoa (Abdelfattah, 2015; Kimer, Tuul, & Öun, 2016). Tässä artikkelissa lapsilähtöinen pedagogiikka käsitetään itsenäisenä, kokoavana, pedagogisena periaatteena, joka ei rajoitu yksittäiselle, esimerkiksi reggiolaiselle toteutustavalle.

Tämän tutkimuksen pyrkimys on konstruoida lapsilähtöisen pedagogiikan teoriaa sitoutuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa, jotka tulevat Suomesta, Virossa, Englannista ja Yhdysvalloista. Kansainvälisen osallistujajoukon avulla on

mahdollista tarkastella lapsilähtöisen kasvatuksen toteutumista huomioiden paikalliset tarpeet, perinteet ja myös rajoitteet. Virolaisessa kasvatusajattelussa kyettiin säilyttämään kansallisia ominaispiirteitä myös melko autoritäärisen neuvostoaikaisen pedagogiikan jäljiltä (Rõuk, van der Walt, & Wolhuter, 2018). Esimerkkinä tästä on opetussuunnitelmiin nostettu virolaisen kasvatusajattelijan Johannes Käisin käyttämä ”lapsiperäinen” ajattelu (*lapsipärane*, Pukk 2015, 40–41). Farinin (2019) mukaan Englannin kansalliset varhaiskasvatuksen ohjausdokumentit tunnustavat lapsilähtöisen toiminnan merkityksen kouluvalmiuksien ja tulevaisuuden osallistumistaitojen kontekstissa, sivuuttaen kuitenkin merkityksen lasten osallisuudelle. Yhdysvalloissa useiden varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien laatimiseen vaikuttanut *Developmentally Appropriate Practice* -lähestymistapa on kehittynyt sosiaalisen toimijuuden suuntaan, mutta osa tutkijoista katsoo sen yhä liiallisesti keskittyvän määrättyjen kehityksellisten ”virstanpylväiden” saavuttamiseen (File, 2012; Michael-Luna & Heimer, 2012). Koska lapsilähtöisyyden motiivit ja toteutumisen muodot ovat vaihtelevat, ei tämänkään tutkimuksen tarkoitus ole esittää yhtä standardoitua lapsilähtöisyyden mallia.

Lähtökohdat lapsilähtöisen pedagogiikan tarkastelulle

Kotimaisena käsitteenä lapsilähtöisyys esiintyy kirjallisuudessa tiettävästi ensi kerran vuonna 1989 (Huttunen, 1989). Tuolloin sen keskeiseksi komponentiksi nostettiin lapsen tekemät aloitteet. 1990-luku, jolloin lapsilähtöisyydestä kirjoittaminen oli erityisen aktiivista (Kinos, 2002), ei kuitenkaan tuottanut teoriapitoisia prosessikuvauksia, ja tältä osin tässä turvaudutaan uudempaan osallisuuskirjallisuuteen. Osallisuus käsittelee keskeisesti lasten vaikutus- ja päätöksentekomahdollisuuksia ja suhtautuu näiltä osin lapsilähtöisyyteen. Lapsilähtöisen pedagogiikan avulla käsitellään tässä lapsen subjektiivuuden perustuvaa oppimista yleisemmällä tasolla.

Lapsilähtöinen toiminta (*child-initiated activities*) sekä lapsilähtöinen oppiminen (*child-initiated learning*) nojaavat myös joissakin tutkimuksissa aloitteisuuteen (esim. Hood, 2013; Robson, 2015). Tähän tulkintaan nojaten on eritasoisissa julkaisuissa esitetty vastalauseita, jotka perustuvat aikuiskomponentin puutteeseen. Lasten aloitteisuus passivoi opettajan (Hytönen, 2008), perustuu lasten mielihalujen seuraamiselle (Niikko & Korhonen, 2014), ja johtaa anarkiaan (Brotherus, Helimäki & Hytönen, 1994). Kallialan (2014) tutkimuksessa aremmilla lapsilla oli aikuisen tarjoaman tuen puutteessa suuria hankaluuksia toteuttaa omia toiveitaan ja kiinnostuksenkohteitaan.

Esitetyn problematiikan voi katsoa perustuvan pikemmin lapsilähtöisyyden tulkinnalle, kuin itse lapsilähtöisyydelle (Kalliala, 2014). Puutteellisena pidettävän tulkinnan syytä

tulee kuitenkin etsiä määrittämisestä, joka voi yhtäläisesti olla puutteellinen. Varhaiskasvatuksen teoreettiset käsitteet elävät vahvasti sen mukaan, miten niitä käsitellään varhaiskasvatuksen kentällä. Lenz Taguchi (2010) puhuu teorioiden materialisoitumisesta, jossa teoria ei ainoastaan elä kentällä, vaan rutinoituu ja tulee itsestäänselvyydeksi. Laajemmassa sosiokulttuurisessa perspektiivissä kasvatuksellinen todellisuus ja tieto rakennetaan jokaisessa sosiaalisessa, ajallisessa ja historiallisessa tilanteessa. Kulttuurit ovat myös dynaamisia entiteettejä, joissa vaihdantaa tapahtuu toisaalta yksilötasolla, toisaalta kulttuurien välillä, mutta erityisesti yksilöiden ja kulttuurien välillä (Rogoff, 2016). Kulttuurit eivät ole siten toisistaan erilliset vaan vaihdannassa voi syntyä samankaltaisuuksia, jopa yhtäläisyyksiä.

Näistä lähtökohdista lapsilähtöisen pedagogiikan teorian tulee olla varhaiskasvatuksen kentän huomioiva, kontekstisensitiivinen. Toisaalta sen tulee myötävaikuttaa kasvatusprosessin avoimuuteen. Avaamista kaipaavat aikuisen rooli, sekä lasten ja aikuisten suhteiden asymmetria (vrt. Kalliala, 2014). Lapsilähtöisen pedagogiikan tarkastelulle esitetään tässä kolmea ydinkomponenttia (mukaillen Kinos, Kinos, Niemelä & Selinummi, 2010):

- lapsi pedagogisen toiminnan subjektina
- edestakainen vuorovaikutus
- kehkeytyvä opetussuunnitelma.

Teorian voi nähdä luonteeltaan tarkastelukulmana, josta ilmiötä tarkastellaan (Barbour & Deportes, 2016) Tämän ydinkomponenttien kokonaisuuden keskeinen funktio on tuottaa ja ohjata, sekä toisaalta problematisoida sisällöllistä prosessikuvausta lapsilähtöisen pedagogiikan alalla. Teoria ei voi näistä lähtökohdista seistä omillaan, vaan se saavuttaa muotonsa konstruointiprosessissa varhaiskasvatuksen kentän kanssa. Lasten ja aikuisten roolien asymmetriaa käsitellään jokaisen komponentin tarkastelun yhteydessä erikseen.

Lapsi pedagogisen toiminnan subjektina

Lapsi pedagogisen toiminnan subjektina kiteyttää lapsuudensosiologian ontologis-normatiivisen elementin, jossa lapsi nähdään kykenevänä, ympäristöään aktiivisesti prosessoivana sosiaalisena toimijana ympäristössään (Ellegaard, 2004). Se on lapsilähtöisyyden ohella keskeinen lähtökohta osallisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa (Syrjämäki, 2015). Lapsilähtöisyydessä lapsen subjektiivisuus on normatiivinen komponentti, jossa lapsi voi vaikuttaa omaan toimintaansa.

Ontologisen elementin ohella lapsen subjektiivudessa korostuu varhaiskasvatuksessa erityisesti kehitykselliset aspektit. Konstruktivistisena oppimiskäsityksenä sellainen

lapsen subjektius, jossa tämä aktiivisesti prosessoi oppimaansa, on verrattain yleisesti hyväksytty. Ylläesitetty kritiikki koskettaa erityisesti aktiivisen sosiaalisen toimijuuden lapsilähtöistä tulkintaa: varhaiskasvatusikäinen lapsi ei ole tasavertaisessa päätöksentekoaasemassa aikuisen kanssa. Asemien asymmetria liittyy erityisesti kompetensseihin, muodollisiin asemiin vastuukysymyksineen sekä näistä seuraaviin voimasuhteisiin (Kalliala, 2014). Esimerkiksi Syrjämäen (2015) integroidun erityisryhmän osallisuutta käsittelevässä diskurssianalyysissä varhaiskasvatuksen ammattilaiset positioivat lapsen subjekteiksi myönteisissä ja kielteisissä merkityksissä, mutta positiointi tapahtui keskeisesti kasvattajan ammatillisista intresseistä käsin. Myös juridinen tulkinta on kiinnitetty kehitystasoon. Uusi varhaiskasvatuslaki sekä YK:n lasten oikeuksien sopimus ovat hyvin yhtenäisessä linjassa kannassaan, jossa varhaiskasvatusikäisen lapsen kehityksellinen taso rajoittaa lapsen päätösvaltaa ja kuulemista lasta itseään koskevissa asioissa. (Mahkonen, 2018.)

