

# **Kasvatuksen tavoitteet paperilla**

## **Diskurssianalyysi lasten ja nuorten kasvatussuunnitelmista**

□

Pro gradu -tutkielma

Henna-Maari Kettunen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Aikuiskasvatustiede

Lapin yliopisto

2018

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kasvatuksen tavoitteet paperilla. Diskurssianalyysi lasten ja nuorten kasvatussuunnitelmista

Tekijä: Henna-Maari Kettunen

Koulutusohjelma/oppiaine: Aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu  Laudaturtyö  Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 85

### Tiivistelmä

Tutkielmassa vastaan kysymykseen millaista sosiaalista todellisuutta kasvatustieteiden kasvatussuunnitelmissa rakennetaan. Kiinnitän tarkastelun erityisesti lasten ja huoltajien osallisuuden rakentumiseen sekä heille diskursseissa asetettaviin subjektipositioihin. Tutkielman aineiston keräsin varhaiskasvatuksen tuottajilta sekä sellaisilta lastensuojelun sijaishuollon tuottajilta, joissa sijaishuolto oli tarkoitettu noin 12-18 -vuotiaille nuorille. Osaksi aineistoani valikoitui kolme lapsikohtaista varhaiskasvatussuunnitelmapohjaa ja neljä lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmepohjaa. Tutkimusotteeni on diskurssianalyttinen ja aineiston analysoin diskurssianalyysin avulla.

Tuloksissa ilmeni, että suunnitelmissa rakentui enemmän lasten ja huoltajien osallisuutta rajaavaa kuin osallisuutta tukevaa diskurssia. Osallisuutta rajaavaksi tekijäksi suunnitelmissa muodostui erityisesti ammattikielen käyttö. Toiseksi rajaavaksi tekijäksi näyttäytyi toimijoille asetettavat subjektipositiot. Lapsi sijoittui lähinnä puheen kohteen positioon. Huoltajien osallisuus ja positiot vaihtelivat asiantuntijan positioista siihen, ettei huoltajien näkökulmaa huomioitu lainkaan. Kasvatuksen tavoitteet rakentuivat suunnitelmissa myös kasvun tavoitteiksi. Kasvatusta ei voi arvioida ilman, että tulee arvioiduksi myös lapsen kasvua. Lapsen ja nuoren kasvuun liittyvät asiat rakentuivat suunnitelmissa melko samankaltaisiksi, vaikka eri-ikäisten lasten välillä oli myös eroja.

Lapsen osallisuus esitetään instituutioiden työtä ohjaavana periaatteena. Käytännön työssä lapsen osallisuutta voisi tukea esimerkiksi ammattikieltä karsimalla, lasten vaihtoehtoisia viestintäkeinoja mahdollistamalla, sekä asettamalla suunnitelmien kysymyksenasetteluissa kaikki toimijat asiantuntijan asemaan. Suunnitelmissa näyttäytyi sekä kasvua määrittelevää että kasvua määrittelemätöntä puhetapaa. Kasvua määrittelevän puhettavan vahvuus oli tavoitteiden linkittyminen konkreettiseen arkeen. Samalla se esitti käsitystä normaalista, mikä asettaa aina jotain marginaaliin. Diskursseissa rakentui luokituksia, jotka muodostuivat kasvatustieteiden keskustelua rajaaviksi ja jotka vaikuttavat lasten ja huoltajien identiteettitulkintoihin.

Avainsanat: Diskurssi, diskurssianalyysi, osallisuus, kasvatus, kasvu, subjektipositio, lastensuojelu, varhaiskasvatus

Muuta:

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 KASVATUSINSTITUUTIOT.....	7
2.1 Varhaiskasvatus.....	8
2.2 Lastensuojelun sijaishuolto .....	11
2.3 Dokumentointi .....	14
2.4 Diskurssit institutionalisoituneissa käytännöissä .....	16
3 LAPSEN KASVU JA KASVATUS .....	21
3.1 Mitä on kasvatus? .....	21
3.2 Lapsi, nuori ja lapsuus .....	24
3.3 Mitä on kasvu? .....	25
3.4 Lapsen osallisuus.....	32
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	40
4.1 Tutkimuskysymykset.....	40
4.2 Aineistona kasvatussuunnitelmat.....	41
4.3 Kasvatustyön diskurssianalyysia.....	43
4.4 Luotettavuus ja eettisyys .....	49
5 TULOKSET .....	52
5.1 Osallisuutta tukeva diskurssi.....	52
5.2 Osallisuutta rajaava diskurssi.....	55
5.2.1 Subjektipositiot.....	56
5.2.2 Sisäänpääsy diskursseihin.....	59
5.3 Määrittelevät diskurssit.....	62
5.3.1 Lapsi ja huoltajat.....	62
5.3.2 Kasvu ja kasvatus .....	66
5.3.3 Kasvua määrittelemätön diskurssi .....	70
6 POHDINTA.....	73
LÄHTEET .....	79

## 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus ja lastensuojelu ovat molemmat kasvatusinstituutioita, joiden kasvatustoiminta on tavoitteellista. Mitä kasvatus ja kasvu oikeastaan ovat? Kasvu on laaja käsite ja tarkoittaa kokonaisvaltaista muutosta lapsen elämässä. Miten kasvatukselle voidaan asettaa tavoitteita? Kasvatusinstituutiot ottavat kantaa siihen, mitä kasvatus ja kasvu ovat, sillä ne toteuttavat tavoitteellista kasvatustyötä. Instituutioissa tapahtuva kasvatus eroaa yksityisestä kasvatuksesta. Formaalin kasvatuksen toimijat toteuttavat yhteiskunnassamme kasvatus- ja opetustehtävää. Instituution henkilöstön kasvatustoimien ajatellaan olevan kasvatustietoista, jolloin tietoisuus kasvatuksesta ilmenee kasvattajan puheessa ja toiminnassa. (Ritmala 2009, 32-34.) Instituutioissa rakennetaan sitä ymmärrystä, mitä lapsen kasvatuksessa tulisi tehdä ja mitä siinä tulisi ottaa huomioon.

Varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun sijaishuollon toimijat korostavat periaatteissaan lapsen osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä kaikessa toiminnassaan. Lapsen osallisuuden ja lapsilähtöisyyden esitetään ohjaavan kaikkea instituutioiden kasvatustyötä. Lapsella on oikeus osallistua itseään koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Tutkielmassa paikannan lapsen osallisuudesta kertovia diskursseja ja pohdin, kuinka lapsen huoltajien osallisuus rakentuu suhteessa lasten kasvatustietämiseen.

Lapsen kasvatuksen arvioimiseksi ja sen toteuttamiseksi parhaalla mahdollisella tavalla instituutioissa laaditaan lapsikohtaiset kasvatussuunnitelmat. Suunnitelmat merkitsevät tavoitteellisen kasvatuksen toteutumista. Varhaiskasvatuksen lapsikohtaiset suunnitelmat ovat tarkoitettu 0-6 -vuotiaille lapsille. Tutkielman aiheistossa olevat hoito- ja kasvatussuunnitelmat ovat lastensuojelun sijaishuollosta, joka on tarkoitettu 12-18 -vuotiaille nuorille. Kasvatussuunnitelmat sisältävät valmiita kysymyksiä, joita lapselle, hänen huoltajilleen sekä instituutioiden

henkilöstölle esitetään. Kysymyksillä pyritään saamaan aikaan keskustelua, asettamaan kasvatukselle tavoitteita ja arvioimaan niitä. Kasvatus ja kasvu ovat kuitenkin ilmiöinä hyvin laajoja ja kokonaisvaltaisia; Millaiseksi diskursseissa kasvu ja kasvatus rakentuvat? Millaista kuvaa kasvatuksesta, kasvusta, lapsesta ja huoltajista ne tuottavat? Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista sosiaalista todellisuutta instituutioissa kasvatussuunnitelmien kautta tuotetaan ja millaiseksi lapsen ja tämän huoltajien osallisuus määrittyy suhteessa tavoitteiden laatimiseen.

Tutkielman aineiston kasvatussuunnitelmat ovat käytössä olevia suunnitelmapohjia varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun sijaishuollon toimijoilta. Osa tutkielman aineistoa on myös Opetushallituksen suosittama malli varhaiskasvatussuunnitelmasta, sekä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen esimerkkimalli hoito- ja kasvatussuunnitelmasta lastensuojelun asiakkaille. Kasvatussuunnitelmalomakkeet ovat työvälaineita, jotka keräsin osaksi aineistoani ennen niiden täyttämistä lasten tiedoilla ja käyttämistä kasvatustyön suunnittelussa. Keskitän huomioni suunnitelmissa esitettäviin kysymyksiin ja ohjeistuksiin koskien kasvatuksen tavoitteiden asettamista. Instituutioiden arvot, ohjeistukset ja toimintaa säättävät lait asettavat tietyt raamit suunnitelmille. Näissä raameissa korostetaan myös lapsen osallisuuden oikeutta ja merkitystä suhteessa lasta itseään koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon.

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta. Aineiston analyysimenetelmänä olen käyttänyt kriittistä diskurssianalyysia. Tekemieni valintojen kautta tutkimukseni tiedonkäsitys nojaa sosiaaliseen konstruktionismiin ja kiinnittyy kasvatustieteelliseen ja kasvatussosiologiseen tutkimukseen sekä diskurssianalyttiseen tutkimukseen. Rajasin tutkimukseni käsittelemään erityisesti osallisuusdiskursseja. Avaan myös sitä, millaista todellisuutta diskursseissa rakentuu. Pyrin ymmärtämään millaiseksi suunnitelmien diskurssit lapsen ja huoltajan sekä kasvun ja kasvatuksen rakentavat ja kuinka diskurssit voivat vaikuttaa lasten ja huoltajien identiteettikäsityksiin. Pyrin asettumaan lapsen ja huoltajan asemaan. Diskursseissa rakentuu se todellisuus, millaisena kasvu ja kasvatus toimintana ymmärretään ja

millaisia identiteettejä instituutiot toimijoille tarjoavat. Esimerkiksi huoltajien positiota määrittelemällä diskurssit rakentavat sitä käsitystä, onko lapsen kasvatuksen vastuu huoltajilla vai instituutioilla ja kumpi on enemmän asiantuntija suhteessa lapsen kasvatukseen. Tutkielmani nostaa esiin ristiriidan lapsen osallisuuden ihanteiden diskurssin ja osallisuutta rajaavien diskurssien välillä.

## 2 KASVATUSINSTITUUTIOT

Yleensä instituutioilla viitataan yhteiskunnassamme virallisiksi muodostuneisiin järjestelmiin, kuten oikeuslaitokseen. Kuitenkin kaikkea vakiintunutta ihmisten välistä toimintaa voidaan pitää instituutiona. (Berger & Luckmann 1994, 67-68.) Kasvatusinstituutioita ajateltaessa koulujärjestelmä tulee ensimmäisenä mieleen. Tämä on luonnollista, sillä koulujärjestelmä on se instituutio, jossa suunniteltu kasvatusta teollisissa yhteiskunnissa paljolti tapahtuu. Kasvatus ja koulutus eivät kuitenkaan ole täysin sama asia. Toisinaan ajatellaan, että koulutus on yhteiskunnallista ja kasvatusta olisi vain yksilöllistä toimintaa. Tämä käsitys on kuitenkin suppea. (Antikainen 1998, 15-16.) Vaikka päävastuu lapsen kasvatuksesta on lapsen huoltajilla, eli yksityisillä toimijoilla (ks. esim. Ritmala ym. 2009, Nivala 2010, 24, Lastensuojelu 417/2007), kasvatustehtävää hoitaa kuitenkin moni yhteiskunnallinen instituutio. Sari Vesikansa (2009, 1) esittää kasvatukseen kuuluvaan olevan sekä kodilla että koululla. Koulujärjestelmämme lisäksi kasvatustehtävää hoitaa moni muukin järjestö ja instituutio, kuten evankelisluterilainen sekä ortodoksinen kirkko, 4H-yhdistys ja Mannerheimin lastensuojeluliitto. Eräitä merkittävimpiä kasvatusinstituutioita ovat tutkielmani kontekstiin liittyvät varhaiskasvatus ja lastensuojelu.

Laajimmillaan ajateltuna koko yhteiskunta pyrkii kasvattamaan uusista sukupolvista jäseniään, näin kasvattajiksi voidaan ajatella esimerkiksi kaikki eri sukupolvet, media, luonto ja politiikka. Formaalin kasvatukseen toimijat toteuttavat yhteiskunnassamme kasvatusta ja opetustehtävää, informaaliin kasvatukseen ei liity virallisesti määriteltyjä ja kirjattuja opetussuunnitelmia tai kasvatuksen tavoitteita (ks. Ritmala ym. 2009, 32-33). Varhaiskasvatusta voi nähdä edeltävänä toimintana ennen kouluun siirtymistä, lastensuojelu toimii kaikenikäisten lasten ja heidän perheidensä parissa. Molemmat toimijat kuuluvat formaalin kasvatukseen piiriin, sillä molemmat määrittelevät kasvatuksen tavoitteet, ja toteuttavat näin suunnitelmallista kasvatustyötä.

Kasvatusvastuussa olevat lapsen huoltajat ovat oikeutettuja saamaan lapsensa kasvatukseen tukea, ohjausta ja neuvontaa. Julkisen vallan, valtion ja kuntien, tulee tarjota tätä tukea erilaisten palveluiden, kuten varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun kautta. Julkisella vallalla on viimesijainen vastuu taata lapselle hyvä elämä sellaisessa tilanteessa, jossa vanhemmat eivät pysty siitä huolehtimaan, ja tässä tapauksessa lastensuojelu ottaa vastuun lapsen kasvatuksesta. (Nivala 2010, 24.) Pääasiallinen vastuu kasvatuksesta on huoltajilla. Silti viime kädessä julkisella vallalla on vastuu taata kaikille lapsille mahdollisuus kasvuun ja riittävän laadukkaaseen kasvatukseen. Näin kasvatus näyttäytyy yhteiskunnallisena, ei yksityisenä toimintana. Varhaiskasvatus ja lastensuojelu ovat julkisia toimijoita. Ne vaikuttavat vahvasti yksityiseen kasvatukseen ja siihen näkemykseen mikä yhteiskunnassamme on vallalla normaalista ja ihanteellisesta lapsuudesta ja kasvatuksesta. Kaikki lapset eivät ole lastensuojelun tai varhaiskasvatuksen asiakkaita, instituutiot kuitenkin luovat yhteiskunnassamme jaettuja käsityksiä lapsesta ja lapsen kasvusta ja vaikuttavat näin kaikkiin kasvattajiin ja lapsiin.

Seuraavissa luvuissa avaan tutkielman konteksteja, varhaiskasvatusta ja lastensuojelun sijaishuoltoa, sekä niissä käytössä olevia kasvatuksen työvälineitä. Varhaiskasvatuksessa on käytössä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja sijaishuollossa käytetään lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmaa. Suunnitelmat ovat työvälineitä, joiden on tarkoitus tuottaa lisää tietoa henkilöstölle lapsesta. Tavoitteena instituutioissa on tukea lapsen kasvua parhaalla mahdollisella tavalla.