Lasten ja aikuisten aseman asymmetrisyys kertoo varmasti todellisista kompetenssieroista, mutta se kertoo myös, kenen lähtökohdista osallisuutta tai aktiivisuutta tarkastellaan. Esimerkiksi politiikan tutkimuksen alalla voidaan kyseenalaistaa, pystyvätkö kykeneviksi katsotut aikuistoimijat osallistumaan demokraattisiin päätöksentekoprosesseihin (Karpowitz & Mendelberg, 2018). Jo ikääntynyt ”uusi lapsuuden sosiologian paradigma” tuo tähän perustellun näkökulman, jossa aikuisetkin nähdään jatkuvassa tulemisen tilassa: keskeneräisyys on osa ihmisyyttä (Rainio, 2010). Myöskään lapsilähtöisessä pedagogiikassa ei kysytä, onko ajatus lapsen toimijuudesta realistinen vaan toimitaan sillä oletuksella, että asia on näin (vrt. Beauvais, 2018). Jokaisella on oikeus osallistua omista lähtökohdistaan. Sekä aikuisen, että lapsen subjektiuden laadullisessa tarkastelussa on oleellista kuitenkin rajaus: Missä olosuhteissa ja missä muodossa subjektius on toteutunut (vrt. Kalliala, 2014)?

Edestakainen vuorovaikutus

Edestakaisen vuorovaikutuksen elementti nojaa erityisesti sosiokulttuurisen teorian oletukseen, jossa kokemus rakentuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Kinos, Robertson, Barbour, & Pukk, 2016). Lapsilähtöisyyden kannalta erityisesti lapsen kiinnostuksenkohteet ja motiivit rakentuvat vuorovaikutuksessa välittömän toimintaympäristön, ja laajemmin ympäröivän kulttuurin kanssa. Lasten aloitteet toiminnan lähtökohtana on tästä näkökulmasta myös ongelmallinen: Tuleeko aloite koskaan puhtaasti lapselta? Lapsilähtöisessä pedagogiikassa ei ole tarkoituksenmukaista luoda ”kasvutyhjiötä”, vaan myös ympäröivä maailma tarjoaa aktiivisesti prosessoitavia sisältöjä ja odotuksia. (Robertson, Kinos, Barbour, Pukk, & Rosqvist, 2015)

Hoodin (2013) ja Robsonin (2015) Englantiin sijoittuvissa tutkimuksissa lapsilähtöinen toiminta toteutettiin yksinomaan siten, että lapset valitsevat oppimisympäristössä tarjolla olevasta toiminnasta, jota kasvattaja saattoi tukea. Tämän ohella suositus oli tasapainoisesti tarjota ohelle melko perinteisiä aikuislähtöisiä toimintatuokioita (Robson, 2015) Kimerin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa nuorempi opettajien sukupolvi Virossa käytti yleisemmin lapsilähtöisiä menetelmiä, joissa aikuisen rooli on passiivinen. Molemmissa konteksteissa lapset konstruoivat aktiivisesti aikuisen valmiiksi konseptoimaa ympäristöä. Edestakainen vuorovaikutus tuo lapsilähtöisyyteen aikuista koskevan normatiivisen elementin: molemminpuolinen aktiivisuus edellyttää, että lapset ja aikuiset ovat aktiivisia toimijoita, subjekteja. Kummatkin tuovat sisältöä, suuntaavat, ohjaavat ja ylläpitävät lapsilähtöistä toimintaa. Lapsen aktiivisuus ei ole aikuisen aktiivisuudesta pois.

Tässä ilmenee kuitenkin vaara, että lasten ja aikuisten vaikutusvallan ilmeinen asymmetrisyys irrottaa edestakaisen vuorovaikutuksen lapsen subjektiudesta. Aikuisjohtoisen ja lapsilähtöisen otteen tasapainoista käyttöä suositellessa tätä problematiikkaa ei jouduta käsittelemään. Subjektiuskysymykset voidaan käsitellä lapsilähtöisellä toiminnalla, ja kompetenssikysymykset aikuisen johtamalla toiminnalla. Lasten ja aikuisten maailmojen edestakaisessa vuorovaikutuksessa tämä vahvistaa jo olemassa olevaa asymmetriaa. Kalliala (2008) näyttää kehottavan erityisesti juuri *lapsijohtoisuuden* välttämiseen. Juuri prosessin johtaminen on kuitenkin keskeinen merkityksiä tuova ja siten oppimista edistävä pedagoginen elementti (Siraj-Blatchford, 2009). Näissä olosuhteissa voidaan asymmetrian kokemusta pienentää aikuisen tunnustamisen avulla. Esimerkiksi Karlsson ja kollegat (2018) katsovat tällaisen tunnustamisen tapahtuvan saduttamalla: kun osoitetaan aitoa kiinnostusta lapsen tuottamaa ilmaisua kohtaan, tunnustetaan samalla lapsen esittämän sanoman tärkeys. Tässä subjektiuden yhteydessä esitetty rajausta lasten päätöksenteolle saa toisen merkityksen: varhaiskasvatusympäristöön on luotava sellaisia mikrotodellisuuksia, joiden puitteissa lapsen päätöksenteko on realistista ja vakavasti otettavaa.

Varpanen (2018) puhuu toimintavapauden lisääntymisen yhteydessä kompetensseista, jotka mahdollistavat laajemmat mahdollisuudet yhteisönsä osallistumiseen. Vehkakosken ja Rantalan (2012) tutkimuksessa käytettiin kerronnallisten menetelmien tukea lapsilähtöisesti lapsen ilmaisun turvaamistarkoituksessa, tosin yhdessä opettajajohtoisten keskustelujen kanssa, joissa fokus siirtyi lapsen ilmaisusta kielenkäytön oikeellisuuteen. Ero esimerkiksi lapsikeskeiseen kasvatustapaan käy tässä lähestymistavassa selväksi: kun lapsikeskeisessä lapsen intressejä hyödynnetään oppimistavoitteiden saavuttamisessa, lapsilähtöisyydessä oppiminen pyrkii palvelemaan lapsen intressejä (vrt. Niikko & Korhonen, 2014; Varpanen, 2018).

Kehkeytyvä opetussuunnitelma

Lapsilähtöisen oppimiskäsityksen mukaisesti valmiiksi suunnitellut oppisisällöt eivät tule toteutumaan sellaisinaan, vaan aktiivinen prosessointi synnyttää väistämättä erilaisia mahdollisia opetussuunnitelman toteutumia. Samoin opetustyön prosessissa välittyy aina ihmiskäsityksiä ja arvoja, joko tietoisesti tai piiloisesti. (Kinos, 2002.) Hočevar, Šebart ja Štefanc (2013) katsovat, että opetussuunnitelmalliset rajoitteet on keskeisesti tuotu instituution ulkopuolelta, eivätkä siten neuvoteltavissa sen sisällä. Kritiikin mukaan lasten tuottamien sisältöjen seuraaminen vaarantaisi jopa opetuksellisen tasa-arvon (Hytönen, 2008). On kuitenkin huomattava, ettei oppimisen prosessien kuvauksista voida ylipäätään johtaa opetussuunnitelmien sisältöjä (Hatch, 2012). Keskeisesti lapsilähtöisessä opetussuunnitelman käytössä tähdätäänkin kahteen prosessitekijään: läpinäkyvyyteen ja dialogisuuteen. Näiden mielekäs kuvaaminen onnistuu käyttäen kehkeytyvän opetussuunnitelman käsitettä.

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa kehkeytyvä opetussuunnitelma on lapsen subjektiivisuuden ja edestakaisen vuorovaikutuksen systemaattisesti turvaava elementti, jossa opetussuunnitelma muotoutuu lasten ja aikuisten tarjoamista aineksista, ja näiden dialogisesta prosessista, joka kirjataan toteutuneen opetussuunnitelman muodossa. Kehkeytyvä opetussuunnitelma kirjataan vasta jälkikäteen, sillä ennalta määrättyä lopputulosta ei ole, ainoastaan potentiaalisia. Substansseja sekä toimintamuotoja määrittävät tarjottujen tiedollisten ja aineellisten materiaalien ohella prosessin kehityskulku ja sen aikana tehdyt aloitteet (Stremmel, 2012). Lapsilähtöistä toimintaa arvioitaessa ilmenee kehkeytyneestä opetussuunnitelmasta selvästi, miten lapsen subjektiivisuus on toteutunut. Ritchien ja Buzzellin (2012) mukaan toimintaohjeiden puute on myös koettu ongelmalliseksi prosessiluonteisessa opetussuunnitelmassa. Ongelma esiintyy varhaiskasvatuskonteksteissa, joissa koulutus on suppeampaa, mikä on tulkittavissa prosessitiedon aukoksi.