## 2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksella eli lasten päivähoidolla, tarkoitetaan päiväkodissa tai perhepäivähoidossa järjestettävää varhaiskasvatusta tai muuta vastaavaa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatus on palvelukokonaisuus, jossa yhdistyvät lapsen



suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatus ja opetus sekä hoito. Varhaiskasvatus koskee valtaosaa lapsista ennen kouluun siirtymistä. (Ahonen 2017, 27; Varhaiskasvatuslaki 36/1973; Asetus lasten päivähoidosta 580/2015.) Päivähoidolla on sekä sosiaalinen merkitys, mikä mahdollistaa perheen vanhempien oikeuden käydä töissä, että kasvatustehtävä, eli lapsia varten suunnattu pedagogiikka. (Ritmala ym. 2009, 39, 43.) Varhaiskasvatuksen merkitys yhteiskunnassamme on vakiintunut ensimmäiseksi osaksi ihmisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmää ja elinikäistä oppimista (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen 2017, 10). Varhaiskasvatuslaki ja asetus lasten päivähoidosta korostavat varhaiskasvatuksen tavoitteena olevan muun muassa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, hyvinvoinnin, oppimisten edellytysten ja elinikäisen oppimisen edistämisen. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973; Asetus lasten päivähoidosta 580/2015.)

Varhaiskasvatukselle luodaan raamit ja tavoitteet lainsäädännössä. Uuden varhaiskasvatuslain (2016) myötä painopiste on muuttunut huomattavasti vuoden 1973 päivähoitolaista. Lain mukaan vanhemmilla oli oikeus saada lapsilleen päivähoitopaikka, ja päivähoidon tehtävänä oli tukea vanhempien antamaa kotikasvatusta. Uusi varhaiskasvatuslaki taas korostaa lapsen oikeutta saada korkeatasoista varhaiskasvatusta, joka tähtää lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, osallisuuteen ja oppimiseen. Lapsi itse on nostettu toiminnan keskiöön. (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen 2017, 29.)

*Päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle on laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattava tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla sekä toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan lapsen tarvitseman tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen.*

*Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhteistyössä henkilöstön ja lapsen vanhempien tai muiden huoltajien kanssa. Päiväkodeissa sen laatimisesta vastaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden omaava henkilö. Lapsen mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen voivat osallistua lapsen kehitystä ja oppimista tukevat muut viranomaiset, asiantuntijat ja muut tarvittavat tahot.*

*Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista on arvioitava ja suunnitelma on tarkistettava vähintään kerran vuodessa. Tätä useammin se on tarkistettava, jos lapsen tarpeet sitä edellyttävät. (Asetus lasten päivähoidosta. 7 a § 580/2015)*

Varhaiskasvatussuunnitelma luodaan valtakunnallisella, kunnallisella ja lapsikohtaisella tasolla. Näiden tulisi muodostaa kokonaisuus, jonka osat peilaavat tiiviisti toisiinsa. (Ahonen 2017, 10, 19.) Lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen vasu, tulee laatia, kun lapsi aloittaa päivähoidon päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Vasu laaditaan yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa huomioiden lapsen mielipiteet ja toiveet. Vasun keskiössä tulisi olla lapsen etu ja hänen yksilölliset tarpeensa ja mielenkiinnon kohteensa. Suunnitelmassa tulisi erityisesti painottua varhaiskasvatuksen pedagogiset tavoitteet ja toimenpiteet. Yksittäisen lapsen arvioinnin sijaan arvioidaan ennen kaikkea varhaiskasvatuksen toimintaa ja toimivuutta. Arvioinnin kautta koetetaan löytää keinoja mukauttaa toimintakulttuuria niin, että se vastaisi paremmin lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Vasu tulee tarkistaa vähintään kerran vuodessa tai tarvittaessa useammin. Suunnitelmaa laadittaessa on tärkeää yrittää luoda keskustellen huoltajien ja varhaiskasvattajien jakama yhteinen näkemys lapsesta, sillä käsitykset lapsen kasvun vaiheista ja haasteista saattavat olla ristiriidassa keskenään. (Ahonen 2017, 22-25.) Tämä keskustelu rakentaa myös lapsen ymmärrystä itsestään.

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016, 21-25) listataan lapsen laaja-alaisen oppimisen tavoitteita. Laaja-alainen oppiminen muodostuu tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuudesta. Se on jaettu viiteen eri osa-alueeseen: 1. Ajattelu ja oppiminen, 2. kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3. itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4. monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja 5. osallistuminen ja vaikuttaminen. Osa-alueet ovat lähtökohta kasvatuksen suunnittelussa. Lapsia esimerkiksi rohkaistaan ihmettelemään, tutkimaan, kyseenalaistamaan ja kysymään, löytämään ratkaisuja, kannustamaan toisia ja tuntemaan omat vahvuutensa. Lasten sosiaalisia taitoja tuetaan, harjoitellaan vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja, perehdytään omaan ja muiden kulttuuriin sekä lapsia ohjataan ystävällisyyteen ja hyviin tapoi-

hin. Lasta tuetaan hyvinvointiin ja opetetaan terveyteen liittyviä taitoja, tunnetaitoja, itsenäistymistä ja kestävän elämäntavan mukaisia valintoja, opetellaan käsitteitä ja tutustutaan tieto- ja viestintäteknologiaan. Lapsen oikeus tulla kuulluksi turvataan ja lapset kohdataan arvostavasti, tuetaan lapsen taitoja ja halua osallistua yhteiseen toimintaan ja annetaan lasten vaikuttaa sekä vastataan lasten aloitteisiin. (Ahonen 2017, 44-59.)

## 2.2 Lastensuojelun sijaishuolto

Sosiaalipalvelujen lastensuojelulla on kolme perustehtävää: lasten yleisiin kasvuoloihin vaikuttaminen, vanhempien tukeminen kasvatustehtävässä ja varsinainen lasten suojelutehtävä (Lastensuojelun käsikirja). Lastensuojelulain mukaan vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsistaan. Yhteiskunnan vastuulla on kuitenkin se, että lasten perusoikeudet ja ihmisoikeudet toteutuvat. Elleivät vanhemmat kykene pitämään lapsesta riittävän hyvää huolta, lastensuojeluviranomaisilla on velvollisuus puuttua tilanteeseen. Mikäli lapsi ei voi kodissaan olla osa sellaista yhteisöä, joka takaa lapsen turvallisuuden ja tarpeiden täyttymisen, on lastensuojelun tehtävä tarjota tällainen yhteisö lapselle sijaishuollon kautta. Jos kodissa on mahdollisuus kehittyä, lastensuojelun tulee avohuollon palveluilla tukea perheen kehitystä sijaishuollon sijaan. Avohuollon palveluita ovat esimerkiksi taloudellinen tuki, perhetyö, tukihenkilö tai -perhe lapselle sekä sijoittaminen avohuollon tukitoimena joko yksin tai yhdessä huoltajan tai huoltajien kanssa. Lastensuojelu voi myös esimerkiksi tukemalla lapsen koulunkäyntiä tai harrastuksia edistää lapsen yhteiskunnallista osallisuutta. (Lastensuojelulaki 417/2007; Nivala 2010, 24; Ritmala ym. 2009, 18; Berg-Toroi 2012, 256.)

Uusi lastensuojelulaki astui voimaan vuonna 2008. Lain tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, mahdollisuus tasapainoiseen ja monipuoliseen kehittymiseen sekä erityiseen suojeluun. Lastensuojelu voi toimia

hyvin eri tavoin, eikä lastensuojelun asiakkuus tarkoita välttämättä sijaishuoltoa tai lapsen huostaanottoa (Lastensuojelulaki 417/2007; Sinkkonen & Korhonen 2015, 275). Lapsikohtaisia lastensuojelun toimenpiteitä ovat lastensuojelun tarpeen selvitys, avohuollon tukitoimet, lapsen kiireellinen sijoitus ja huostaanotto, sekä niihin liittyvä sijaishuolto ja jälkihuolto. Lastensuojelulaki määrittää avohuollon tukitoimet ensisijaisiksi, ja vasta viimesijaisena toimenpiteenä lastensuojelussa toteutetaan lapsen huostaanotto ja sijaishuollon järjestäminen. Sijaishuollolla tarkoitetaan lasten hoidon ja kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella. Tällöin puutteet lapsen huolenpidossa ja kasvuoloissa uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen kehitystä tai lapsi itse vaarantaa vakavasti terveystään ja kehitystään esimerkiksi käyttämällä päihteitä tai tekemällä rikoksia. Joissain tapauksissa lapsi voidaan sijoittaa asumaan sijaisperheeseen tai laitoshoitoon lyhyeksi ajaksi avohuollon tukitoimenpiteenä, jolloin lapsi ei ole huostaanotettuna. (Lastensuojelulaki 417/2007; Ritmala ym. 2009, 36.) Suomessa oli vuonna 2016 huostaanotettuina 10 424 lasta (THL.fi Lastensuojelun käsikirja). Tässä tutkielmassa olen kerännyt aineistoni sijaishuoltoyksiköistä, jonne nuoret on sijoitettu joko avohuollon tukitoimenpiteenä tai huostaanoton kautta.

Lastensuojelutyön keskeisimpiä periaatteita ovat lapsen edun toteutuminen ja lapsilähtöisyys. Lapsilähtöisyys näkyy käytännössä siinä, että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti ja lapsen tulee saada vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Lastensuojelussa kaikki työskentely lähtee lapsesta ja lapsen tarpeista, ja työskentelyssä tulisi kiinnittää erityistä huomiota lapsen mielipiteisiin ja toivomuksiin. Lastensuojelulaissa myös määrätään, että lastensuojelua toteutettaessa on selvitettävä hienovaraisesti lasten toivomukset ja mielipiteet ja otettava ne huomioon. Lapsen mielipide ja tapa, jolla mielipide selvitetään on kirjattava lasta koskeviin asiakirjoihin. Kaikessa työskentelyssä tulee rohkaista ja kannustaa lasta. (Lastensuojelulaki 417/2007, Tarkiainen 2007, 15-16.)

Asiakirjoja, joihin lapsen ja nuoren ääni ja toiveet sekä hoito- ja kasvatustyön tavoitteet ja sisältö dokumentoituvat, on lastensuojelussa monenlaisia ja ne ovat

juridiselta painoarvoltaan erilaisia. Merkittävin lakisääteinen asiakirja ja lastensuojelutyön suunnittelun työväline on asiakassuunnitelma. (LastensuojeluL. 417/2007; Timonen-Kallio 2010, 12.) Lastensuojelun asiakkaaksi tulleelle lapselle tämän sosiaalityöntekijä luo suunnitelman yhdessä lapsen, hänen huoltajiensa ja muiden tarvittavien tahojen kanssa. Suunnitelmaan kirjataan ylös ne olosuhteet, joihin lastensuojelun toimenpiteillä ja palveluilla pyritään vaikuttamaan. Ylös kirjataan myös osapuolten mahdolliset eriävät mielipiteet. Asiakassuunnitelma on luotava kaikille lastensuojelun asiakkaana oleville lapsille, ellei asiakkuus pääty tarpeen selvittämisen jälkeen tai mikäli kyseessä on tilapäinen ohjaus tai neuvonta. (LastensuojeluL. 417/2007; Väinälä 2010, 44-45.)

Sijoitetulle lapselle tehdään asiakassuunnitelma, jossa ilmenee esimerkiksi sijoituksen tavoitteet, annettavat palvelut, yhteydenpitoon liittyvät asiat, tukitoimet ja ne kriteerit, joilla sijoitus voi päättyä. Sijaishuollon alkaessa lapsen kanssa tulisi tehdä tuloneuvottelu, jossa käydään läpi asiakassuunnitelma ja sovitaan hoito- ja kasvatussuunnitelman tekemisestä. (Väinälä 2010, 91.) Hoito- ja kasvatussuunnitelman, kassun, tulisi konkretisoida asiakassuunnitelmaan kirjatut tavoitteet arkipäivän tavoitteiksi ja kuvata yksityiskohtaisesti, miten lapsen tarpeisiin vastataan. Kassu laaditaan asiakassuunnitelman pohjalta. Lastensuojelulaki määrää, että asiakassuunnitelmaa on täydennettävä *tarvittaessa* erillisellä hoito- ja kasvatussuunnitelmalla (LastensuojeluL 417/2007). Käytännössä sijaishuoltopaikoissa tulisi aina tehdä lapselle kassu, jotta lastensuojelun suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus toteutuisi. Toisinaan sosiaalityöntekijät viivyttävät asiakassuunnitelman luomista esimerkiksi kiireen vuoksi, ja sijaishuolto alkaa ilman asiakassuunnitelmaa (Ikonen 2013, 137). Suunnitelmat tukevat toisiaan, ja niiden tulisi kommunikoida keskenään. Asiakassuunnitelma päivitetään vähintään kerran vuodessa, jolloin myös kassu tulisi vähintään päivittää. (ks. [www.thl.fi](http://www.thl.fi) Lastensuojelun käsikirja; Väinälä 2010, 92.)

Kun hoito- ja kasvatussuunnitelmaa tarkistetaan tulisi käydä läpi hoito- ja kasvatusmenetelmien, tavoitteiden, päämäärien sekä välitavoitteiden arviointi, seuraa-

vien välitavoitteiden asettaminen, lapsen oman tilanteen arviointi sekä vanhempien arvio lapsen tilanteesta ja sen kehittymisestä. Lisäksi kassuun olisi hyvä liittää vanhempien oman vanhemmuuden arviointi, verkoston arviointi lapsen hyvinvoinnista, omaohjaajien arviot lapsen tilanteesta sekä opettajien arvioinnit koulunkäynnistä, yhteistoiminta ja yhteydenpito sekä rajoitustoimenpiteet. Lasten huoltajien kanssa tulisi tehdä tiiviisti yhteistyötä vanhemmuutta arvostaen. Sijoitetun lapsen yhteydenpito vanhempiin ja lähiverkostoon pyritään turvata sillä tämä auttaa lasta siirtymään takaisin kotiin, mikäli se on sijoituksen tavoitteena. Tätä tukee myös lastensuojelun työntekijöiden ja huoltajien yhteistyö. Yhteistyöstä myös muiden tahojen kanssa voi olla tärkeää kirjata kassuun, sillä esimerkiksi lapsen hoitopolku ja koulupolku pyritään säilyttämään mahdollisimman ehjinä. (Väinälä 2010, 93-96.) Toisin kuin Väinälä, ajattelen, että kun hoito- ja kasvatussuunnitelmaa tarkistetaan tulisi käydä lisäksi sijaishuollon palveluntuottajan itsearviointia. Tällöin palveluntuottaja voi reflektoida omaa toimintaansa, tarkastella kasvatustaan ja pohtia, kuinka jatkossa lapsen tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan entistä paremmin ja kuinka lasta pystyttäisiin tukemaan entistä tehokkaammin kohti tavoitteitaan.