Edestakaisen vuorovaikutuksen aikuiskomponentti luo kasvatuksessa sillan myös poliittiseen ylärakenteeseen (Kinos, 2002). Tässä oletetaan lasten elämismailman olevan yhteydessä sosiaalis-kulttuuriseen todellisuuteen, ja kasvattajan olevan aktiivinen. Tällöin on pidettävä hyvin epätodennäköisenä, että kehkeytyneen opetussuunnitelman lopputuloksena syntyy jotakin tälle kehykselle täysin irrelevanttia tai mielivaltaista. Esimerkiksi alkuopetuksen institutionaaliset järjestelyt ohjaavat toisaalta sisältöjä, toisaalta hyväksytyjä toimintamalleja. Samanaikaisesti lapset ja lapsilähtöiset toimijat muokkaavat toimintamalleja instituutioiden sisässä. (Kinos ym., 2010; Rainio, 2010.) Asymmetrisyys on kehkeytyvälle opetussuunnitelmalle keskeinen peruste: opetussisältöjä ei voida siirtää aikuisilta sellaisenaan, ja toisaalta, aktiiviselle aikuiselle on tilaa.

Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen pyrkimys on konstruoida lapsilähtöisen pedagogiikan teoriaa yhdessä varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Nämä ammattilaiset ovat suuntautuneet lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, jossa aikuiset ovat aktiivisia. Erityisesti pyritään saavuttamaan prosessitietoa lapsilähtöisyyden aktiivisesta aikuiskomponentista, joka huomioi lasten ja aikuisten asymmetriset roolit, mutta luo olosuhteet lapsen subjektiivisuuden tunnustamiselle ja kehkeytyvän opetussuunnitelman toteutumiseksi. Yhteiskonstruktio syntyy ammattilaisten tuottamista lapsilähtöisen pedagogiikan sisällöllisistä määreistä, ja tutkijoiden tekemästä jäsentelystä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

–Miten lapsilähtöinen pedagogiikka ilmenee varhaiskasvattajien toiminnassa?

–Minkälaista on laadukas lapsilähtöinen toiminta?

Laadukkaan lapsilähtöisen toiminnan yhteisen prosessoinnin avulla pyritään lapsilähtöisistä prosesseista löytämään lapsilähtöisyyden prosessuaalisten yleispiirteiden ohella syvempi olemus, jossa lapsilähtöisyyden kasvatukselliset pyrkimykset korostuvat.

Tutkimusmenetelmät

Osallistujat

Tutkimuksen osallistujat ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotka toimivat osana kansainvälistä *Child Initiated Pedagogies* -tutkimusverkostoa, jonka tarkoituksena on tutkia ja kehittää lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Verkoston perustivat neljä tutkijaa Turun, Tallinnan, Middlesexin ja James Madisonin yliopistoista ottamalla yhteyttä henkilöihin, joiden tiesivät olevan halukkaita lapsilähtöisen pedagogiikan kehittämiseen. Tutkija- ja ammattilaisjäsenten intressi oli tältä osin yhteinen.

Tutkimuksellisessa mielessä verkoston jäsenistä saavutettiin harkinnanvarainen näyte: osallistujien rajausta perustui haluun kehittää ja harjoittaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa, mikä on tutkimuksen asettelun kannalta merkitsevä teoreettinen poikkeus koko ammattilaispopulaatioon. Verkostoon liittyminen perustui vapaaehtoisuuteen, ja tutkimukseen osallistuminen erikseen informoituun suostumukseen. Kaikki aineiston keruuhetkellä mukana olleet 40 varhaiskasvatuksen ammattilaista osallistuivat tutkimukseen. Verkoston jäsenet tulevat näin rekrytoituna Suomesta, Virosta, Yhdysvalloista sekä Brittein saarilta Englannista. Mukana on kunkin kansallisen

vaatimustason täyttäviä opettajia, hoitajia ja avustajia. Olemme esittäneet edellä, kuinka näissä kulttuurisissa konteksteissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat eri tavoin kokeneet tarvetta lapsilähtöiselle pedagogiikalle.

Aineisto

Tutkimusaineisto käsittää yhteensä 29 pedagogista päiväkirjaa. Merkittävä määrä aineistosta on kerätty kunkin kansallisen määrityksen mukaisessa esi- tai alkuopetuksessa, kuten ilmenee taulukosta 1. Esiopetusikäiset lapset työskentelivät joissain tapauksissa samassa ryhmässä nuorempien lasten kanssa. Kaikkiaan päiväkirjoissa esiintyvät lapset olivat 2–8 –vuotiaita.

TAULUKKO 1 Päiväkirjojen (N=29) jakautuminen maittain esi- ja alkuopetusryhmiin

<i>MAA</i>	<i>SUOMI</i>	<i>VIRO</i>	<i>ENGLANTI</i>	<i>USA</i>	<i>Yht.</i>
Päiväkirjoja (N)	11	8	9	1	29
Esi- tai alkuopetusryhmä	5	0	5	1	11
Esi- tai alkuopetusikäisiä ryhmässä	3	7	0	0	10

Aineiston keruuprosessissa osallistujat laativat aineiston tiimeinä tai työpareina lapsiryhmien opettajan kanssa toimien, tai opettajat laativat aineiston itsenäisesti. Tutkijat kokosivat yhdessä tehtävälomakkeen, jossa ammattilaisia keskeisesti pyydettiin kirjoittamaan reflektoivaa pedagogista päiväkirjaa viikon ajalta omalla tyylillään, kuitenkin systemaattisesti päivittäin. Päiväkirjan ohjeistus sisälsi seuraavat ehdotusluonteiset jäsentävät kysymykset:

Tarkastele ja pohdi esimerkiksi seuraavia asioita:

- Mikä merkitys oli lasten omilla intresseillä ja motivaatiolla?
- Kenen ideat ja suunnitelmat toteutuivat - lasten ja/tai aikuisten?
- Mitkä sisällölliset orientaatiot (sisältöalueet) olivat esillä toiminnassa ja miksi?
- Miten aikuiset analysoivat lasten ideoita (kuten kommentteja, kysymyksiä ja tuotoksia) ja miten ideoita hyödynnettiin jatkotyöskentelyssä, oppimiskokemusten ja erilaisten aktiviteettien syventämisessä?

Pedagogisen päiväkirjan ohella lomakkeessa pyydettiin kirjaamaan kyseisen viikon ohjelma ja toiminnot kokonaisuudessaan, sekä lapsiryhmän taustatietoja ryhmäkoon, ikäjakauman, erityisen tuen tarpeen, omahoitajuuden, kulttuurisen moninaisuuden sekä muiden erityispiirteiden osalta. Ne tutkijat, joilla oli sujuva kaksikielisyys, toisella suomi-viro, toisella suomi-englanti, käänsivät tehtävälomakkeen, jolloin osallistujat kykenivät vastaamaan omalla kielellään.

Tutkimusmenetelmän rajoitukset ja eettiset kysymykset

Tätä tutkimusta tehdään toimintatutkimusverkoston kontekstissa, mutta tässä nimenomaisessa tutkimuksessa on etnografinen ote. Kummastakin seuraa lähtökohtaisia rajoituksia. Tutkimuksessa etsitään relevanttia tietoa lapsilähtöisen kasvatuksen teorian kehittämisen kannalta, jolloin tilastollisen yleistettävyyden sijaan tarkastellaan analyttistä yleistettävyyttä (Cohen, Manin, & Morrison, 2018). Toisin sanoen, etsitään lapsilähtöisyyden mahdollisia, pikemmin kuin yleisesti esiintyviä muotoja. Tämän tutkimuksen tapauksessa aineiston keruu ja käsittely perustuvat tutkijoiden ja tutkittavien yhtenäiselle päämäärälle edellyttäen verrattain syvää luottamusta (ks. Warming, 2005). Tuotetun tiedon yhdessä tulkitseminen ja eteenpäin kehittäminen edellyttää samoin pitkäaikaista, ja sitoutunutta tutkimussuhdetta. Aiemmassa yhteistyössä kukin tutkija on luonut tällaisen suhteen omien kontaktiensa kanssa, jolloin on tässä kohtaa perusteltua tuottaa tieto heidän kanssaan.

Tällainen asettelu vaatii tutkijoiden ja tutkittavien roolien asymmetrian avaamista. Asymmetrinen näkemys syntyy käsityksestä tieteellisen, jäsenyteen tiedon suhteesta käytännön tietoon. Edellä esitetyssä tutkimusintressissä näiden erottaminen ei ole mielekäästä (vrt. Lenz Taguchi, 2010). Vaikka tutkijoiden näkemyksillä on tietty legitimitettä tuottava asema osallistujille, tuottaa osallistujien panos samoin legitimitettä tutkijoiden näkemyksille. Tässä projektissa asymmetriset roolit pyritään näkemään erikoistuneina rakenteina hierarkkisten sijaan. Päiväkirjojen kirjaamisen yksityiskohtaisuus luo rajoituksen analyysin mahdollisuuksille. Tulokset esimerkiksi aikuisen passiivisuudesta olivat keskeisesti sidoksissa siihen, oliko aikuisen toimintaa kirjattu (ks. taulukko 3 luvussa Tulokset). Jos episodista ei käynyt ilmi aikuisen aktiivisuutta, olisi tulkintoja jouduttu tekemään ilmapiiristä lasten toiminnan perusteella, mikä koettiin aineiston puolesta puhumiseksi.

Osallistujien valintaprosessi nostaa kysymyksen siitä, missä määrin tutkijan preferenssit määräävät ja mahdollisesti kaventavat osallistujajoukkoa mielivaltaisesti. Näin kootussa aineistossa myös aineiston analyysissä voi esiintyä väritynyttä tulkintaa. Analyysin ja julkaisun osalta toimittiin siten, että osallistujien valinnan sekä aineistonkeruun suorittivat eri tutkijat, eikä analyysin tekijöillä ollut kontaktia osallistujiin. Tutkijatriangulaatiota tehdessä aineisto oli muodossa, jossa tunnisteita oli riisuttu siten, etteivät aineiston kerääjätäkään enää tunnustaneet yksittäisiä vastaajia. Jälkikäteen verkosto prosessoivat tuloksia ammatillisen kehittämisen tarpeisiin yhdessä kasvokkain, jolloin osallistujat saattoivat oman harkintansa mukaisesti avata tutkimustuloksia tunnistettavassa muodossa.

Aineiston käsittely ja analyysin kulku

Ainestoa käsiteltiin hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällön analyysia, jossa aiemmat teoreettiset mallit ohjaavat havaintoja, ja aineisto tuottaa teoreettisille malleille laadullisen, kuvailevan sisällön. Osalle aineistoa tehtiin alustava analyysi opinnäytetyön (Kokko, 2014) yhteydessä. Alustavaa analyysia seurasi tutkijatriangulaatio, jossa toiset tutkijat tarkastelivat analyysin vaiheita uudestaan. Tutkijatriangulaation pohjalta muovattiin erityisesti laadukkaan lapsilähtöisen toiminnan kriteereitä, sekä *kasvattajan roolien* luokittelua (ks. taulukko 3 luvussa *tulokset*). Aineisto käsiteltiin suomeksi ja englanniksi. Vironkielinen aineisto sekä englanninkieliset näytteet käännettiin, ja tarvittaessa tuloksia tulkittiin verkoston kaksikielisten tutkijoiden avustuksella.

Tutkijoiden vastaanottama aineisto käsitti yhteensä 336 sivua, ja toiminnan kuvaukset vaihtelivat laajuutensa osalta. Päiväkirjoissa toimintaa kuvailtiin kuitenkin hyvin johdonmukaisesti episodimuodossa. Episodilla viitataan rajattuun tapahtumakulkuun, jolla on määrätty kokoonpano, alku ja loppu (Karila & Kinos, 2012). Ensimmäinen askel oli lapsilähtöisten episodien poimiminen päiväkirjoista lapsilähtöisen pedagogiikan ydinkomponenttien (lapsen subjektiuus, edestakainen vuorovaikutus, kehkeytyvä opetussuunnitelma) avulla. Jo alustavassa analyysissä rajaavaksi kriteeriksi asetettiin lapsen subjektiuden toteutuminen. Näin menetellen aineistosta poimittiin 351 episodista.

Episodien pelkistäminen tapahtui aineiston ohjaamana. Vastauksena kysymykseen *Miten lapsilähtöinen pedagogiikka ilmenee varhaiskasvattajien toiminnassa?* nousi jokaisesta episodista hyvin johdonmukaisesti kuvaukset *kasvattajan roolista, toiminnan lähtökohdasta sekä toimintamuodosta*. Kustakin episodista saadut pelkistetyt kuvaukset koottiin alaluokiksi ja kvantifioitiin. Alaluokista muodostettiin yläluokituksia *toimintamuodon* ja *kasvattajan roolin* osalta taulukon 2 mukaisesti. Episodissa saattoi esiintyä useampia *toimintamuotoja* sekä *rooleja*, jolloin havaintoja on enemmän kuin episodeja. Laadukkaan lapsilähtöisen toiminnan kuvauksia poimittiin episodeista erikseen käyttäen teoreettista kehystä uudestaan. Laadukkaan lapsilähtöisen toiminnan tuli täyttää subjektiuden toteutumisen lisäksi myös edestakaisen vuorovaikutuksen ja kehkeytyvän opetussuunnitelman kriteerit. Laadukkaaksi tulkittiin 24 tapahtumakulkua, jotka saattoivat sisältää useampia episodeja. Laadukkaita episodeja tarkastellaan muutoin samoja luokituksia käyttäen.

TAULUKKO 2 Analyysiesimerkkejä

EPISODINÄYTE	PELKISTYKSET	ALALUOKITUS	YLÄLUOKITUS
"Lapset pelaavat palloa ja ottavat opettajan mukaan"	a) Lapset pelaavat b) palloa c) opettaja tulee mukaan	a) Spontaanisti lapsilähtöinen b) Spontaani liikunta c) Toiveiden täyttäminen	b) Liikunta ja pelit c) Passiivinen
"Maanantai aamulla lapset kertoivat mielellään viikon- lopun kuulumisia, jolloin jokainen sai kertoa omia tapahtumia ja muut saivat harjoitella kuuntelemista."	a) Opettaja järjestää, lapset tuottavat b) Viikonlopun kuulumiset c) ilmaisun tila ja aika on rajattu	a) Aikuislähtöinen toiminta, lapsilähtöinen sisältö b) Aamupiiri c) Ajan hallinta, tilan hallinta	b) Keskustelu c) Ennakointi (2)
"Aamupalan aikana lapset huomasivat huoneen nurkassa ötökän. Otimme sen suurennuslasipurkkiin, ja lapset saivat tutkia sitä."	a) Lapset kääntävät tilanteen b) Aamupala → Ötökän tutkiminen c) Sallittu poikkeama	a) Aikuislähtöinen toiminta kehittyä lapsilähtöisesti b) Aamupala, tutkimus c) Vapausasteet	b) Perustoiminto, tutkiva oppiminen c) Subjektiuden tunnustaminen

a) Toiminnan lähtökohta b) Toimintamuoto c) Kasvattajan rooli

Tulokset

Keskeisin vastaus tutkimuskysymykseen *"Miten lapsilähtöinen pedagogiikka ilmenee varhaiskasvattajien toiminnassa?"* ovat kasvattajan lapsilähtöisissä episodeissa käyttämät erilaiset roolit, jotka käyvät ilmi taulukosta 3. Näitä rooleja tarkastellaan jokaisessa tulosten aluvuossa. *Ennakoinnilla* viitataan näennäisen passiivisiin, mutta tietoisiin hallintakeinoihin, jotka kuitenkin selvästi rajasivat toimintamahdollisuuksia. Nämä havainnot perustuvat episodeille, jossa ennakoiva hallinta oli näkyvää. Erityisesti *valmis konsepti* oli tyypillisesti tilanne, jossa aikuinen rajaa episodin sisällön ja kulun määrättyyn aihepiiriin. *Subjektiuden tunnustamisen* teoilla taas pyrittiin edistämään lapsen kokemusta oman toiminnan arvokkuudesta. *Itseisarvoinen havainnointi ja dokumentointi* eroavat *kehystävästä havainnoinnista* tavoitteessaan: *kehystävää havainnointia* tehtiin oppimisen edistämiseksi, *itseisarvoista* taas lapsen intressien näkyväksi tekemiseksi. Samoin *toimintaan liittyminen* -alaluokitus viittaa verrattain tasapuoliseen liittymiseen, jolla ei ole suoraa opettamistarkoitusta. Episodeissa esiintyi myös edellä problematisoitu

passiivinen aikuinen, jossa aikuinen tyypillisimmin *vetäytyi* lasten toiminnasta. Passiiviseksi tulkittiin myös sellainen *toiveiden täyttäminen* ja *passiivinen kuuleminen*, joissa lapsen intressi toteutettiin minimaalisella vuorovaikutuksella.