### 2.3 Dokumentointi

Aikuisten ja lasten välisessä kommunikoinnissa on omat haasteensa. Aikuisten on toisinaan vaikea ymmärtää kunnolla lapsen maailmaa. Vaikka kaikki aikuiset ovat joskus olleet lapsia, se ei tarkoita, että aikuiset kykenisivät enää katsomaan maailmaa samoin kuin lapset. Aikuiset unohtavat ja oppivat pois lasten kulttuurista. (Punch 2002, 325.) Kasvatussuunnitelmien tarkoituksena on lisätä tietoa aikuisille lapsesta ja lapsen maailmasta, jotta he kykenisivät tukemaan tämän kasvua parhaalla mahdollisella tavalla. Suunnitelman pitäisi tukea aikuisten ja

lapsen välistä vuorovaikutusta. Kasvatussuunnitelma pyrkii lisäämään ymmärrystä henkilöstön, huoltajien ja lapsen kesken. Suunnitelmat avaavat lapselle sitä, mitä häneltä odotetaan ja minkä takia eli ne lisäävät lapsen ymmärrystä kasvatajan toiminnasta.

Dokumentointi on kasvatustyössä analysoinnin, tulkinnan, toiminnan suunnittelun ja arvioinnin sekä toiminnan kehittämisen apuväline (Koivunen & Lehtinen 2015, 77). Osa dokumentoinnista on tarkoitettu vain työntekijöiden työvälineeksi ja heidän silmilleen. Kasvatustyön henkilöstölle hyvä lähtökohta on kuitenkin ajatus, että huoltajalla ja/tai lapsella itsellään on halutessaan oikeus saada nähtäväkseen kaikki, myös epäviralliset, lasta tai perhettä koskevat dokumentit ja mui-tiinpanot (Koivunen & Lehtinen 2015, 81). Vaikka osa lasta käsittelevästä tekstistä instituutioissa luodaan ilman että tarkoituksena on, että lapsi ja huoltajat lukevat ne, lapsella ja hänen huoltajallaan on kuitenkin halutessaan oikeus lukea ne. Siksi työn kaikki lapsia koskevien dokumentoinnin tavat ja käytännöt tulee tehdä jo lähtökohtaisesti asiakaslähtöiseksi. Kasvatussuunnitelmat ovat asiakirjoja, joiden tarkoitus on yhdessä lapsen, hänen huoltajiensa ja tarvittaessa muidenkin lasten kasvuun vaikuttavien henkilöiden kanssa keskustella lapsen kasvusta. Tällöin asiakirjat tulisi erityisesti luoda asiakaslähtöisesti.

Kasvattajat ovat kokeneet monet käytössä tai tiedossa olevat havainnointilomakkeet liian monimutkaisiksi tai muuten hankalakäyttöisiksi. Jos lomake ei vastaa käyttäjänsä tarpeita tai ei sovi tilanteeseen, dokumentointi saattaa myös jäädä tekemättä. (Koivunen & Lehtinen 2015, 81.) Kasvatussuunnitelmalomakkeen tulisi olla riittävän yksinkertainen ja helppokäyttöinen, jotta sen täyttäminen ja käyttäminen olisi tarkoituksenmukaista, eikä vaatisi liikaa aikaa. Kasvatussuunnitelman lomakkeen tulee olla tilanteeseen sopiva. Sen tulee olla tarpeeksi kattava, jotta lapsen kasvua ja kasvatusta pystyttäisi havainnoida ja asettaa tavoitteita. Lomake ei kuitenkaan saisi olla turhan työläs, sillä työntekijäresurssit ja dokumentointiin käytettävä aika ovat rajallisia. Lapsi voi kokea raskaaksi, mikäli hänen asioitaan täytyy käydä läpi useiden tuntien ajan ja siitä kirjoitetaan sivukaupalla

tekstiä. Lapsikohtainen kasvatussuunnitelma ohjeistetaan päivittää sekä varhaiskasvatuksen että lastensuojelun instituutioissa vähintään kerran vuodessa (Lastensuojelul. 417/2007; Varhaiskasvatuslaki 36/1973). Dokumentoinnin tapaa tehostamalla suunnitelmista pystyisi muokkaamaan entistä tehokkaampia ja työtä tukevampia työvälineitä. Kerran vuodessa päivitettävä kasvatuksen suunnitelma, missä huomioidaan arjessa näkyvät tavoitteet, päivitetään lapsen kasvuun nähden mielestäni liian harvoin, sillä muutokset lapsen kasvussa voivat olla vuoden aikana suuria.

#### 2.4 Diskurssit institutionalisoituneissa käytännöissä

Diskurssit realisoituvat institutionalisoituneissa käytännöissä (Weedon 1993, 112). Kasvatussuunnitelmien laatiminen on yksi kasvatusinstituutioiden käytäntö. Se millaista tekstiä suunnitelmissa esitetään ei ole merkityksetöntä. Työkulttuuriin vakiintuneet luokittelut, tulkinnat, ymmärrystavat ja toimintakäytännöt ovat esimerkkejä tavoista, jotka huomaamatta tuottavat, määrittelevät ja arvottavat diskursseja tietynlaisesta subjektiudesta (Ronkainen 1999, 28). Lapsen ja huoltajien identiteetin rakentumiseen ja subjektiuteen vaikuttaa se, kuinka työntekijät heistä puhuvat ja millaisiin subjektipositioihin heidät puheissa ja teksteissä asetetaan. Yksittäinen lapsi asettuu helposti tapaukseksi ennalta määriteltyyn kategoriaan. Työntekijät luokittelevat asiakkaitaan kategorioihin instituutionsa näkökulmasta. Kategorioita voivat olla esimerkiksi "arkea hallitsevat" ja "arkeaan hallitsemattomat". Henkilöstö luo omaa toimintaansa yksinkertaistamaan käsitteitä. Lapsen tai huoltajien asettaminen kategorioihin ei ole vaikutuksetonta. Instituution kieli on vahva retorinen keino, jolla se pyrkii suuntaamaan asiakkaitaan instituution haluamaan suuntaan. Kieli ja kategorisoinnit voi samalla vaikuttaa lapsen ja huoltajan identiteetin rakentumiseen. (Raitakari 2006, 263-266.)



Kasvatusinstituutioiden kanssa käytävä vuorovaikutus toimii yhtenä kehyksenä lapsen ja huoltajien identiteetti- ja ongelmatulkinnoille. Lastensuojelussa työntekijöiden ja asiakkaiden kohdatessa työntekijöille rakentuu ongelmantyöstäjän identiteetti ja asiakkaan identiteettiä puolestaan luonnehtii jokin ongelma. (Timonen-Kallio 2010, 7; Juhila 2006, 254.) Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on lähökohtaisesti työn kautta rakentunut kasvatuksen ammattilaisen identiteetti. Asiakkaan identiteetti rakentuu siinä keskustelussa, mikä käydään lapsen, hänen huoltajiensa ja henkilöstön välillä. Työntekijät ja lapset perheineen eivät kohtaa vuorovaikutuksessa vain toisiaan, vaan he neuvottelevat myös institutionaalisten ja kulttuuristen diskurssien kanssa (Timonen-Kallio 2010, 7).

Lapsilähtöiseen työskentelyyn kuuluvat olennaisesti raportointi ja dokumentointi sekä instituution käytäntöjä varten luodut tekstit. Nämä ovat osin puutteellisia tai tarkoitukseensa sopimattomia. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten ja millaisilla käsitteillä lapsesta kirjataan ja puhutaan. (Timonen-Kallio Eeva 2010, 6.) Mikäli kasvatusalan henkilöstö käyttää asiakkaita kohdatessaan koulutuksensa kautta omaksuttuja käsitteitä, ammattikieltä, he helposti tulevat rajanneeksi ainakin osin keskustelun ulkopuolelle sekä lapsen että huoltajat. Lapsen kieli on hyvin erilaista kuin ammattikieli. Kielenkäytöllä on suuri vaikutus lapsen osallisuuden toteutumiseen. (ks. esim. <https://yle.fi/uutiset/3-7627679> Viitattu 10.5.18 & <https://yle.fi/uutiset/3-10197154> Viitattu 10.5.18) Henkilöstön on helppoa muokata lapsen kieltä ammattikieleksi, mikäli on tarve muokata kieltä työn vuoksi. Lapsi itse ei osaa muokata ammattikieltä omalle kielelleen ja itselleen ymmärrettävään muotoon.

Diskurssiin sisäänpääsyn rajaukset liittyvät toimijoiden välisiin valtasuhteisiin. Jos puheen tai tekstin ymmärtäminen vaatii ammattisanaston osaamista tai jos osanottajien taidoille on asetettu vaatimuksia diskursseihin pääsyyn, on kyseessä valankäyttö, jolla diskurssit rajaavat jonkun toimijan diskurssien ulkopuoliseksi. (Jokinen & Juhila 2016, 86.) Lapsi ja ammattikasvattaja puhuvat pitkälti samaa kieltä niin että he ymmärtävät toisiaan. Kuitenkin ammattikasvattajilla on ammattikielensä, joka eroaa merkittävästi siitä kielestä, mitä lapsi käyttää ja ymmärtää.

Myöskään lapsen huoltajille ei välttämättä ole pääsyä ammattidiskursseihin. Toisaalta voi myös ajatella, että lapsilla voi olla myös oma kieli, jonka diskursseihin aikuisilla ei ole pääsyä. Mikäli diskurssien ymmärtäminen vaatii jonkin tietyn asian osaamista, sekin voi rajata toimijoita ulkopuoliseksi. Esimerkiksi lukutaidon vaatimus rajaa lukutaidottomat kirjoitettujen diskurssien ulkopuolelle.

Ammattikielen käyttö liittyy työntekijän ammatti-identiteettiin. Tähän identiteettiin kuuluu yleensä myös asiakaslähtöisyys, kasvatustyössä lapsilähtöisyys, ja näiden keskustellessa syntyy erilaisia diskursseja, jossa heijastuvat sekä ammatti-identiteetin että lapsilähtöisyyden ideat. Työn dokumentteja tehtäessä olisi aina hyvä pitää mielessä, että teksti on tehokas silloin kun viesti menee perille, eli viesti ymmärretään. Kirjoittajan tulisi aina pohtia mitä ja ketä varten he tekstin tekevät ja kirjoittajan tulisi pystyä asettua kuvitellun lukijan asemaan. Laissa säädetään siitä, että viranomaisten on käytettävä asiallista, selkeää ja ymmärrettävää kieltä (Hallintolaki 434/2003 9§). Turhan monimutkaista ja asiakaslähtöisyydessä epäonnistunutta ammattikieltä kutsutaan ”kapulakieleksi”. (Luoto 2003.) Kieli on arkinen asia ja jokaisen työn keskeinen väline (Korhonen 2017). Jotta kieli olisi kaikille toimijoille selkeää ja ymmärrettävää, sen tulee muodostua yhteisesti jaetuista käsitteistä, eli sanoista jotka toimijat ymmärtävät samoin.

Sana on kielen perusyksikkö, jolla on jokin merkitys. Kielessä sanoista muodostetaan lauseita, joiden avulla ilmaistaan ajatuksia. Sanat sinänsä symboloivat jotakin tiettyä, mutta lauseissa toisiinsa liittyneinä ne muodostavat merkityskokonaisuuksia. (Karlsson 2003, 83-125) Huomion kiinnittäminen sanojen merkityksiin eli käsitteisiin on tärkeää, sillä käsite on ajattelun perusyksikkö. Ei ole samantekevää mitä käsitteillä ymmärretään ja miten niitä käytetään. Todellisuutta jossa elämme ja jonka kanssa olemme tekemisissä, pyritään ymmärtämään sanojen avulla. Hahmotamme maailmaa ajatuksellisesti käsitteellistämällä sitä. (Hämäläinen 2008, 17.) Kielenkäyttö ja todellisuus ovat kietoutuneet erottamattomasti yhteen emmekä voi ymmärtää todellisuutta irrottautuen kielellisestä merkityksellisistä. Sama kieli ja sanat voivat saada useita eri merkityksiä eri tilanteissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Se kuinka puhumme ja käytämme kieltä ei

ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan samalla merkityksellistää, rakentaa, uusintaa ja muokkaa sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 28-29, 49; Jokinen & Juhila 2016, 85; Valtonen 1998, 97.)

Toisinaan diskurssi ja teksti nähdään kahtena eri asiana, toisinaan taas niillä tarkoitetaan samaa asiaa. Kun puhutaan tekstistä, viitataan yleensä kirjoitukseen. Diskurssilla taas on viitattu lähinnä puhuttuun kieleen. Teksti ja diskurssi edustavat erilaisia puolia puheen ja kirjoituksen tulkitsemisessa. Teksti käsitteenä tulee latinan sanasta *textum*, joka tarkoittaa "jotakin yhteen kudottua". Diskurssi taas on peräisin latinan sanasta *diskursus*, mikä tarkoittaa "ympäriinsä juoksentelua". Teksti viittaa kiinteään ja materialisoituneeseen, diskurssi puolestaan liikkeeseen ja toimintaan. Diskurssilla viitataan usein myös niihin sääntöihin ja tapoihin, jotka vaikuttavat tekstin tuottamisen tapaan. (Luostarinen & Väliverronen 1991, 53.) Diskurssi on jonkin asian tai ilmiön ympärille rakentunut tapa puhua siitä ja se muodostaa kehykset asiaan liittyvälle puheelle. Samalla diskurssi sulkee pois jotain, josta ei ole tapana puhua asiaan liittyen. (Nieminen ja Pantti 2004, 125.) Diskurssit vaikuttavat ymmärrykseemme ja puheeseemme ilman että tiedostamme niitä. Ihmiset tekevät diskurssien avulla ympäröivää maailmaa itselleen ymmärrettäväksi ja samalla rakentavat uutta sosiaalista todellisuutta.

Diskurssit ovat verkosto, jossa tekstit ja viestit kiertävät ja näin muodostavat huomaamattomia itsestäänselvyyksiä ja merkityksiä, tapoja puhua ja olettaa. Diskurssit kiinnittyvät irrottamattomasti kontekstiinsa. (Ks. Braidotti 1991, 260.) Kasvatusinstituutioissa käytetystä kielestä on muodostunut puhetapa. Diskurssit linkittyvät suhteessa toisiinsa eräänlaiseksi diskurssien kudelmaksi. Kudelmoituminen osaltaan ohjaa säännönmukaisuuteen sen suhteen mistä diskurssista on luontevaa siirtyä toiseen. (Ronkainen 1999, 34.) Kasvatusinstituutioiden puhetaivoissa ilmenee kyseenalaistamattomiakin diskursseja, joita on totuttu käyttämään. Diskurssit liittyvät toisiinsa esimerkiksi niin, mitä on tapana sanoa ensiksi ja mitä jonkin asian jälkeen.