TAULUKKO 3 Kasvattajan roolit lapsilähtöisessä pedagogiikassa (frekvenssit sulkeissa)

<i>ENNAKOINTI</i> (115)	<i>TOIMINNAN</i> <i>KEHYSTÄMINEN</i> (183)	<i>SUBJEKTIUDEN</i> <i>TUNNUSTAMINEN</i> (120)	<i>PASSIIVINEN</i> <i>AIKUINEN</i> (103)
Materiaalien hallinta (39)	Materiaalin tarjoaminen (46)	Itseisarvoinen havainnointi ja dokumentointi (34)	Vetäytyminen toiminnasta (65)
Tilan hallinta (25)	Huomion suuntaaminen (30)	Sadutus (12)	Toiveiden täyttäminen (31)
Ajan hallinta (19)	Ratkaisumenetelmän tarjoaminen (43)	Itseisarvoinen kysely (34)	Passiivinen kuuntelu ja katsominen (7)
Valmis konsepti (32)	Suora tuki (29)	Vapausasteiden antaminen (27)	
	Kehystävä havainnointi (35)	Toimintaan liittyminen (23)	

Toimintaa kehystävissä rooleissa aikuinen ohjasi selvästi lasten toimintaa ja oppimista. Myös lapsilähtöistä kasvatusta harjoittavat aikuiset tarjosivat ratkaisuja, haasteita ja sisältöjä. Kun aikuinen *suuntasi huomiota*, osoitettiin, mitkä vaihtoehdot olivat tarjolla. Ratkaisut saatettiin asettaa myös lasten itsensä löydettäväksi, jolloin tarjottiin *ratkaisumenetelmää*:

Kun lapset eivät tienneet kuinka heidän valitsemansa eläin tehdään, he menivät katsomaan eläintä kirjasta ja jatkoivat sitten muovaamista. Valmiille eläimelle tehtiin nimilappu ja etsittiin paikka palikoista tehdystä tarhasta. Jotkut lapset olivat epävarmoja nimien kirjoittamisesta. Silloin he käyttivät irtokirjaimista aapiskirjaa ja tavasivat nimen irrotettavilla kirjaimilla --. Yksi tavoitteemme on, että lapset toimivat itsenäisesti, kysyvät apua ja etsivät itse tietoa. Sellaista oppimistapaa pyrimme tukemaan. -- Myös muovaamisen aloittaneet lapset menivät katsomaan kirjaa varmuuden vuoksi, jotta eläimestä tulisi täydellinen.

(Näyte 1, PK 25, Viro. Käännös kirjoittajilta)

Näytteessä 1 esiintyy julkilausuttu pyrkimys kykyyn toimia itsenäisesti. Toisissa episodeissa korostettiin lasten toiveiden kunnioittamista ja kykyä päättää itse. Kumpikin lähestymistapa saattoi perustella erityisesti *aikuisen passiivista* roolia, mutta myös ohjata aikuisia puuttumaan lasten toimintaan hienovaraisilla sekä suuremmilla keinoilla. Näytteessä 2 otetaan kantaa molempiin:

Lapset ehdottelivat toinen toisillensa eri leikkejä ja lopulta oli enää jäljellä kaksi vaihtoehtoa, jolloin lapset kysyivät meiltä, miten tilanne tulisi ratkaista. Sanoimme jälleen heille, että heidän itse tulisi tehdä ratkaisu asiaan. Ryhmästä ei noussut selkeästi yhtään johtajaa keskustelulle, mutta tilanne raukesi sopuisasti siihen, kun Anna lähti leikkimään peilileikkiä ja heti hänen jälkeensä muutama tyttö seurasi hänen esimerkkiään.

(Näyte 2, PK 5, Suomi.)

Kenen aloitteesta? Lapsilähtöisen toiminnan lähtökohdat

Lapsilähtöinen toiminta alkoi aineistossa neljästä erilaisesta lähtökohdasta (sulkeissa frekvenssit):

- 1) Spontaanisti lapsilähtöinen toiminta (159)
- 2) Aikuisen ehdottama toiminta havainnoinnin perusteella (45)
- 3) Aikuislähtöinen toiminta, jolla on lapsilähtöinen sisältö (125)
- 4) Aikuislähtöinen toiminta kehittyy lapsilähtöisesti (22)

Tässä jaossa on merkillepantavaa aikuisen aktiivinen komponentti: Spontaanisti lapsilähtöiseen kategoriaan kuuluvia episodeja on aineistossa eniten, mutta aikuislähtöisten luokkien osuus on merkittävä. Useissa episodeissa lapsen subjektiivisesti toteutui aikuisen aktiivisella myötävaikutuksella tai siitä huolimatta. Lasten oli mahdollista tehdä aloitteita toiminnan eri vaiheissa.

Spontaanisti lapsilähtöinen toiminta

Spontaanisti lapsilähtöisissä episodeissa lapset tekivät aloitteen ilman kyseisessä episodissa nähtäviä aikuisen vaikutteita. Spontaanissa toiminnassa *materiaalit* olivat usein ulottuvilla, ja lapset kokivat niiden olevan heidän käytettävissään. Nämä episodit olivat lapsilähtöisyyden kannalta problemaattisia kahdella tavalla. Ensimmäiseksi, *passiivinen aikuinen* esiintyi keskeisesti spontaanisti lapsilähtöisessä toiminnassa. Edestakaista vuorovaikutusta ei synny, jos aikuinen lähinnä tyytyy toteamaan, mitä lapset tekevät. Toiseksi, spontaani toiminta sisälsi myös aiemmin opitun ja rutiinien toistamista. Lasten aloitteet siis syntyivät vuorovaikutuksessa aikuisen aiemman toiminnan kanssa. Lapset käyttivät esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoja spontaanisti omiin tarkoituksiinsa kaikissa esi- ja alkuopetuskonteksteissa. Näytteessä 3 lapsen intressi rutiinien toimittamiseen perustuu ajan säästölle:

Lapset katsoivat päiväohjelmasta (joka on kuvitettu), että tänään on eskaritehtäväpäivä, niinpä he laittoivat pyytämättä eskarikirjat ja penaalit valmiiksi jokaisen paikalle. Lapset ovat aamuisin ottaneet myös tavaksi laittaa kalenterin (viikonpäivä, numero, säätila) valmiiksi ja perustelevat sen sillä, että sitten jää enemmän leikkiaikaa, kun katsomme kalenteria.

(Näyte 3, PK 2, Suomi.)

Aikuisen ehdottama toiminta havainnoinnin perusteella

Aikuisen ehdottama toiminta havainnoinnin perusteella seurasi lasten aiemmin esittämiä intressejä. Aikuinen saattoi toimia havainnoimansa lapsen idean, kiinnostuksen kohteen tai mahdollisesti avun tarpeen perusteella, tyypillisesti *tarjoamalla materiaalia*, kuten tässä loruleikkiä:

Lapset olivat ulkona kastelemassa kukkia ja mutaa. Muta alkoi käydä yhä paksummaksi kuopassa, ja Oscaria se muistutti ”karhun metsästyksestä” [suom. Leijonan metsästys]. Ehdotin sen leikkimistä yhdessä. Aloin tehdä läiskyviä mudan ääniä. Roger, Brad ja Stacey innostuivat, toistaen perässä. Aloin kertoa tarinaa, kun Oscar tuli mukaan ja otti ohjat.

(Näyte 4, PK 6, Englanti. Käännös kirjoittajilta.)

Aikuisen ehdotus ei sido lasta, jos lapsi antaa merkitykset ehdotukselle. Kääntäen, on mahdollista, että toimintaympäristön ilmapiiri velvoittaa lasta. Tällöin intressi on ulkoapäin luotu, vaikka se näyttäisikin lapsen tuottamalta. Näytteessä 4 *materiaalin tarjoaminen* palveli lasten intressejä, mutta tällä keinolla aikuinen toi myös aineksia, joita tilanteessa ei alun perin ollut.

Aikuislähtöinen toiminta, jolla on lapsilähtöinen sisältö

Lasten ehdotusten ja havaintojen perusteella aikuinen myös suunnitteli toimintaa. Esimerkiksi tällöin kyseessä oli aikuislähtöinen toimintakehys, jolla oli lapsilähtöinen sisältö. Lähtöasetelmaan sisältyi lapsilähtöiseksi suunniteltu tilanne, jossa lapsia huomioitiin yksilöllisesti. Ilmaisulle ja tarpeille järjestettiin tila ja aika hyvin strukturoidusti. Lähtöasetelmaan sisältyi lapsilähtöiseksi suunniteltu tilanne, jossa lapsia huomioitiin yksilöllisesti. Ilmaisulle ja tarpeille järjestettiin tila ja aika hyvin strukturoidusti. Toisin sanoen aikuinen toteutti näkyvää vaihtoehtojen rajaamista. Avoimuus näyttäytyi lapsilähtöisyyden toteutumisen avaintekijänä. Aikuislähtöisiin kehyksiin sisältyi sekä huomattavia toteuttamisen mahdollisuuksia, että *valmiita konsepteja*, jotka jättivät hyvin näennäisiä tiloja lapsen subjektiivuudelle.

Aikuislähtöinen toiminta kehittyy lapsilähtöisesti

Aikuislähtöinen toiminta, joka kehittyy lapsilähtöisesti, kehkeytyy näennäisesti valmiin tuokion sisällä, ja siinä lasten aloitteet muuttavat tapahtuman kulun:

Lapset saivat luistella omassa tahdissa meidän välillä vuorollaan autellen ja ohjaten jokaista erikseen ja pienessä ryhmässä. Väsyessään lapset menivät penkille huilaamaan ja he keksivätkin, että luistelukopin avaimessa on numero (6 alaspäin 9). Me aikuiset ensin teimme muutaman kierroksen penkin edessä ja lapset arvostelivat meidän luistelumme. Muutama lapsi innostui myös arvosteltaviksi.

(Näyte 5, PK 2, Suomi.)

Toiminnan muuttuminen edellytti aikuisen hyväksynnän uudelle tilanteelle ja *tunnustuksen* lapsen panokselle. Näytteessä 5 aikuiset tekivät tämän *liittymällä toimintaan*. Valmius tehdä muutoksia suunniteltuun sisältöön näyttäisi olleen tällaisille kehityskaarille looginen edellytys. Aikuinen saattoi myös suunnitella *vapausasteet* sisään tilanteeseen. *Tilaa, aikaa ja materiaaleja* hallitsemalla toimintaa voitiin taivuttaa lasten intresseihin. *Vapausasteet* ilmenivät esimerkiksi toiminnan saattamisena loppuun: *”Ally päätti olla tekemättä välipalaa tänään. Hänellä oli kova kiire sulattaa jäätä eläinten ympäriltä”* (Näyte 6, PK 15, USA. Käännös kirjoittajilta.)

Lapsilähtöistä pedagogiikkaa ei ole sidottu toimintamuotoon tai sisältöön

Toimintamuotojen osalta keskeinen löydös on, ettei se määritä lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Sen sijaan aineistossa toimintamuotoa määrittivät kontekstuaaliset tekijät. Erityyppiset toimintamuodot esiintyivät aineistossa seuraavasti (frekvenssit sulkeissa):

- Strukturoimaton leikki (154)
- Taiteet ja ilmaisu (154)
- Liikunta ja pelit (112)
- Keskustelu (83)
- Tutkiva oppiminen (46)
- Luku- kirjoitus- ja laskutaidot (43)
- Arkitoiminnot (20)

Valtaosa lapsilähtöisistä episodeista sijoittui tyypilliseen strukturoimattoman leikin kategoriaan, mutta merkittävä osa koostuu myös esi- ja alkuopetuskontekstissa tyypillisistä *luku-, kirjoitus- ja laskemisepisodeista*, sekä ilmiöiden *tutkimisesta*. *Liikunta ja pelit* kuuluvat toimintamuotona samaan yläluokitukseen struktuurinsa johdosta: toiminta perustui lapsen aloitteeseen, mutta toimintamuodossa oli valmis konsepti ilman kasvattajan panosta.

Liikuntasaliin oli rakennettu aikuisten toimesta "tempurata" (ensimmäinen kerta tempuradalla) = viidakko. Lapset keksivät itse, mitä viidakosta löytyy, keitä siellä on esim. eril. eläimiä. Aikuiset antoivat mallin toiminnasta kullakin osiolla + lapset keksivät itse, miten telineillä voi liikkua ja tempuilla. Jatkossa laajennetaan siten, että tempurataa voidaan rakentaa lasten toiveista käsin, kun välineet ovat jo tuttuja.
(Näyte 7, PK 4, Suomi.)

Lasten aktiivinen konstruointi perustui keskeisesti aineksille, joita hänelle oli tarjolla. Loogisesti lapsilla kuten aikuisilla, voi olla hankaluuksia viedä toimintaansa sellaisille alueille, jotka eivät olleet heidän saatavillaan, tai joista he eivät olleet edes tietoisia! Näytteessä 7 esitetyn melko konkreettisen esimerkin ohella aikuiset tarjosivat toimintaan *materiaalia*, johon lapsille syntyi päätösvalta. Tällaisissa episodeissa tapahtui aina

tulkintaa lapsen tarpeesta, mutta myös aikuisen sisällön tarjoamisen tarpeesta, joille tämä etsi sopivia hetkiä *kehystävällä havainnoinnilla*. Aineistosta voitiin selkeästi havaita esi- ja alkuopetuksen luku- ja kirjoitustaitojen aktiivinen tuominen leikkeihin erityisesti englantilaisessa esi- ja alkuopetuksessa. *Ilmiöiden tutkimisessa* ilmensi hienovaraisempia aikuisen rooleja, joissa oivallukset pyrittiin säästämään lapselle. Lapsen osoittaessa intressin tai ongelman, aikuinen *suuntasi huomion* ratkaisuun esimerkiksi ääneen pohdiskelemalla:

Kevin aloitti kanssani keskustelun. Hän kaivoi kuoppaa, jonka täytti sitten vedellä. Ihmettelin veden "katoamista" sen imeytyessä maahan. Kevin ei tätä paljoa kommentoinut, mutta palatessani paikalle hän oli tuonut paikalle kottikärryt. Hän kommentoi, kuinka vesi ei nyt katoakaan. Nyt saatoin pohtia, miksi näin oli. Hän kertoi sen johtuvan kovuudesta. Sitten hän kommentoi kuinka kastelukannu pysyi pinnalla. Ehdotin että hän kokeilee kellumista ja uppoamista suuremmalla vesialustalla, ja hän innostui tästä ajatuksesta. Kun muut tulivat kyselemään puuhistamme, sain lapset mukaan pyytämällä yksinkertaisesti Keviniä selittämään. Itse pystyin tarjoamaan paljon lapsilta puuttuvaa avainsanastoa.

(Näyte 8, PK 14, Englanti. Käännös kirjoittajilta.)

Strukturoimattomat *leikki-* sekä *taide-*episodit heijastivat *spontaanisti lapsilähtöisten* episodien problematiikkaa: lasten ja aikuisten maailmat jäivät erilliseksi *passiivisen* roolin johdosta. Leikkien *itseisarvoista havainnointia* sekä *leikkiin liittymistä* tapahtui harvemmin, mutta niistä välittyi keskeisesti lapsen toiminnan itseisarvo:

Isot palasivat voimistelutunnilta. 3 viisivuotiasta tyttöä lähti piirtämään. Lilja kysyi: "Miten kampani on tänne joutunut, kun se oli ennen tuolla." Frida vastasi: "Sen on voineet kummitukset tehdä." Anna kysyi: "Kuinka tämä harja tänne joutui? Ei se täällä ennen ollut." Lilja vastasi: "Kummitukset ovat olleet asialla." "Mennään etsimään kummituksia!" huudahti Frida. Lapset pyysivät taskulampun etsiäkseen kummituksia pimeästä nukkarista. "Kaikki sängyt on sekaisin." sanoi Frida. "Se on kummitusten tekosia." --

Tytöt menivät leikkihuoneeseen ja miettivät yhdessä mitä kummitukset syövät ja minkälaisella ansalla kummitukset saataisiin vangittua. Lilja keksi, että kummituksille pitää laittaa ruokaa, mutta sekaan pitää laittaa huuhteluainetta, että kummitukset kuolevat. Sitten ne on helppo vangita. -- Kummitusleikki jatkui, kunnes kaikki olivat lähteneet kotiin.

(Näyte 9, PK 27, Viro. Käännös kirjoittajilta)

Tunnustaminen näkyi myös *itseisarvoisena kyselynä*, jonka johdosta näytteen 9 kummitusleikki jatkui useamman päivän *leikeissä* ja *keskusteluissa*. *Keskustelu* toimintamuotona tähtäsi tässä kokonaisuudessa *subjektiivisen tunnistamiseen*. *Sadutus* oli aineistossa *subjektiivisen tunnistamisessa* englantilaisten päiväkotien lapsilähtöisyyden erityispiirre, joka näyttäytyi rutiininomaisena tyyppitekona kaikenlaisen toiminnan

yhteydessä. Kaikki havainnot sadutuksesta olivat näistä päiväkodeista. Kahdentoista toteutuneen sadutuksen ohella havaittiin useita lasten sadutuspyyntöjä sekä *tarjouksia* kasvattajilta.