Ymmärrän diskurssit osana sosiaalista todellisuuttamme, jossa ne ovat läsnä niin puheessa, tekstissä kuin tekstin tuottamisen tavoissa. Emme voisi ymmärtää mitään, emme edes itseämme, ilman diskursseja (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12-15). Diskurssien avulla me määrittelemme ja ymmärrämme itsemme, ja kaiken sosiaalisen todellisuutemme. (ks Phillips & Hardy 2002, 2.) Diskurssit ovat myös jatkuvasti liikkeessä, ne uudistuvat, muokkaantuvat ja vaikuttavat todellisuuteemme. Myös todellisuutemme vaikuttaa diskursseihin. Diskurssit ilmenevät laajemmin kuin kirjoitettuna tai puhuttuna tekstinä, ne ilmenevät myös symbolisesti ja artikuloimattomasti ilmaistussa viestinnässä. Visuaalinen viestintä on diskursiivista. Visuaalisuus on sitä, mitä pystymme näköaistillamme havainnoimaan, ja se liitetään vahvasti kuvallisiin representaatioihin. Myös esimerkiksi erilaiset kirjasintyypit ja tekstin asetelut ovat osa visuaalisuutta. (Seppänen 2005, 28; Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä, 2015, 12.)

Diskurssi ei ole pelkästään se kokonaisuus ja tapa mitä sanotaan tai kuvataan, vaan myös se mitä jätetään sanomatta tai kuvaamatta. Diskursseissa merkitykset kamppailevat. Merkitykset eivät kamppaile toisiaan vastaan siksi, että eri tavoin ajattelevat asettuisivat toisiaan vastaan tai niin, että erilaiset mielipiteet asettuisivat toisiaan vastaan. Tähän kamppailuun liittyy valta ja diskurssit ovat vallankäytön ydin. Ne ovat kontrollin, alistamisen, mukaanottamisen ja poissulkemisen keinoja, eivät vain näiden heijastumia. (Foucault 2004, 152-153.) Erilaisten diskurssien kamppailu ei tarkoita samaa kuin erilaisten mielipiteiden kamppailu. Diskursseja esiintyy kaikkialla kasvatustituutioissa: työntekijöiden ja asiakkaiden puheissa, ohjeissa, asiakirjoissa ja kuvissa ja siinä, mitä niissä ei ole. Kaikkialla keskenään ristiriitaiset merkitykset kamppailevat siitä, mikä merkitys kiinnittyy suhteessa kontekstiinsa, ja mikä merkitys muodostaa normaalin.

## 3 LAPSEN KASVU JA KASVATUS

### 3.1 Mitä on kasvatus?

Kasvatuksella tarkoitetaan kaikkia niitä toimia ja tekijöitä, joilla pyritään vaikuttamaan tai jotka vaikuttavat kasvatettavaan. Se voidaan myös nähdä aikuisen tehtävänä ja vastuuna suhteessa lapseen (Vesikansa 2009, 3). Kasvatuksella pyritään tukemaan yksilön valmiuksia selviytyä itsenäisesti elämässä. Pohjimmiltaan kasvatus on ihmiskunnan sosiaalisen elämän jatkuvuutta. Kasvatuksen laajin, antropologinen makromääritelmä, määrittelee kasvatuksen pyrkimykseksi mahdollistaa kasvatettavan hengissä säilyminen ja kasvatusta tarkastellaan suhteessa ihmislajin kehitykseen. Riippumatta yhteisöstä mihin syntyvät, kaikki ihmiset syntyvät maailmaan epäkypsinä. Kasvatuksen avulla lapset oppivat kielen, yhteisön uskon ja arvot sekä sosiaaliset säännöt, ja kykenevät näin toimimaan ja elämään yhteisössään. Yhteisöjen sosiaalinen elämä jatkuu, eikä se ole riippuvainen yksilöistä ja sukupolvista. (Dewey 2011, 5; Ritmala ym. 2009, 25; Antikainen 1998, 12-14)

Kasvu ei tapahdu tyhjiössä, vaan aina suhteessa muihin ihmisiin. Lähes kaikki kasvu perustuu kasvatukseen: Ihmisyhteisö kasvattaa eli sosiaalistaa uutta jäsentä, lasta, yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. (Ks. Antikainen 1998, 12.) Ihminen ei voi kasvaa ilman vuorovaikutusta toisiin ihmisiin. Kun yhteisö pyrkii sosiaalistamaan uutta jäsentään yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, tähtää tuo sosiaalistaminen tiettyyn tavoiteltavaan "kunnollisen kansalaisen ideaalimalliin". Malli on sosiaalisesti luotu, ajallisesti ja paikallisesti muuttuva. Normaalia ja ihanteellista määrittelemällä se arvottaa ihmisiä ja sulkee joitakin piirteitä normaaliuden ulkopuolelle. Käsitukset normaalista muodostuvat diskursseissa ja vaikuttavat siihen, millaiseksi kasvatus ja kasvu rakentuvat.

Kasvatus perustuu kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen, jonka tulisi olla aito, vuorovaikutuksellinen ja dialoginen. Suhde on kasvatuksellinen silloin, kun lapsi on tietoinen kasvunsa tavoitteista. Tällöin vuorovaikutus haastaa häntä kasvuun ja muutokseen ja vauhdittaa sitä. (Ritmala ym. 2009, 74; Timonen-Kallio 2010, 2012.) Kasvatus on aina vuorovaikutteista toimintaa, jossa niin kasvattaja kuin kasvava vaikuttavat toisiinsa (Ritmala 2009, 32). Jos laajimmillaan kasvatus voitiin määrittää koko yhteiskuntaa koskeväksi tehtäväksi, suppeimmillaan kasvatus kohdistuu kahden ihmisen väliseen vuorovaikutukseen. Tällainen suppea näkökulma, mikrotason määritelmä, kasvatuksesta esiintyy usein arkipuheessamme (Antikainen 1998, 12-14).

Kasvatuksen sosiologinen määritelmä sijoittuu mikro- ja makrotason määritelmän väliin. Kasvatus on erilaista eri aikoina ja eri paikoissa. Kulttuurissa ilmenevät arvot, normit ja käytännöt ohjaavat kasvatusta. Kasvun tavoitteet ja haasteet muuttuvat yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tilanteiden mukana. Kasvatuskäytännöt tosin muuttuvat yhteiskunnassamme suhteellisen hitaasti ja uusien kasvatuksellisten ajatusten omaksuminen vie pitkään. Samassa kulttuurissa ja ajassa liikkuu aina myös useita kasvatussuuntauksia ja -näköyksiä. (Ritmala ym. 2009, 25; Antikainen 1998, 12-14.) Tässä tutkielmassa ymmärrän kasvatuksen sosiologisen määritelmän mukaisesti. Kasvatusta ohjaavat yhteiskuntamme arvot, normit ja käytännöt. Nämä näkyvät kaikessa kasvatuksessa, myös mikrotasolla kahden henkilön välisessä kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa. Kasvatussuunnitelmia tarkastellessani kasvatus toimintana kiinnittyy muutaman ihmisen, kasvatustutkimuksen henkilöstön, huoltajien ja kasvavan väliseen vuorovaikutukseen, mikä sijoittuu kasvatuksen mikrotason määritelmään. En kuitenkaan tarkastele niinkään tuota toimintaa, vaan kasvatussuunnitelmien rakennetta. Kasvatussuunnitelmien muotoon ja siinä ilmeneviin diskursseihin vaikuttaa vallitseva kulttuuri, aika ja paikka, jolloin tarkastelu sijoittuu kasvatuksen sosiologiseen määritelmään.

Kasvatukseen liittyy tavoitteellista ja määrätietoista toimintaa. Kasvatus on tietoisista silloin, kun kasvattajalla on jokin kasvatustavoite, johon hän pyrkii. Tahattomassa kasvatuksessa tiedostamattomat tekijät kuten ympäristö, toiminta, malli tai jokin muu asettaa kasvatuksen tavoitteet. (Ritkala 2009, 32.) Perheiden keskuudessa tapahtuvalle yksityiselle kasvatukselle ei yleensä kirjata tavoitteita ylös, mutta instituutioissa toteutettavassa kasvatustyössä kasvatustoiminta on aina tavoitteellista. Kasvatuksen tavoitteet tulisi dokumentoida auki ja muistiin. Tavoitteet perustuvat tiettyihin arvoihin, periaatteisiin, lakeihin ja sopimukseen, kuten esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien sopimukseen ja perustuslakiin. Instituutioissa kaikki kasvatus ei kuitenkaan seuraa vain näitä virallisia tavoitteita. Kaikki kasvatus ei ole tarkoituksellista ja vaikka sille määriteltäisiin virallisia tavoitteita, niiden ohessa esiintyy aina ns. kasvatuksen piilotavoitteita. (Ks Antikainen 1998, 13-14.) Arkisissa kasvatustilanteissa lapset omaksuvat paljon sellaista, mitä ei ole kirjattu viralliseksi tavoitteeksi. Kasvattajat kasvattavat myös aina esimerkillään, joka voi toisinaan olla ristiriidassa asetettujen virallisten tavoitteiden kanssa. (Vrt. Piilo-opetussuunnitelma, esim. Uusikylä & Atjonen 2005, Tieteen termipankin [www-sivut](http://www-sivut).)

Kasvatusinstituution henkilöstöllä, huoltajilla ja lapsella saattaa olla erilaiset käsitykset kasvun tavoitteista (Koivunen & Lehtinen 2015, 107). Pohjimmiltaan sekä kasvattajilla että kasvavalla on kuitenkin sama tavoite: Kasvavan mahdollisimman hyvä elämä ja asema osana yhteisöään. Käsitykset keinoista tämän saavuttamiseksi ja kasvun välitavoitteiden suhteen voivat kuitenkin olla erilaiset. Tämän vuoksi toimiva vuorovaikutus kasvavan ja eri kasvattajien välillä on tärkeää. On myös tärkeää, että kaikkien kasvuun ja kasvatukseen liittyvien toimijoiden mielenkiinnot ja huomiot otetaan huomioon. Kaikilla heillä on lapsen kasvatukseen ja kasvuun vaikuttavaa erilaista tietoa.

Ammattikasvattajien ajatellaan toimivan kasvatustietoisesti, jolloin kasvatustoiminta perustuu tietoisiin kasvatustekoihin. Ilman tietoisia kasvatustekojen ja -arvojen tarkastelua kasvattaja toistaa omassa toiminnassaan niitä kasvatustekoa, jotka hän on sisäistänyt esimerkiksi omassa lapsuudessaan. Kasvatustietoisuus

ilmenee kasvattajan toiminnassa ja kasvattajan puheessa. (Ritmala 2009, 34.) Tavoitteellista kasvatustyötä tekevät kasvattajat eivät toimi irrallisina yksilöinä suhteessa kasvatettavaan, vaan he toiminnassaan edustavat instituutiotaan jossa työskentelevät ja he ovat sidoksissa myös yhteiskuntamme arvoihin, normeihin ja käytäntöihin. Kasvattajat toimivat aina instituutioiden edustajina, ja he ovat sitoutuneet ainakin joissain määrin edustamiensa instituutioiden arvopohjaan ja käsitykseen kasvusta. (Antikainen 1998, 13-14.)

Kasvatuskäytännöissä myönteinen huomio ja palaute toimivat lasta suojaavana tekijänä ja käytösongelmien ennaltaehkäisijänä. Tämä suojelee lapsen itsetuntoa, jolloin lapsi uskoo kykyihinsä ja uskaltaa lähteä tavoittelemaan tavoitteitaan. Lapsen kasvatuksessa tulisi korostua toivotun käyttäytymisen palkitseminen. (Laajasalo 2016, 149-151) Jos kasvattaja keskittyy mittaamaan kasvuun liittyen vain epäonnistumisia, osaamattomuutta ja heikkouksia, hän ei myöskään saa tietoa niistä asioista, jotka vievät kasvua eteenpäin. Yksi toimivin keino lisätä lasten hyvinvointia, on osoittaa lapsille heidän vahvuuksiaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017).

### 3.2 Lapsi, nuori ja lapsuus

Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus määrittelee lapsiksi kaikki alle 18-vuotiaat (Unicefin yleissopimus lapsen oikeuksista). Lapsuus on erityinen elämänvaihe, joka kestää noin viidenneksen ihmisen elämästä. Lapsi on yksilöllinen, aktiivinen, utelias, ajatteleva ja toimiva toimija heti syntymästään lähtien. (Ritmala ym. 2009, 17.) Tässä tutkielmassa käytän termejä lapsi, lapsuus ja nuori. Tarkoitan lapsella kaikkia alle 18 -vuotiaita. Joissain kohtaa vertailllessani varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun diskursseja, erottelen nämä käyttämällä käsitettä lapsi varhaiskasvatuksen piirissä olevasta lapsesta, ja käsitettä nuori lastensuojelun piirissä olevista lapsista. Tarkastelen lastensuojelun sijaishuollon



kasvatussuunnitelmia, mitkä on suunnattu noin 12-18 -vuotiaille nuorille. Varhaiskasvatuksen piirissä olevat lapset ovat 0-6 -vuotiaita. Käytän lapsi ja nuori -käsitteitä eri-ikäisistä lapsista merkitsemään tätä ikäeroa, millä viitataan tässä tutkielmassa myös lastensuojelun ja varhaiskasvatuksen kontekstien väliseen eroon. Lasten läheisimmistä kasvattajista, vanhemmista, käytän lähinnä käsitettä huoltajat. Lapsuudella tarkoitan aikaa ihmisen elämässä syntymästä täysi-ikäisyyteen, vaikka ymmärränkin, ettei tietyn kronologisen iän saavuttaminen välttämättä tarkoita sosiaalisen lapsuuden loppumista.

Lapsiksi voidaan katsoa kuuluvan kaikki alle 18-vuotiaat. Joukko ei ole kovinkaan homogeeninen, esimerkiksi 3-vuotiaan ja 16-vuotiaan lapsen välillä on suuria eroja. Kasvun haasteet ovat hyvin erilaisia. Hahmotan lyhyesti näitä kasvun eroja seuraavissa kappaleissa kasvun teorioiden pohjalta. Toisaalta eri-ikäisten lasten kasvun haasteista voi löytää myös paljon samaa, sillä kaikki kasvu tähtää lopulta itsenäistymiseen kasvattajasta ja täysivaltaisen kansalaisen aseman saavuttamiseen. Lapsi on käsitteenä paitsi kronologiseen ikään perustuva eronteko myös sosiaalinen konstruktio. Se, millaisena lapsi ja lapsuus ymmärretään ja millaiset asiat liitetään lapsuuteen kuuluvaksi ovat sosiaalisesti tuotettuja ja määriteltyjä, ja näin myös muuttuvia. Lapset ovat erilaisia kuin aikuiset, ja heidän voi katsoa olevan marginaalisessa asemassa aikuiskeskeisessä yhteiskunnassa. Lapset kohtaavat epätasa-arvoisia valtasuhteita ja lähes kaikkea heidän elämässään kontrolloidaan ja rajoitetaan aikuisten taholta. (Punch 2002, 323.)

### 3.3 Mitä on kasvu?

Kasvua on vaikea määritellä, sillä ihmisen kasvaminen on kokonaisvaltaista muutosta ihmisessä ja hänen elämässään. Ihmisen kasvun tavoitteena voidaan nähdä yksilön sosiaalistumisen täysivaltaiseksi kansalaiseksi, ja kyky toimia itsenäisenä toimijana osana yhteisöään. Kasvu on jatkuvaa oppimista toimimaan

siinä kulttuurissa ja sosiaalisessa ympäristössä, jossa ihminen elää. (Antikainen 1998, 12-14.) Lapsen kasvua voi tarkastella esimerkiksi niin, että kasvu jaetaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen osa-alueeseen. Kasvaessa nämä osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja ovatkin pitkälti limittäisiä eivätkä toisistaan irrallisia. Lapsen kasvua voidaan myös määritellä erilaisten näkökulmien kautta, kuten esimerkiksi tunne-elämän taitojen, kognitiivisten toimintojen, kielen kehityksen, aistitoimintojen, motoriiikan, itsesäätelyn ja oman toiminnan ohjauksen taitojen sekä sosiaalisten taitojen tai vuorovaikutuksen kautta. Näitä näkökulmia on käytetty varhaiskasvatuksessa, jossa lisäksi seurataan usein lapsen kasvua suhteessa leikkimisen taitoihin. (Koivunen & Lehtinen 2015.)

Kasvuun vaikuttavina tekijöinä on totuttu näkemään sisäiset biologiset tekijät, eli perimän vaikutus, ja ulkoiset tekijät, eli ympäristön vaikutus. Klassinen kiistanaihe onkin kysymys siitä, kumpi ohjaa ihmisen kasvua enemmän - perimä vai ympäristö. Psykososiaalinen näkökulma kasvuun ottaa huomioon sekä perimän että ympäristön vaikutuksen, mutta korostaa psyykkisten tekijöiden vaikutusta, kuten ajatusten, tunteiden ja tahdon, sekä persoonallisuuden ja sosiaalisuuden merkitystä. (Dunderfelt 2011, 224-225; Ritmala ym. 2009, 64-65.) Lapsen ei ajatella olevan pelkästään perimänsä tai ulkoisten vaikutusten armoilla kasvuunsa suhteen. Lähtökohta tässä tutkielmassa on, että lapsi ei ole pelkästään ulkoisten tekijöiden ja perimänsä armoilla, vaikka nämä toki vaikuttavatkin lapsen kasvuun. Lapsi on kuitenkin ennen kaikkea aktiivinen itsenäinen toimija ja pystyy itse vaikuttamaan kasvuunsa esimerkiksi tahtonsa kautta.

Kasvun ja kehityksen käsitteitä käytetään usein synonyymeina, mutta tässä tutkielmassa ymmärrän niiden tarkoittavan hieman eri asioita. Kasvu ja kehitys molemmat tarkoittavat muutosta yksilössä ja yksilön elämässä. Näen näiden käsitteiden eron Tony Dunderfeltin (2011) tapaan niin, että kehitys on eräänlaista spiraalimaista liikettä ihmisen elämässä, joka kulkee eteen- ja taaksepäin sekä risteyskohtiin. Kasvu taas on jatkuvaa kumulatiivista tiedon, ymmärryksen, viisauden ja taitojen kasvua. Kehitykseen kuuluvat taantumiset ja vaikeat ajat, jotka

voivat hidastaa kasvua tai vaihtoehtoisesti haasteet voivat myös nopeuttaa kasvua ihmisen oppiessa vaikeuksistaan. Kehitys voi siis samaan aikaan edetä "alas- tai taaksepäin", mutta samaan aikaan kasvu on jatkuvaa. (ks. Dunderfelt 2011, 17-18; Antikainen 1998, 12.) Toisin kuin esimerkiksi Ritmala ym. (2009, 64) määrittelevät kasvun tarkoittavan pelkästään ihmisen fyysistä muutosta ja kehityksen ihmisen jatkuvaa yksilöllistä muuttumista suhteessa ympäristöönsä, tässä tutkielmassa ymmärrän kasvun tarkoittavan ihmisen kokonaisvaltaista muutosta kaikilla kasvun osa-alueilla. Näen kasvun ja oppimisen myös eroavan toisistaan, vaikka kasvuun kuuluukin paljon uuden oppimista. Kasvu on kuitenkin kokonaisvaltaisempaa muutosta, ja oppimisella tarkoitan tässä tutkielmassa yksittäisten taitojen ja tietojen oppimista, ja näen kasvun laajempaa ja kokonaisvaltaisempaa muutoksena yksilössä. Lisäksi valintaani käyttää kasvun käsitettä vaikutti tutkielman aineisto, kasvatussuunnitelmat, missä esiintyy käsite kasvatus. Näen kasvun olevan sitä muutosta ihmisessä, johon kasvatuksella pyritään vaikuttamaan.

Jokainen lapsi kasvaa omassa yksilöllisessä tahdissaan (Koivunen & Lehtinen 2015, 127). Jonkinlaisia yleistyksiä kasvun suhteen täytyy kuitenkin tehdä, jotta kasvattajat kykenevät ymmärtämään eri ikävaiheiden kasvua ja näin tukemaan lasta hänen kasvussaan. Erityisesti pienten lasten kasvua verrataan usein ikäistensä keskivertokasvuun. Tämä näkyy esimerkiksi lastenneuvoloissa, joissa lapsen fyysistä kasvua verrataan ikäryhmän keskivertokasvuun kasvukäyrien avulla. Fyysisen kasvun seuraaminen ja vertailu on helpompaa kuin esimerkiksi sosiaalisen tai psyykkisen kasvun vertailu, sillä myös fyysisen kasvun mittaaminen on helpompaa olemassa olevien mittojen ja taulukoiden avulla. On kuitenkin kehitelty teorioita eri-ikäisten lasten kasvusta, joissa pyritään määrittämään erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen kasvun tyypillisiä piirteitä ja tavoitteita eri ikäisille.

Vaikka lapset ovat hyvin yksilöllisiä kasvunsa suhteen, ikäkausille tyypillisiä yleistyksiä on täytynyt tehdä, jotta kasvun tavoitteiden asettaminen, kasvun seuraaminen ja tarvittaessa tukeminen olisi mahdollista. Nämä normaalin kasvun mää-

ritelmät ovat ongelmallisia, sillä ne jotakin normalisoimalla asettavat lapsia erilaisiin asemiin ja kategorioihin. Mihin tätä vertailua tarvitaan ja kenen tarpeista normaalin rajoja lasten kasvussa määritellään? Onko niistä enemmän hyötyä kuin haittaa lapselle kategorisointiensa kautta, erityisesti jos tulee luokitelluksi normaalista poikkeavaksi? Kasvatusinstituutioiden tarjoaman kasvatuksen tulee olla tavoitteellista, joten yksittäisten lasten kasvua vertaillaan suhteessa normaalina ymmärrettävään kasvuun ja näin kasvatukselle asetetaan tavoitteita. Tämä normaali ei kuitenkaan ole samanlaisena pysyvä luokitus ja totuus, vaan sosiaalisesti rakentunut kategoria. Seuraavaksi esittelen lyhyesti muutamia kasvun teorioita, jotka pyrkivät kuvaamaan ikäkausille tyypillisiä kasvun piirteitä ja tavoitteita.

Alle vuoden ikäisillä lapsilla kasvun tavoite on luottamuksellisen suhteen luominen hoivaajaansa, sekä kävelemään oppiminen ilman tukea. Tämä omaehtoisen liikkumisen oppiminen ja sen kautta itsenäistyminen hoivaajasta luo perustan seuraavalle vaiheelle, toiselle ikävuodelle, jolloin tärkein kasvutavoite on puheen oppiminen. Kolmannen ikävuoden aikana lapsen kyky ajatella kehittyy nopeasti. Lapsi kykenee ajattelemaan itsenäisesti, ja hän käsittelee asioita mielikuvien ja sisäisen puheen avulla. Lapsi alkaa myös puhua itsestään minänä. Kasvun tavoite tässä ikävaiheessa on, että lapsi oppii ymmärtämään olevansa erillinen itsenäinen toimija. (Dunderfelt 2011, 63-72.) 2-3 -vuotiaan lapsen kasvuun kuuluu olennaisesti aikuisen uhmaaminen ja rajojen testaaminen, sillä lapsi etsii omaa tahtoaan. Lapsen vielä puolinaiset taidot aiheuttavat helposti turhautumista ja suuttumusta lapsessa. Lapsen oman käytöksen säätelyn taidot ovat vielä vaillinaisia, ja hän tarvitsee tähän aikuisten apua ja ohjeistusta. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 181-182.) Lapsi ei hallitse sääntöjä, mutta hän kokeilee mitä saa tehdä ja mitä ei (Koivunen & Lehtinen 2015, 128). Lapsi luo tällöin perusteita siitä, mikä on sallittua ja mikä ei, ja alkaa hahmottamaan yhteisönsä tapoja.

Leikki-ikäiset lapset alkavat puhua enemmän, kuudenteen ikävuoteen mennessä lapsen kielioppi onkin jo lähes aikuisten tasolla. Lapsi elää vielä kuitenkin hyvin erilaisessa maailmassa kuin aikuiset. Lapsen tietoisuus, eli tapa hahmottaa maa-

ilmaa on tunnekylläisempi ja sisältää enemmän kuvia kuin aikuisen tai vanhemman lapsen tietoisuus. (Dunderfelt 2011, 73.) Puheen kehittyessä leikki-ikäisen lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät nopeasti ja se näkyy kykynä ottaa toiset paremmin huomioon. Kun lapsi oppii kielen, hän ei opi vain yksittäisiä sanoja vaan sen, miten sanat yhdessä muodostavat merkityksiä. Lapsi oppii käyttämään sanoja muodostelmina ja merkityksinä. Kielen avulla lapsi oppii käsittämään maailmaa, ilmaisemaan kokemuksiaan, käsityksiään ja hahmottamaan itsensä osana suurempaa kokonaisuutta. Leikki-ikäinen alkaa jo sisäistää yhteisiä pelisääntöjä ja ymmärtää ohjeita sekä omia tunteitaan paremmin. Hän hahmottaa myös oikean ja väärän väliset erot. Leikki-ikäinen on ylpeä omista taidoistaan ja aikuisen huomio ja kehuminen kasvattavat lapsen itsetuntoa. Kehut tukevat myös uusien taitojen oppimista. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 183-184; Hämäläinen 2008, 17.)

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda perusta elinikäiselle oppimiselle. Erityisesti se pyrkii valmistamaan lasta hänen seuraavaan elämänvaiheeseen eli koulun aloittamiseen. Koulukypsyyden katsotaan täytyvän, kun lapsi on saavuttanut tietyt kasvun tavoitteet. Näitä ovat esimerkiksi riittävä fyysinen kasvu, jotta lapsi pystyy kulkemaan koulumatkat ja kestää koulupäivän rasituksen. Lisäksi hän tarvitsee silmän ja käden koordinaatiotaitoja sekä aisti- ja liikejärjestelmän hallintaa. Lapsi tarvitsee pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä oppituntityöskentelyyn. Lapsen tulee olla tarpeeksi itsenäinen ja kyetä irtautumaan vanhemmista koulupäivän ajaksi. Hänen tulee olla myös tarpeeksi kehittynyt sosiaalisesti ja esimerkiksi kyetä vastaanottaa arvostelua ja sosiaalista kontrollia. Lapsen tavoitteena on olla kognitiivisilta taidoiltaan kehittynyt niin, että hän kykenee ymmärtämään puhetta ja itse puhumaan. Myös ajattelun tason tulee olla riittävän konkreettista, jotta oppiminen on mahdollista. (Dunderfelt 2011, 80.) Nämä kaikki voidaan myös nähdä varhaiskasvatuksen tavoitteiksi, sillä varhaiskasvatuksen jälkeen lapsen tulisi olla saavuttanut koulukypsyys.

Nuoruuden kasvun tavoitteet tähtäävät nekin paitsi elinikäiseen oppimiseen, erityisesti seuraavaan vaiheeseen ihmisen elämässä, itsenäiseen aikuisuuteen. Tulee ottaa huomioon lasten yksilölliset kasvun aikataulut myös nuoruuden kasvun tavoitteiden kohdalla. Noin 12-15 -vuotiaana käynnistyy ihmisen varsinainen biologinen murrosikä. Tällöin protestointi auktoriteetteja vastaan on yleensä voimakasta. (Dunderfelt 2011, 84-85.) Lapsi irtautuu vähitellen vanhemmistaan ja irtautumisprosessi saattaa näkyä riitaisuutena, vetäytymisenä tai uhmana suhteessa aikuisiin (Sinkkonen & Korhonen 2015, 186).

Lapsen kasvaessa nuoreksi hän siirtyy konkreettisesta ajattelusta käsitteelliseen ajatteluun, ja alkaa ymmärtää esimerkiksi filosofisia kysymyksenasetteluja (Dunderfelt 2011, 86). Käsitteellisen, abstraktin ajattelun ja syy-seuraussuhteiden hahmottamisen taidot saavuttavat aikuisen tason. Tällöin nuori pystyy entistä paremmin hahmottaa seurauksia ja ennakoita tapahtumia. Myös tunne-elämän taidot kehittyvät. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 187.) Lapsi alkaa kyetä ennakoimaan tapahtumia ja hahmottamaan seurauksia paremmin vasta noin 15-18 -vuotiaana. Tällöin nuori kykenee siis todennäköisesti paremmin tulevaisuusorientoituneisiin keskusteluihin ja ymmärtää elämänsä tapahtumien seurauksia.

Robert J. Havighurstin on määritellyt nuoruuden kehitystehtäviä. Kehitystehtävä -termiä on käytetty yleisesti kuvaamaan kaikkia sellaisia taitoja ja asioita, joita ihmisen tulisi tiettyssä elämänvaiheessa saavuttaa (Ritmala ym. 2009, 73). Havighurst määrittelee nuoruuden kehitystehtäviksi, eli kasvun tavoitteiksi, uuden kypsän suhteen saavuttamisen suhteessa molempiin sukupuoliin ja oman paikansa löytämisen maskuliinisuuden ja feminiinisuuden janalla. Nuoren kehitystehtävänä on hyväksyä oma fyysinen ulkonäkönsä, saavuttaa tunne-elämässä itsenäisyys aikuisiin nähden sekä valmistautua mahdolliseen avioliittoon ja perhe-elämään. Nuoren tulee oppia ottamaan vastuu taloudellisista asioistaan. Tavoitteena on myös luoda itselle maailmankatsomus, arvomaailma ja moraali, joiden mukaan hän voi elää elämänsä. Lisäksi nuoren tavoitteena on kasvaa sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen yhteisössään sekä oppia käyttämään ruumistaan tarkoituksenmukaisesti. (Dunderfelt 2011, 85.)