Miltä näyttää laadukas lapsilähtöinen pedagogiikka?

Laadukkaassa lapsilähtöisessä toiminnassa lapsi koki toiminnan mielekkääksi ja oli sitoutunut viemään sitä eteenpäin. Myös toiminnan pitkäkestoisuus ja sisältöjen monipuolisuus voitiin katsoa osaksi tätä sitoutumista edellyttäen, että lapsilähtöisyyden ydinkomponentit toteutuvat. Episodeissa korostui erityinen herkkyys lapsen intresseille, joiden ympärille aikuinen rakensi sisältöjä käyttäen tilanteeseen soveltuvia toimintamuotoja. Aikuisen roolissa tärkeänä laadukkaan lapsilähtöisen toiminnan toteutumisessa näyttäytyi kaksi tekijää: yhtäältä roolin aktiivisuus, toisaalta *subjektiivinen tunnistaminen*, joka näkyi esimerkiksi lasten tuntemisessa, näiden päätösvallassa toiminnan etenemisestä, lasten ehdotuksiin tarttumisessa, ongelmatilanteiden ratkaisujen kysymisessä lapsilta sekä lasten ohjaamisesta pidättäytymisenä. Ajan, tilan ja materiaalien rajoitteet esiintyivät minimaalisina. Kontekstispesifi tieto ja pedagoginen taito integroituivat näissä episodeissa äärimmilleen:

Lapsijoukko vaelteli vanhojen päiväkirjojen ja kynien kanssa. Menin heidän luokseen nähdäkseen mitä he puuhasivat. Kun he istuutuivat pöydän ääreen, menin ”ihmettelemään” heidän puuhiaan. He kertoivat kirjoittavansa päiväkirjoihinsa. Kyselin mitä varten päiväkirjat ovat. He vastasivat ”kirjoittamiseen”. -- Olin kovin tietoinen kaikesta mitä lapset voisivat saada tästä kokemuksesta oppimismielessä, mutta halusin myös varjella heidän aikomaansa lopputulosta. Ajattelemme ammattilaisina kovin herkästi, että ”voisin tuoda luku- ja kirjoitustaitoja tai matematiikkaa ym. toimintaan”, mutta tärkeää olisi herätä siihen mitä lapset itse tahtovat ja tarvitsevat toiminnassa. Jotkut alkoivat puhua viikonpäivistä, että nimeäisin ne. Jatkoimme keskustelua siitä, minä päivinä tulemme kouluun ja minä päivinä emme. Kun jotkut heistä kirjoittivat päiväkirjan kalenteriosioon, kerroin myös kuukausista. Jotkut lapsista tunnistivat oman syntymäpäivänsä kuukaudet, ja tämä helpotti asian suhteuttamista heidän omaan tietoonsa. -- He jatkoivat merkitsemistä, ja jotkut lapset kirjoittivat joitakin kirjaimia, joita olimme opettaneet hiljattain. -- Tämä toiminto myös mahdollisti yksilöllisen tuen kirjainten muodostamisessa lasten tavalla, sillä he olivat muutoinkin kirjoittamassa, enkä ollut viemässä tai vaatimassa heitä ”kirjoitushetkelle heti”.

(Näyte 10, PK 14, Englanti. Käännös kirjoittajilta.)

Aikuisen aktiivinen osallistuminen tuki lapsen subjektiivista esimerkiksi auttamalla lasta tämän päämäärän saavuttamisessa. Aikuisen vahva panos osoittautui joissain episodeissa myös toiminnan lapsilähtöisyydelle välttämättömäksi. Toisin sanoen *kehystämisen* eri muotoja käytettiin lapsen intressien välittämiseksi. Aikuisen rooli voi olla suuri viemättä lapsen subjektiiviselta tilaa.

Muutama pari pystyi hyvin pitkäkestoiseen yhteisleikkiin, Linda ja Nadia rakensivat "pesän metsään" ja olivat kettuja. He puhuivat hyvin vähän, pääasiassa ääntelivät kettuina, tämä kuvaa hyvin lastemme kielellisen vuorovaikutuksen kapeutta. Kun aikuinen meni kysymään, mitä kettu sanoo toiselle, lapset hetkellisesti ottivat puheen käyttöön. Toinen lapsi on äidinkieleltään vironkielinen ja toinen huonokuuloinen. Aikuisen "piipahtelu" Lindan ja Nadian kettuleikissä "tulkkina" auttoi leikkiä jatkumaan, kestäämään ja kehittymään. Aikuinen vetäytyi leikistä heti, kun lapset olivat vuorovaikutuksessa ja palasi taas tarvittaessa havainnoimasta tukemaan leikkiä ja vuorovaikutusta. Tämä kettujen pesäleikki oli molemmille lapsille mieleistä puuhaa ja suunnittelimme, että seuraavalla kerralla (ensi keskiviikko) tuomme kettujen leikkiin lisämateriaaliksi esim. leikkitelan ja astioita, jotta leikki jatkuisi ja kehittyisi edelleen.

(Näyte 11, PK 3, Suomi.)

Erityistä herkkyyttä vaadittiin myös hitaalta ja mahdollisesti toimettomalta vaikuttavista toimintoja kohdatessa, sillä nämä saattoivat olla lapselle merkityksellisiä ja hänen ajatteluaan eteenpäin vieviä. Tämä raportoitiin erityisenä taitoa vaativana haasteena. Aikuisen tietoisuus omista kyvyistä ja toiminnasta oli näissä episodeissa riittävän vahva, että toiminnan oli mahdollista edetä omalla painollaan, ja potentiaalisia etenemistapoja ja interventiota punnittiin maltillisesti.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen perusteella lapsen subjektiivuudesta esiintyy lapsilähtöisessä pedagogiikassa kahdenlaista tulkintaa: Ensimmäisessä tulkinnassa korostuu itse tekeminen ja itse pärjääminen. Toinen tulkinta taas korostaa lapsen intressien kunnioittamista ja oman päätöksenteon kunnioittamista. Vaikka itse tekemisen ja itse määräämisen välillä ei ole periaatteellista ristiriitaa (vrt. Varpanen, 2018), voivat nämä painotukset tuottaa hyvin erilaista pedagogiikkaa. Itse tekeminen voi olla peruste aikuisen tuesta pidättäytymiselle (Kalliala, 2014), kun taas itse päättämisen voidaan kokea mahdollistuvan aikuisen tuella (Leinonen, 2014). Tutkimus tarjoaa osallisuuteen sitoutuneelle opettajalle kasvatustietoisuuden välineitä juuri näiltä osin: missä määrin kasvatusta tähtää lapsen itse tekemiseen, entäpä itsemääräämiseen?

Kehkeytyvän opetussuunnitelman näkökulmasta tutkimuksessa löydettiin laaja kasvattajan roolien repertuaari, sekä toisaalta sitoutunut, mutta tarvittaessa soveltava suhtautuminen paikallisiin opetussuunnitelmiin. Edestakaisen vuorovaikutuksen ytimeksi aikaisemman välittävän roolin ohella tutkimus tarjoaa lapsen itseisarvon tunnustavat, kohtaamista osoittavat teot, jotka vähentävät lasten ja aikuisten välisen asymmetrian kokemista väheksymättä sen merkitystä. Kulttuurisista erityispiirteistä on syytä nostaa englantilaisten päiväkotien toimintakulttuurissa rutinoitunut sadutus, jonka tulkitsemme ylhäältä päin ohjatuksi. Tämä on yksi ehdotus toivottuun osallistavan

toimintakulttuurin luomiseen (vrt. Karlsson ym., 2018), mutta englantilaisten ja virolaisten ammattilaisten kokemuksissa tällaisesta ohjaamisesta kasvattajan toimintavapaus on joissain tapauksissa jäänyt vähäiseksi, rapauttaen myös varhaiskasvatustyön professioluonnetta (Kinos ym., 2016). Lapsilähtöisyyden prosessitavoitteiksi voidaan tutkimuksen valossa osoittaa itse tekeminen ja itse päättäminen. Sisältötavoitteet taas tulevat lapsilähtöisen otteen ulkopuolelta. Kehkeytyvä opetussuunnitelma edellyttää siis vahvaa, itseohjautuvaa sisältöosaamista (vrt. Ritchie & Buzzelli, 2012).