Väestöliitossa on kehitelty aggression portaat -aineisto, jossa kuvataan 12-18 -vuotiaiden nuorten kasvuun liittyviä vaiheita. Murrosikä tuo mukanaan voimakkaat tunteet. On tehtävä ero vanhempiin, joten murrosikäinen alkaa nähdä hetkittäin kielteisenä heidät ja kaiken omasta mielestään lapsellisen elämässään. Nuorelle on tärkeää kokemus omaan erilaiseen suuntaan kulkemisesta, ja hän alkaa turvautua enemmän ikäisiinsä kavereihin kuin aikuisiin. Haasteista huolimatta tämä vaihe on nuorelle yleensä antoisaa, värikästä ja jännittävää, ja nuori alkaa ymmärtää maailmasta ja itsestään enemmän. Toisinaan kapinointi muuttuu ahdistukseksi. Nuori kokee olevansa yksinäinen ja kokee usein kateutta toisia ihmisiä kohtaan, joilla hän ajattelee asioiden olevan paremmin kuin itsellään. Nuori kokee olevansa erilainen kuin kaikki muut, mutta toivoo kuitenkin löytävänsä sielunkumppanin, jonka kanssa voi olla täysin oma itsensä. Nuori etsii keinoja käsitellä ahdistustaan. Keinoiksi voi löytyä esimerkiksi heittäytyminen sosiiaalisiin suhteisiin tai harrastuksiin. Riippuvuudet alkavat usein tämän ikäisenä ja keskustelu ahdistuksen purkamisen tavoista onkin tärkeää. (Cacciatore 2009, 88-101.)

Toisinaan nuori alkaa haastaa aikuista ja käyttäytyy huonosti. Hän haluaa kokea mitä siitä seuraa. Nuori etäännyttää entistä enemmän aikuisista, mutta lopullinen itsenäistyminen pelottaa ja tämä pelko myös voi turhauttaa. Nuorta ärsyttää jos häntä kohdellaan lapsen lailla, ja usein erityisesti säännöt ärsyttävät. Hän kuitenkin edelleen tarvitsee rajoja ja valvontaa, vaikka voikin kokea valvonnan nöyryyttävänä erityisesti kavereiden nähden. Vastuut ja velvollisuudet unohtuvat helposti. Hauskuus houkuttelee. Lähestyessään täysi-ikäisyyttä nuori usein lakkaa tiuskimasta ja haastamasta aikuisia sillä hän kokee, etteivät nämä kuitenkaan enää voi hänelle mitään. Mitä väliä -asennetta voi esiintyä liaksikin eikä riskejä osata arvioida. Vaikka nuori tarvitsee muistutusta riskeistä, on tärkeää, että nuori uskaltaa unelmoida. Itsenäistyväälle nuorelle tulisi antaa tilaa ja vähentää rajoituksia, jotta hän oppisi kantamaan vastuun itsestään. Samalla häntä voi edelleen velvoittaa kunnioittamaan yhteisiä sääntöjä. Nuori tarvitsee tällöin myös erityisen paljon kannustusta siihen, että hän kyllä pärjää tulevaisuudessa. (Cacciatore 2009, 102-112.)

Nuoruus on kaiken myllerryksen vuoksi toisaalta mahdollisuus, toisaalta riskialtis elämänvaihe. Kuohunnan kautta lapsella on uusi mahdollisuus itsensä, toimintamalliensa ja sosiaalisten suhteidensa määrittelyyn. Toisaalta riskialttius näkyy esimerkiksi siinä, että monet mielenterveyden ongelmat alkavat murrosiässä. Nuorilla unihäiriöt ovat yleisiä, heillä esiintyy paljon vuorokausirytmien ongelmia sekä mieliala- ja ahdistuneisuusongelmia, epäsosiaalista käytöstä ja päihteiden väärinkäyttöä. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 187.) Nuoruuden uhma, aggressiot, tunnevyöryt ja muut itsenäistymisen taistot on nähtävä samoin kuin lapsuuden kehitysvaiheet ja lapsuuden uhma. Lapsuuden ja nuoruuden kasvussa on nähtävissä paitsi paljon eroja, myös paljon samaa. Siinä missä lapsi kasvaa toimimaan ja ymmärtämään itsensä yksilönä, nuori kasvaa kohti itsenäistymistä. (Dunderfelt 2011. 31-32; 86, 88.) Ihminen tarvitsee tällöin paljon aikuisen tukea ja ohjausta matkalla kohti tavoittelemaansa itsenäistymistä. Vanhemmat lapset kykenevät kasvaessaan yhä enemmän toimimaan itsenäisesti irrallaan vanhemmistaan, mutta tarvitsevat edelleen paljon vuorovaikutusta aikuisen kasvattajan kanssa.

### 3.4 Lapsen osallisuus

Yhteiskunnassamme lait ja sopimukset määrittelevät lapsen oikeuksia ja lapsen asemaa toimijana ja osallistujana ympäristöissä ja yhteisöissä, johon lapsi kuuluu. Sopimuksista yksi merkittävimmistä on Suomen vuonna 1991 ratifioima Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus. Sen tavoitteet on tiivistetty kolmeksi periaatteeksi, jotka velvoittavat sopimukseen osallistunutta valtiota turvaamaan lapsille tarpeellisen suojelun, hoivan ja huolenpidon (protection), riittävän elintason (provision), sekä oikeuden ja mahdollisuuden osallistua, tulla kuulluksi ja osallistua kehitystasonsa mukaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon (participation). Sopimus ohjaa kaikkea lapsipolitiikkaa ja lasten parissa tehtävää työtä. Suomessa lasten oikeudet toteutuvat yleisesti melko hyvin ja esi-



merkiksi lastensuojelulakimme on samanhenkinen kuin Lasten oikeuksien sopimus. Pelkkä hyvä lainsäädäntö ei kuitenkaan takaa sitä, että lasten oikeuksien sopimuksen mukaisesti toimittaisiin aina käytännössä. (Horelli, Kyttä & Kaaja 2002, 31; Ritmala, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2009, 11-12; Turja & Vuorisalo 2017.)

Lapsia ja nuoria koskevat samat Suomen perustuslaissa määritellyt perusoikeudet kuin kaikkia muitakin ihmisiä. Tällaisia perusoikeuksia on esimerkiksi oikeus yhdenvertaisuuteen. Perustuslain 6§:ssä korostetaan vielä lapsien oikeuksia erillisenä ryhmänä, sillä laissa määrätään, että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä. Heidän tulee myös saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin. (PerustusL. 731/1999.) Lapsilla on oikeus paitsi yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoiseen kohteluun ja vaikuttamiseen, myös erityiseen suojeluun. Kaikkien kasvatustyötä tekevien tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsella on mahdollisuus oikeuksiensa käyttämiseen (THL 5.2.2018).

Osallisuuden käsitteen avulla voidaan tarkastella millä tavalla ihminen on osallinen omaa elämäänsä koskevassa päätöksenteossa (Ylitapio-Mäntylä, Vaattovaara, Jauhiainen & Lahelma 2017, 146). Elina Nivala (2010, 19) katsoo lasten osallisuuden tarkoittavan lasten mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja vaikuttaa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsen mielipide tulee kuulluksi, kun lapsen asioista tehdään päätöksiä. Lapsen tulisi päästä osallistumaan omien asioidensa käsittelyyn ja myös päätöksentekoon. (Nivala 2010, 19.) Lapsen osallisuuden toteutuminen lisää kasvatustyön tehokkuutta. Osallisuus lisää lapsen tietoa ja ymmärrystä sekä mahdollistaa yhteisen arvioinnin (Paasivirta 2012, 242). Lapsen osallisuuden toteutuminen kasvatustutkimuksissa edistää sitä, että kasvatustoiminta on lapselle mielekästä. Osallisuus käsitteenä korostaa sitä eroa, että lapsi tulee kuulluksi sekä pääsee osallistumaan ja vaikuttamaan, mutta lapsella ei ole kuitenkaan yhdenvertaista valtaa ja vastuuta päätöksentekoon suhteessa aikuisiin. Lapsen osallisuus ei myöskään tarkoita, että lapsi saisi itse yksin päättää asioistaan. Vastuu lapsen edun mukaisista päätöksistä on aikuisilla. Tämä on

perusteltua, sillä lapsella ei nähdä olevan vielä riittävää elämänkokemusta ja kykyä arvioida ja vertailla eri vaihtoehtojen vaikutusta kasvuunsa ja elämäänsä. On tärkeää erottaa osallisuuden ja päätösvalan ero. (Pajulammi 2014, 144.)

Lasten osallisuus voidaan nähdä toimintana, joka pohjaa vahvasti tasavertaiseen vastavuoroisuuteen muiden ihmisten kanssa ja jossa lapsella on mahdollisuus vaikuttaa ympäristössään ja erityisesti itseään koskeviin asioihin. Lapsella on oikeus osallisuuteen, mutta myös suojeluun. Toisinaan lapsen osallisuutta rajataan lapsen suojelun tarpeen vuoksi. Aikuisen tulee arvioida sitä, kuinka osallisuus voi toteutua kussakin tilanteessa ja elämänvaiheessa parhaiten. Aikuisen tulee ottaa huomioon mahdollisimman realistisesti lapsen tilanne ja lapsen kyvyt, jotta lapsen osallisuus voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. (Turja & Vuorisalo 2017, 36-38.)

Lapsi on asiantuntija omissa asioissaan (THL 5.2.2018). Jokaisen lapsen tulisi oppia asettamaan itse itselleen tavoitteita ja suunnittelemaan tulevaisuuttaan, sillä se on olennainen osa lapsen kasvua. Samassa kehittyvät yksilön aktiivisuuden taidot. Mitä enemmän lapsi on tietoinen omista kiinnostuksen kohteistaan ja suuntautuneisuudestaan, sitä aktiivisemmin hän kykenee kehittämään itseään kiinnostustensa mukaan. Jos lapsi ei pysty vaikuttamaan itse tulevaisuuteensa mitenkään, esimerkiksi siihen mitä hän haluaa tai millainen hän haluaa olla ja millaiseksi tulla, hän voi kokea, ettei hänen mielipiteillään ole arvoa. Mikäli kasvuympäristö vaatii lapselta liikaa asioita perustelematta niitä, lapsi saattaa alkaa kapinoida voimakkaasti kasvattajia ja yhteiskuntaa vastaan. Toisaalta myös liian alhaiset kasvun tavoitteet saattavat turhauttaa ja lapsi saattaa tällöin suunnata energiaansa ei-rakentaviin tavoitteisiin. Lapsen osallisuus kasvatustaluteluun mahdollistaa sen, että lapsi oppii ymmärtämään, minkä takia häneltä odotetaan joitain asioita. Keskustelun avulla lapsi myös oppii ilmaisemaan ja perustelemään omia toiveitaan, ja tällöin lapsi myös työstää identiteettiään. Mitä realistisemmaksi ja tiedostetummaksi omat tavoitteet ja käsitys itsestä lapselle muodostuu, sitä todennäköisemmin hän ryhtyy tavoittelemaan sellaisia kehitystehtäviä, jotka

vievät kasvua eteenpäin ja ovat saavutettavissa. (Ritmala ym. 2009, 72-74.) Lapsen osallisuus hänestä omien tavoitteiden asettamiseen on tärkeää siksi, että tavoitteet ovat tällöin lapsen kiinnostuksen mukaisia ja motivoivia, lapsi on niistä tietoinen ja tavoitteet ovat realistisesti saavutettavissa.

Kasvatuksen ja kasvun ydintä on vuorovaikutus. Vuorovaikutus sulkee jo sanana pois kaiken yksisuuntaisen. Mikäli keskustelussa vain yksi osapuoli käyttää puheenvuoroja, se tekee tilanteesta epätasaisen. Mikäli taas sekä kasvattaja että kasvatettava kuuntelevat aidosti toisiaan, keskusteluun tulee enemmän juuri kasvavaa koskevia teemoja. Pahimmillaan lapsi joutuu vain kasvattajan arvioinnin kohteeksi, koska aikuisilla on tarve arvioida, tuottaa tietoa omien päätöstensä ja suunnitelmiensa tueksi. Tavoitteena kuitenkin pitäisi olla keskustelu, joka lisää molempien osapuolten ymmärrystä ja haastaa lasta itseään pohtimaan omaa elämänsä ja toimintaansa. (Tulensalo & Ylä-Herranen 2008, 25-27.)

Osallisuutta voi tarkastella myös toimijoiden subjektipositioden kautta. Subjekti käsitteenä viittaa valtaan, alistamiseen että vallan kohteena olemiseen (Ronkainen 1999, 28). Subjektin käsitteen avulla voi tarkastella, kenelle annetaan valtaa ja toimijan positio ja kenen positio on olla jotain muuta, esimerkiksi objekti, toiminnan kohde. Subjekti viittaa yksilöön ja tarkastelun avulla voi avata yksilön kohtaamia valta-asetelmia. Lapsen subjektiposition tarkastelu lapsen omista asioista puhuttaessa on tärkeää, sillä lapselle kuuluisi asiantuntijan ja toimijan positio. Lapsi kuitenkin helposti jää objektin positioon, jolloin aikuiset puhuvat lapsesta pakottamalla tämän puheen kohteen ja arvioinnin kohteen asemaan, ei tasaver-taiseksi puhumaan omasta kasvusta ja tavoitteistaan. Diskurssit määrittelevät lapsen subjektuutta. Se, mitä ja millaisia olemme, muodostuu siitä, kuinka milloinkin tulemme diskursiivisesti asemoiduksi (Ronkainen 1999, 31). Subjektilla on diskursiivinen perusta ja diskursiivisuus taas on jatkuvassa muutoksessa. Näin myös subjektin kohtaamat valta-asetelmat ovat muutoksessa. Yksilö ei toki suoraan välttämättä hyväksy ja omaksu sitä subjektipositiota, mihin diskurssit hänet asettavat. Kuitenkin diskurssit mahdollistavat vain tiettyjä subjektipositiota, joista

yksilö valitsee itselleen sopivimmat. Ihminen myös ymmärtää ja kokee positionsa diskurssien raameissa. (Ronkainen 1999, 39.)

Osallisuutta voidaan tarkastella toiminnallisen tai kokemuksellisen tason kautta (Hämäläinen 2008, 22). Kun tarkastelen kasvatussuunnitelmia, tavoitan vain toiminnallisia kielellisiä reunaehtoja, diskursseja, jotka asettavat olemassaolollaan mahdollisuuksia ja rajoitteita lasten osallisuudelle. En tavoita lasten omia kokemuksia mahdollisuuksistaan ja mielipiteitään osallistumisesta kasvatussuunnitelmiensa laatimiseen. Se miten kasvatussuunnitelman tekeminen ja arviointi lapsen osallisuuden kannalta käytännön toiminnassa toteutuu, on paljolti riippuvainen paitsi kielestä myös esimerkiksi työpaikan kulttuurista. Ratkaisevan tärkeää olisi lapsen kokemus siitä, että hän tulee paitsi kuulluksi myös ymmärretyksi. Tämän lisäksi lapsen pitää voida luottaa siihen, että hänen viesteillään on todellista merkitystä, ja ne otetaan huomioon. (Ahonen 2017, 34.) Lapset eivät ole tottuneet puhumaan avoimesti tai niin, että heidät otettaisiin vakavasti. Yhteiskunta on aikuisjohtoinen. Lapset toisinaan saattavat vastata kysymyksiin niin kuin ajattelevat, että aikuiset haluaisivat heidän vastaavan. (Punch 2002, 325) Osallisuuden toteutuminen edellyttää työntekijöiltä lapsen kunnioittamista ja sellaista ilmapiiriä, jossa lapsi voi tuntea aikuisen arvostavan hänen ajatuksiaan (Nivala 2010, 19). Lapsen todellinen kokemuksellinen osallisuus ja luottamus aikuiseen mahdollistaa sen, että lapsi kykenee puhumaan itsestään ja omista tavoitteistaan avoimesti.

Jotta todellinen osallisuus toteutuisi ja lapsen ääni kuuluisi, aikuinen ei saa tuomita lapsen ajatuksia, kuulustella tai antaa valmiita vastauksia, vaan aikuisen tulee pyrkiä ymmärtämään, mitä lapsi todella haluaa viestittää. Lisäksi kasvattajan on tietoisesti sitouduttava tukemaan lapsen osallisuutta ja luomaan kasvatustyöhön osallisuuden mahdollistavan toimintakulttuurin. (Ritmala ym. 2009, 180; Ketukangas, Heikka & Pitkäniemi 2017, 173.) Punch toteaa, että useat tutkijat, jotka ovat tehneet tutkimusta lasten kanssa, ovat sitä mieltä, että mikäli lapset tuottavat kysymyksiin tutkijan mielestä "väärää" tai epäpätevää tietoa, vika on tällöin tutkijan luomissa kysymyksissä ja hänen aikuisnäkökulmassaan. Nämä eivät silloin

kohtaa lasten maailman kanssa. Vika ei ole lapsessa. Lisäksi Punch nostaa esiin näkökulman, että yleinen oletus on, että lapset valehtelevat eivätkä pysy totuudessa. Lasten maailmankuvan ajatellaan olevan jotakin todellisuuden ja fantasian välillä. Pitäisi ottaa huomioon, että myös aikuiset voivat vastata valehdellen, ja tämän valehtelun taustalla on sekä lapsilla että aikuisilla löydettävissä monenlaisia syitä. He saattavat esimerkiksi pyrkiä väistelemään kipeää aihetta, tai vastaavat kuten uskovat kysyjän haluavan kuulla. (Punch 2002, 324-325). Aikuisen tulisikin kunnioittaa lapsen puhetta tiedonlähteenä sellaisenaan ja pohtia puheen merkityksiä, eikä tuomita puhetta sen perusteella, kuinka oikein lapsi hänen mielestään onnistui vastaamaan.

Lasta ei pitäisi myöskään pakottaa osallistumaan. Osallisuus voikin rakentua sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pakottavaksi tai sallivaksi osallisuudeksi. Salliva osallisuus voi näyttäytyä esimerkiksi niin, että lapsen on mahdollista osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon, mutta myös mahdollista kieltäytyä osallistumasta. Pakotteiden ja velvoitteiden sijaan salliva osallisuus luo yksilölle mahdollisuuksia. (Ylitapio-Mäntylä, Vaattovaara, Jauhiainen & Lahelma 2017, 155.)

Lasten kanssa työskennellessä tulee vastaan tilanteita, jotka ovat hankalia aikuisillekin. Lapsilla tulisi olla mahdollisuus olla osallistumatta prosesseihin, mikäli lapsi ei koe haluavansa osallistua. Tällöin aikuisten tulee miettiä vaihtoehtoisia keinoja turvata lapsen osallisuus, mikäli suora osallistuminen ei ole lapselle mielekästä. (Oranen, Lastensuojelun käsikirja, Lapsen osallisuus.) Esimerkiksi lapsen havainnointi voi tulla kysymykseen, mikä on vakiintunut työväline varhaiskasvatuksen puolella, erityisesti pienimpien lasten kohdalla. Samankaltainen havainnointi voi toimia myös vanhempien lasten kohdalla, mikäli he kokevat esimerkiksi osallistumisen kasvatussuunnitelmakeskusteluun epämieluisana. Aikuisen pitää pyrkiä tekemään lapselle tuo tilanne mahdollisimman mieluisaksi, ymmärrettäväksi sekä turvalliseksi, ja näin tukea lapsen osallisuutta. Osallisuuden toteutuminen lasten kanssa työskenneltäessä vaatii huomion kiinnittämistä ja luovuutta suhteessa käytännön työhön (Tanskanen & Timonen-Kallio 2009.) Osallisuuden

tavoitteen toteutuminen konkretisoituu työntekijän käyttämässä ammatillisissa välineissä (Timonen-Kallio 2010, 14).

Lastensuojelulaki (2007/417 4§) määrittää yhdeksi lastensuojelun keskeiseksi periaatteeksi lapsen mahdollisuuden osallistumiseen ja vaikuttamiseen omilla asioissaan. Lasten ja nuorten mielipiteen ilmaisun ja osallisuuden vahvistaminen nähdään keskeiseksi lastensuojelutyön tavoitteeksi, mutta käytännön työssä lapsilähtöisyyden idean mukainen työskentely ei kuitenkaan aina toteudu. Lastensuojelussa lapsen osallisuuden haasteeksi muodostuu toisinaan ajatus lapsen osallisuuden rajaamisesta välttämättömänä toimenpiteenä lapsen suojelun perusteella. Osallisuuden rajaamisen taustalla saattaa olla pelko siitä, että lapsen osallistaminen tarkoittaa hänen liiallista vastuuttamista lastensuojelun vaikeissa tilanteissa. (Timonen-Kallio 2010, 6.) Toisinaan lapsen osallisuuden rajaaminen on perusteltua lapsen suojelun vuoksi. Tällöin aikuisen tulee arvioida, kuinka osallisuus voi toteutua kaikesta huolimatta kussakin tilanteessa ja elämäntilanteessa parhaiten sekä arvioida lapsen kyvyt ja tilanne mahdollisimman realistisesti. (Turja & Vuorisalo 2017, 36-38.)

Lapsen osallisuuden tukeminen on kirjattu myös varhaiskasvatuksen tavoitteeksi valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016). Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuuden haasteeksi muodostuu se, että lapset ovat pieniä, eivätkä kykene vielä samanlaiseen vuorovaikutukseen ja reflektioon kuin isommat lapset. Lapsi kykenee kertomaan itsestään, voinnistaan ja mielenkiinnon kohteistaan enenemissä määrin kasvaessaan, mutta jo aivan sikiövaiheesta lähtien on tärkeää sen huomioiminen, miten lapsi voi ja millaisia viestejä hän itsestään välittää (Thl.fi 5.2.2018). Pienen lapsen osallisuus tavoitteiden suunnitteluun perustuu kasvattajan havainnointiin, dokumentointiin, analysointiin ja tulkinnan avulla saatuihin tuloksiin. Ilman havainnointia laaditut tavoitteet ovat helposti aikuislähtöisiä, eivätkä näin tue lapsen osallisuutta. (ks. Koivunen & Lehtinen 2015.). Havainnoinnin ja lapsen asemaan asettumisen merkitys lapsen osallisuuden kannalta korostuu, mitä pienempi lapsi on kyseessä, erityisesti silloin kun lapsi ei

kykene vielä puhuen ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja toiveitaan. Kun lapsi kasvaa, hän kykenee entistä selvemmin kertomaan mitä haluaa, tarvitsee ja ajattelee. On työntekijän vastuulla huolehtia, että lapsen osallisuus toteutuu aina parhaalla mahdollisella tavalla. (Ritmala ym. 2009, 72-74.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaista sosiaalista todellisuutta kasvatustutkijoiden käyttämissä kasvatussuunnitelmissa diskursiivisesti tuotetaan.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena lapsen ja huoltajien osallisuus kasvatussuunnitelmissa näyttäytyy?
2. Millä tavoin toimijoiden subjektipositioita kasvatussuunnitelmisessa määritetään?
3. Millaista kasvun ja kasvatuksen sosiaalista todellisuutta kasvatussuunnitelmissa rakennetaan?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä avaan diskursseissa rakentuvaa lasten ja huoltajien osallisuutta. Valitsin osallisuuden tarkastelun kohteeksi sen vuoksi, koska molempien tutkimusaineistojen kontekstien ohjeistuksissa korostetaan lapsen ja hänen perheensä osallisuuden tärkeyttä. Lisäksi koin aineiston kerättyäni sen antavan tietoa diskursseissa rakentuneesta osallisuudesta. Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelen diskursseissa rakentuvaa toimijoiden positiota. Lapselle ja huoltajille rakentuva positio suhteessa kasvatussuunnitelmien laatimiseen vaikuttaa myös heidän toteutuneeseen osallisuuteensa. Viimeisessä tutkimuskysymyksessä kiinnitän huomion siihen, millaista todellisuutta suunnitelmien diskurssit rakentavat. Puhetavat ja toimijoihin puhetavoissa liitetyt merkitykset rakentavat toimijoiden identiteettitulkintoja.



## 4.2 Aineistona kasvatussuunnitelmat

Tutkimukseni aineistoksi valitsin varhaiskasvatuksen lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia, sekä lastensuojelussa lapselle sijaishuollossa tehtäviä hoito- ja kasvatussuunnitelmia. Tarkastelin suunnitelmia ”tyhjinä”, eli ilman tietoja yksittäisistä lapsista ja nuorista. Keskitin tarkastelun siihen, mitä näissä suunnitelmissa kysytään sekä miten, ja millaisia kohtia varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun asiakkaista, kasvusta ja kasvatuksesta täytetään. Keräsin suunnitelmia varhaiskasvatuksen ja lastensuojelun sijaishuollon palvelujen tuottajilta. Osan suunnitelmista sain paperisina versioina, osan suunnitelmista löysin internetistä tai sain osaksi aineistoa sähköpostitse. Suunnitelmat täytetään asiakkaan kanssa joko paperisena tai sähköisessä muodossa. Kasvatussuunnitelmapohjat vaihtelivat niin, että lyhin suunnitelma oli yhden sivun pituinen ja pisin seitsemäntoista sivun pituinen. Yhteensä aineistoni oli 56 sivua.

Olin yhteydessä useaan yksityiseen tai kunnalliseen päiväkotiin kerätessäni lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Suurimmassa osassa päiväkoteja, joista pyysin aineistoa, käytettiin Opetushallituksen julkaisemaa lapsen vasun mallilomaketta (Opetushallituksen www-sivut) joko sellaisenaan tai lähes sellaisenaan. Toisinaan tämän vasun yläkulmaan oli liitetty kunnan tai muun varhaiskasvatuspalvelujen tuottajan logo, mutta muuten lomake oli sama kuin opetushallituksen mallilomake. Aineisto muodostui niin samankaltaiseksi ilman vaihtelua, että päätin yhdistää nämä suunnitelmat ja tarkastella pelkästään opetushallituksen mallia. Lisäksi aineistooni päätyi kaksi tästä mallista poikkeavaa varhaiskasvatussuunnitelmaa - toinen joka on suunnattu alle kolmivuotiaille lapsille ja toinen joka on suunnattu yli kolmivuotiaille. Muutamassa päiväkodissa kieltäydettiin luovuttamasta lapsikohtaista varhaiskasvatussuunnitelmalomaketta tutkielmaani, osa siksi, ettei se vastannut opetushallituksen uusinta suositusta suunnitelmasta ja sitä ei haluttu luovuttaa koska se koettiin vanhentuneeksi.

Lastensuojelun puolelta etsin useita lastensuojelun sijaishuoltoa tarjoavaa tuottajaa, ja pyysin heiltä nuorelle tehtävää hoito- ja kasvatussuunnitelmapohjaa. Rajasin aineistonkeruun vain sellaisiin sijaishuoltoa tarjoaviin tuottajiin, jotka olivat lastensuojelulaitoksia, eli rajasin perhehoidon tutkielmani ulkopuolelle. Samoin rajasin varhaiskasvatuksen puolelta perhepäivähoidon tutkielmani tarkastelun ulkopuolelle. Sijaishuoltopaikat tarjosivat sijaishuoltoa avohuollon tukitoimena tai huostaanotetuille lapsille. Keräsin hoito- ja kasvatussuunnitelmat vain sellaisista sijaishuoltopaikoista, jotka oli tarkoitettu noin 12-18 -vuotiaille nuorille. Tutkielmani aineistoon päätyi siis sekä alle kouluikäisille lapsille että nuorille suunnattuja suunnitelmia.

Lastensuojelun sijaishuoltoa järjestävien toimijoiden hoito- ja kasvatussuunnitelmapohjissa oli enemmän vaihtelua kuin varhaiskasvatuksen tuottajien käyttämissä suunnitelmapohjissa. Tästä syystä aineistoni on vinoutunut niin, että lastensuojelun hoito- ja kasvatussuunnitelmia on yksi enemmän kuin varhaiskasvatussuunnitelmia. Valitsin myös Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaiseman hoito- ja kasvatussuunnitelman esimerkin osaksi aineistoani. Joissain laitoksissa oli siirrytty käyttämään tätä esimerkkisuunnitelmaa joko sellaisenaan, tai lähes sellaisenaan, joten valitsin näistä suunnitelmista tarkasteluun pelkästään tämän esimerkkisuunnitelman (THL:n [www](http://www.thl.fi)-sivut). Loput hoito- ja kasvatussuunnitelmapohjat valitsin osaksi aineistoa sillä perusteella, että ne poikkesivat THL:n mallisuunnitelmasta. Lastensuojelun sijaishuollon hoito- ja kasvatussuunnitelmapohjia päätyi lopulta aineistooni neljä erilaista. Muutama sijaishuoltopaikka kieltäytyi antamasta suunnitelmapohjaa osaksi aineistoani.