Eryityisesti laadukkaissa lapsilähtöisissä episodeissa toistuu se löydös, että konstruktivistinen oppimiskäsitys usein merkitsee ohjaamisesta vetäytymisen sijaan ohjaamisen sovittamista kontekstiin (Kintsch, 2009), ja osallisuuden myötä lapsen intresseihin. Kehkeytyvän opetussuunnitelman osalta edestakainen vuorovaikutus on välttämätön edellytys, jolloin yksinomaan passiivinen rooli ei sovellu lapsilähtöisen pedagogiikan harjoittamiseen. Edestakaista vuorovaikutusta ei tapahtunut aikuisen vetäytyessä lasten toiminnasta, mikä puolestaan voi korostaa asymmetrisyyttä. Tämä näkyi Hoodin (2013) tutkimuksessa, jossa kompetentti lapsi kritisoi lapsilähtöistä otetta: leikkimällä ei opi, kuten aikuisen ohjauksessa! Ratkaisevaa passiivisen roolin käytön osalta on, kokeeko lapsi toimivansa autonomisesti, ja omasta tahdostaan. Ilmapiirin osuus lasten subjektiivisuuden kokemisessa jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle, ja sen tarkastelua varten jatkotutkimusta kaivattaisiin osallisuutta tarkastelevan interaktioiden tutkimuksen muodossa.

Lähteet

- Abdelfattah, M. (2015). Realizing a progressive pedagogy: a comparative case study of two Reggio Emilia preschools in San Francisco. *Universal journal of educational research*, 3(12), 1074–1086.
- Barbour, N. & Deportes, K. (2016). Theory to practice in early childhood education and care. Teoksessa *The SAGE encyclopedia of contemporary Early Childhood Education*. Thousand Oaks: SAGE Publications, inc., 1364–1366.
- Beauvais, E. (2018). Deliberation and equality. Teoksessa A. Bächtiger, J. S. Dryzek, J. Mansbridge & M. E. Warren (toim.), *The Oxford handbook of deliberative democracy*. Oxford: Oxford University Press, 144–155
- Brotherus, A., Helimäki, E., & Hytönen, J. (1994). *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Lontoo: Routledge.
- Ellegaard, T. (2004). Self-Governance and incompetence: teachers' construction of "the competent child". Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the nordic welfare societies*. Frederiksberg: Roskilde university press, 177–198.

- Farini, F. (2019) Discourses/6. England: The position of children's rights in the discourse on citizenship. The case of the early years foundation stage for England. Teoksessa F. Farini & A. Scollan (toim.) *Children's self-determination in the context of early childhood education and services. Discourses, policies, practices*. Cham: Springer, 215–230.
- File, N. (2012) The Relationship between child development and early childhood curriculum. Teoksessa N. File, J. J. Mueller & D. B Wisneski (toim.), *Curriculum in early childhood education. Re-examined, rediscovered, renewed*. New York, NY: Routledge, 29–41.
- Hatch, J. A. (2012) From theory to curriculum. Developmental theory and its relationship to curriculum and instruction in early childhood education. Teoksessa N. File, J. J. Mueller & D. B Wisneski (toim.), *Curriculum in early childhood education. Re-examined, rediscovered, renewed*. New York, NY: Routledge, 42–53.
- Hočevar, A., Šebart, M. K., & Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 476–488.
- Hood, P. (2013) The development of high-quality interaction and thinking alongside the extension of child-initiated learning into Key Stage One: a whole school initiative. *Early child development and care*, 183(8), 1181–1196.
- Huttunen, E. (1989). *Päivähoidon toimiva arki: varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2014). Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres, *Early Years*, 34(1), 4–17.
- Karila, K. & Kinos, J. (2012). Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban. *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession*. Lontoo: Springer, 55–70.
- Karlsson, L., Weckström, E., & Lastikka, A.-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsen & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 94–119.
- Karpowitz, C. F. & Mendelberg, T. (2018). The political psychology of deliberation. Teoksessa A. Bächtiger, J. S. Dryzek, J. Mansbridge & M. E. Warren (toim.), *The Oxford handbook of deliberative democracy*. Oxford: Oxford University Press, 535–555.
- Kinos, J. (2002). Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus*, 33(2), 119–132.
- Kinos, J., Kinos, S., Niemelä, R., & Selinummi, A.-K. 2010. Kakaduu- ja lintubongaus -sanataideprojektit lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttajina erityiskoulussa. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Uniprint, 202–216.
- Kinos, J., Robertson, L., Barbour, N. & Pukk, M. 2016. Child-initiated pedagogies: moving toward democratically appropriate practices in Finland, England, Estonia, and the United States. *Childhood education*, 92(5). 345–357.

- Kintsch, W. (2009) Learning and constructivism. Teoksessa S. Tobias & T. M. Duffy (toim.) *Constructivist instruction: success or failure?* New York: Routledge. 223-241.
- Kimer, M., Tuul, M., & Õun, T. (2016). Implementation of different teaching approaches in early childhood education practices in Estonia. *Early years*, 36(4), 368-382.
- Kokko, M. (2014) *Lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa ja lapsilähtöisen toiminnan tukeminen*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto
- Leinonen, J. (2014) Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsen, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 16-40.
- Lenz Taguchi, H. (2010) *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Lontoo: Routledge.
- Mahkonen, S. (2018). *Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki*. Helsinki: Edita.
- Michael-Luna, S. & Heimer, L. G. (2012) Creative curriculum and HighScope curriculum: constructing possibilities in early education. Teoksessa N. File, J. J. Mueller & D. B Wisneski (toim.), *Curriculum in early childhood education. Re-examined, rediscovered, renewed*. New York, NY: Routledge, 120-132.
- Niikko, A. & Korhonen, M. (2014). Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus*, 45(2), 127-139.
- Opetushallitus. 2016. Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet päätetty. Opetushallituksen lehdistötiedote 18.10.2016 Haettu 13.7.2019
https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uudet_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_paatetty
- Pukk, M. (2015). *Varhaiskasvatus Virossa: aikalaikuvauksia lastentarhatoiminnan alkuajoista nykypäivään*. Tampere: Tampere university press.
- Rainio, A.-P. (2010). *Lionhearts of the playworld : an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. University of Helsinki.
- Ritchie J. R. & Buzzelli, C. A. (2012). Te Whāriki. The early childhood curriculum of Aotearoa New Zealand. Teoksessa N. File, J. J. Mueller & D. B Wisneski (toim.), *Curriculum in early childhood education. re-examined, rediscovered, renewed*. New York, NY: Routledge, 146-159.
- Robertson, L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M.. & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions, *Early child development and care*, 185(11-12), 1815-1827.
- Robson, S. (2016). Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: does it matter who initiates the task? *Early child development and care*, 186(5), 764-784.
- Rogoff, B. (2016) Culture and participation: a paradigm shift. *Current Opinion in psychology*, 8, 182-189.
- Rosqvist, L. & Kinos, J. Practices/3, Finland: A collective method of early childhood self-determination. Teoksessa F. Farini & A. Scollan (toim.) *Children's self-determination in the context of early childhood education and services. Discourses, policies, practices*. Cham: Springer, 51-62.
- Rosqvist, Kokko, Kinos, Robertson, Pukk, & Barbour. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — *JECER* 8(1) 2019, 192-214. <http://jecer.org/fi>

- Rõuk, V., van der Walt, J.L., & Wolhuter, C. C. (2018) The science of pedagogy in Soviet Estonia (1944–1991): resilience in the face of adversity. *History of education* 47(1), 108–124.
- Salminen, J. (2017) Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino.
- Siraj-Blatchford, I. (2009) Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a vygotskian perspective. *Education and child psychology*, 26 (2), 77-89.
- Stremmel, A. J. (2012). A situated framework: The Reggio experience. Teoksessa N. File, J. J. Mueller & D. B Wisneski (toim.), *Curriculum in early childhood education. Re-examined, rediscovered, renewed*. New York, NY: Routledge, 133–145.
- Syrjämäki, M. (2015) Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Journal of Early Childhood Education Research* 4(1), 21–41.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus
- Varpanen, J. (2018) Vapaus, demokratia ja jaettu todellisuus osallisuuden ytimessä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsen & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 120–134.
- Vehkakoski, T. & Rantala, A. (2012) Lapsilähtöisyyden ja aikuisjohtoisuuden vuorottelu kuvakommunikointikansiota käyttävän lapsen ja opettajan välisessä kuulumisten kerronnassa. *Puhe ja kieli*, 32(4), 157–181.
- Warming, H. (2005). Participant observat. Teoksessa A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (toim.) *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, 51–70.