Aineistoa kerätessäni ilmoitin palvelujen tuottajille, etten paljasta keneltä palvelun tuottajalta suunnitelmapohjat ovat peräisin. Poikkeuksena näistä internetissä saatavilla olevat Opetushallituksen esimerkki lapsikohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta sekä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen esimerkki hoito- ja kasvatussuunnitelmasta, jotka ovat julkisia ja esimerkkeinä ohjaavat palvelujen tuottajia. Olen merkinnyt suunnitelmat aineiston analyysia ja lainauksia varten

Kassu1, Kassu2 ja Kassu3, mitkä tarkoittavat eri lastensuojelulaitoksissa käytettyjä hoito- ja kasvatussuunnitelmia, THL:n hoito- ja kasvatussuunnitelmaesimerkkiä KassuEsim. Hoito- ja kasvatussuunnitelmasta käytän lyhennettä kassu ja lapsikohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta lyhennettä vasu. Varhaiskasvatussuunnitelmapohjat nimesin VasuAlle3 ja VasuYli3, joissa nimi kuvaa myös sitä, oliko suunnitelmapohja tarkoitettu alle vai yli kolmivuotiaille lapsille. Opetushallituksen esimerkkipohjaa nimitän lyhenteellä VasuEsim.

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, ja analysoin aineistoa laadullisin menetelmin. Aineisto on laadullista, valmista tekstiaineistoa. Valmis aineisto tarkoittaa sellaista aineistoa, mitä tutkija ei ole itse tuottanut tutkimustaan varten esimerkiksi haastattelemalla tai havainnoimalla. Kaskiharju väittää, että laadullisen tutkimuksen metodioppaissa on huomioitu vain vähän valmiiden, eli luonnollisten aineistojen käyttöä tutkimuksessa, tai näiden huomioiminen jää oppaissa vain maininnaksi (Kaskiharju 2010, 71). Tällaisten aineistojen käyttäminen laadullisen tutkimuksen tekemisessä on kuitenkin varsin yleistä ja esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että monissa tapauksissa saattaisi olla järkevää analysoida luonnollista aineistoa, sen sijaan että tutkija lähtisi keräämään ja tuottamaan uutta. Erityisesti diskurssianalyyssissa on asetettava etusijalle valmiit aineistot, jolloin tutkijan oma vaikutus pyritään häivyttämään. (Eskola ja Suoranta 1998.) Valmiin aineiston käytössä on aina otettava huomioon se, mitä varten aineisto on alunperin tehty. (Kaskiharju 2010, 72.)

### 4.3 Kasvatustyön diskurssianalyysia

Valitsin tutkielmani aineiston analyysimenetelmäksi diskurssianalyyssin. Diskurssianalyyssilla on vahvasti sosiaaliseen konstruktionismiin nojaava luonne, jopa lähtökohta. Analyyssissä keskitytään pohtimaan sitä, millaista todellisuutta tekstit,

puheet ja niissä esiintyvät diskurssit rakentavat. Valitsemani lähestymistapa kertoo ennako-oletuksesta tutkielman taustalla - kuvaukset, tekstit ja puhe tuottavat tekoja ja toimintaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkimusasetelma perustuu käsitykseen siitä, että kasvatussuunnitelmat tuottavat tietynlaista toimintaa ja puhetta lapsen kasvusta. Tämä näkökulma myös korostuu kun pyrin hahmottamaan kasvatussuunnitelman rakentamaa lapsen osallisuutta. Diskurssianalyysi siis edustaa paitsi tapaa tehdä analyysia, se on myös väljä teoreettinen viitekehys. Tutkielman lähtökohta on, että kaikki ymmärrys on sosiaalisesti rakentunutta. Se, miten esimerkiksi lapsi ja kasvatus ymmärretään, rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kasvatussuunnitelmien teksti rakentaa myös keskustelua, joka voi vaikuttaa lapsen ja hänen perheensä identiteettitulkintoihin.

Vaikka tutkimusaineistossa pyritään vaikuttamaan kasvattajaan sekä kasvavaan, se ei kuitenkaan ole retorista tutkimusta. Diskurssianalyysi ja retoriikka tutkivat samankaltaisia kysymyksiä erilaisista lähestymistavoista. Diskurssianalyttisissä suuntauksissa korostetaan sitä, miten puhuja tai kirjoittaja on sidoksissa rakenteisiin, instituutioihin, sääntöihin ja tapoihin. Näin tekstin tuottaja on enemmän tai vähemmän puhetottumusten armoilla. Retoriikassa taas lähestytään puhetta tai kirjoitusta kielen ehdolla vaikuttamisen näkökulmasta. (Summa 1989, 70.) Tekstissä ilmenevät vaikuttamisen keinot eivät välttämättä ole puhujan tai kirjoittajan tietoisia valintoja. (Luostarinen & Väliverronen 1991, 58.)

Vaikuttamisen keinot ovat myös sidoksissa diskursseihin, itsestäänselvyksiin ja tapoihin puhua. Teksti kasvatussuunnitelmaan on luotu monenlaisten diskurssien vaikutusten pohjalta ja kasvatussuunnitelmassa on kenties käytetty retorisia keinoja, jotka eivät kuitenkaan välttämättä ole olleet tiedostettuja. Kielellä koetetaan vaikuttaa, sillä koetetaan herättää keskustelu lapsen kasvatuksesta, sekä sen tavoitteista. Tässä tutkielmassa en kuitenkaan tarkastele puheen ja tekstin vaikuttamisen keinoja. Tarkastelu kiinnittyy siihen, millaista todellisuutta tekstissä ilmenevät diskurssit tuottavat.

Diskurssianalyysissä ei tarkastella diskursseja sinänsä, vaan ne nähdään olevan erottamattomina kontekstistaan, tietyistä ajasta ja paikasta. Näin pyritään ymmärtämään, kuinka diskurssit aktualisoituvat sosiaalisissa käytännöissä. Eräänlaisena kontekstina toimivat ne reunaehdot, joissa teksti on tuotettu. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35-42.) Kasvatussuunnitelmat on tuotettu tiettyjen lakien ja määräysten toimesta ja suunnitelmat on tuotettu näiden reunaehtojen mukaisesti. Lait ja ohjeet ovat osa sitä tarkastelua, mihin suunnitelmat perustuvat. Myös nämä reunaehdot ovat tuotettu kulttuurissamme ilmenevien ajatustapojen ja diskurssien vallitessa, eivätkä esimerkiksi lait tai opetushallituksen määräykset ja ohjeet ole irrallisia diskursseista.

Tarkastelen lapsille suunnattuja kasvatussuunnitelmia kriittisesti pyrkien tarkastelemaan diskursseja ja paljastamaan käsityksiä lapsen kasvusta sekä lapsesta. En kuitenkaan tavoita esimerkiksi lapsen tai kasvattajien kokemuksia kasvatussuunnitelmista. Tarkastelen vain materialisoitunutta tekstiä, kuvausta, jonka ammattilaiset ovat luoneet työvälineekseen omista lähtökohdistaan tavoitteelliseen kasvatustyöhön. Se miten kasvatussuunnitelmat käytännössä täytetään, jää tutkimukseni ulkopuolelle saavuttamattomiin. Lapsen ja hänen perheensä mahdollisuuteen osallistua kasvatussuunnitelman täyttöön vaikuttaa paljolti asenteet ja työn tekemisen kulttuuri kielen lisäksi. Kuitenkin kasvatussuunnitelmapohja olemassaolollaan määrittää pitkälti kasvatuksesta käytävää keskustelua, ja se kertoo instituutiossa ja laajemmin kulttuurissamme ilmenevistä diskursseista. Tarkastelen sitä, millä tavoin käsityksiä lapsesta, huoltajista, kasvusta ja kasvatuksesta tuotetaan ja miten nuo ilmiöt pyritään tekemään ymmärrettäviksi kasvatustyön työvälineen avulla. Tutkielmani tarkoituksena on pyrkiä paljastamaan diskurssien seurauksia, esimerkiksi sitä, kenelle diskursseissa annetaan aktiivisen toimijan ja asiantuntijan asema suhteessa lapsen kasvuun, ja sitä, millaiseksi lapsi ja hänen vanhempansa diskursseissa kuvataan.

Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii ymmärtämään ja analysoimaan erityisesti diskurssien ja sosiaalisen toiminnan välistä vuorovaikutusta. Tarkastelu keskittyy esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin, valtasuhteisiin, sosiaalisten instituutioiden ja

organisaatioiden tarkasteluun sekä sosiaaliseen identiteettiin. (Fairclough 2013.) Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii analysoimaan sitä, miten diskurssit tuottavat tai uusintavat sosiaalisia valta-asetelmia ja sitä kautta vallankäyttöä. Tavoitteena on luoda ymmärrystä sekä ratkaisuja sosiaalisiin ongelmiin. (Dijk 2011.) Diskurssien ylläpitämiä valtasuhteita voidaan tuoda esiin tutkimalla ääneen pääseviä toimijoita. Keitä he diskursseissa ovat, mitä he puhuvat ja mistä vaikenevat, millaisia ovat diskursseihin liittyvät eri toimijoiden väliset suhteet ja millaisiin positioihin toimijat asemoidaan, sekä kenen toimijan ääni pääsee kuuluviin ja kenen ei. (Jokinen, Suominen, Juhila & Suoninen 1993, 86-87.) Kriittisen diskurssianalyysin avulla voi myös tuoda esiin kielenkäyttöön kietoutuneita syy ja seuraus -malleja, joiden käytöstä emme aina ole tietoisia. Jotkin diskursiiviset rakenteet voivat näyttäytyä niin itsestäänselvinä, että toistamme niitä ajattelematta diskurssien sopevuutta tai hyötyä keskustelun aiheelle. Kriittinen tutkimus nostaa esiin kyseenalaistamattomaksi muuttuneita käytäntöjä ja tuo esiin uusia näkökulmia tuttuihin asioihin. (ks. Jokinen ym. 1993, 77. Suoranta & Ryyänen 2014, 33)

Kriittisen diskurssianalyysin tekemisen taustalla on yleensä huomio tai ennakkoletus joidenkin alistussuhteiden olemassaolosta. Tällöin tutkimuksen yhdeksi tehtäväksi asettuu niiden kielellisten käytäntöjen tarkastelu, jolla näitä suhteita ylläpidetään. (Jokinen 2016, 301.) Lastensuojelun ja varhaiskasvatuksen arvoissa korostetaan lapsen oikeutta osallistua. Lapsi on aktiivinen toimija suhteessa kasvatukseensa, sillä lapsi kasvaa, kun häntä kasvatetaan. Kuitenkin instituutioissa tapahtuvaan kasvatukseen dokumentointiin liittyy useita vallankäytön muotoja, jotka eivät tue lapsen osallisuutta. Esimerkiksi Ikonen (2013, 179) toteaa, että vaikka sosiaalialan kirjoituksissa korostetaan vuorovaikutuksen tärkeyttä, käytännön havainnot osoittavat, että lastensuojelutyötä tehdään monesti heikohkoilla vuorovaikutustilanteilla asiakkaan kanssa. Oletukseni olikin, että osallisuus jää toisinaan periaatteeksi näissä instituutioissa, ja lapsen osallisuus ei toteudu käytännössä. Tämä konkretisoituu instituutioiden kielellisissä käytännöissä. Tämän vuoksi valitsin tutkielmani aineistoksi tekstiaineistoja, jotka sijoituvat instituutioissa lähimmäksi lasta ja lapsen arkea ja kasvua, lapsen henkilökohtaiset kasvatussuunnitelmat.

Tutkimuksen piirissä on totuttu hypoteeseja, eli ennakko-oletuksia, pitämään usein jopa kiellettyinä. Tutkijan on kuitenkin mahdotonta olla täysin hypoteesiton, sillä hänen on mahdotonta irrottautua aiemmista kokemuksistaan. Tutkimusta tehtäessä tutkijan on kuitenkin pystyttävä irrottautumaan lukkoon lyödyistä tuloksista ja pystyttävä analysoimaan aineistoaan aineiston, ei ennakko-oletustensa ehdoilla. Tutkijan pitäisi tiedostaa ennakko-oletuksensa. Tällöin hän voi yllättyä ja oppia uutta tutkimusta tehdessään, ei vain keskittyä osoittamaan hypoteesejaan oikeiksi. (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkielmaa tehdessäni tiedostan ennakko-oletukseni lapsen heikosta osallisuudesta suhteessa kasvatustyön suunnitelmien laatimiseen. Kuitenkin tutkimusta tehdessäni jatkuvasti yllätyin aineistostani, opin uutta ja löysin kasvatustyön työvälineistä diskursseja, mitkä eivät vastanneet ennakko-oletuksiani.

Tutkijana sijoitan itseni pääasiassa asianajajan rooliin (ks. Juhila 2016, 418,423, 439). Jo tutkielmani idean syntyminen omien työkokemusteni pohjalta lastensuojelun sijaishuollon puolelta asettaa minut asemaan, etten kykene tarkastelemaan aineistoa ja pitämään omaa suhdetta aineistoon mitättömänä. Sen sijaan pyrin tutkimuksessani edistämään lasten ja nuorten, sekä heidän vanhempiensa osallisuutta kasvatussuunnitelmien luomiseen. Kyseenalaistan joitakin suunnitelmissa esitettyjä kysymyksiä niiden hyödyn kannalta lapselle ja kasvatustyölle. Analysoidessani kasvatussuunnitelmien kieltä osa analyysia on pohdintaa, kuinka asiat voisivat olla toisin. Näkökulmani on, että suunnitelmat voisivat tukea lapsen ja tämän huoltajien osallisuutta paremmin, eli pyrin saamaan aikaan muutosta. Pyrin analyysia tehdessäni kriittisesti tarkastella, kuinka henkilökohtaiset kokemukseni voivat saada minut näkemään tiettyjä asioita aineistossa ja kunnioittaa aineistoa tekemällä aineistolähtöistä tutkimusta. Toisaalta liikun asianajajan ja tulkitsijan roolien välillä, sillä etenen aineiston analyysissa aineistolähtöisesti tulkiten sitä ja huomioin myös ennakko-oletukseeni sopimattomat diskurssit. Pyrin siis nojaamaan vahvasti aineistooni ja jättämään omat kokemukseni ulkopuoliseksi aineistoa analysoidessani, vaikka otankin huomioon, että ne voivat ohjata minua näkemään aineiston tietyllä tavalla.

Aloitin aineiston analysoimisen etsimällä eroja ja yhtäläisyyksiä kasvatussuunnitelmista. Diskurssianalyysiin tekemiseen ei ole tarjolla mitään tiettyä tekniikkaa ja runkoa miten analyysi tulisi toteuttaa. Aineiston analyysi suositellaan kuitenkin aloitettavan erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelusta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 61-62). Aloitin aineiston pilkkomisella osiin ja yhtäläisyyksien ja erojen tarkastelulla. Tarkastelin aluksi suunnitelmien muotoilua ja ulkonäköä, sitten otsikoita, koko sisältöä ja viimeisenä tapaa kysyä, eli sitä, millaiseen muotoon täytettävät kohdat oli muotoiltu, olivatko kohdat suoria kysymyksiä vai esimerkiksi pyyntöjä kuvailla jotakin tilannetta. Tämä vaihe oli sisällönanalyttistä, etsin teksteistä toistuvuuksia, yhtäläisyyksiä ja eroja, jotain johon pystyisin tarttumaan. Toisessa analyysivaiheessa lähdin tarkastelemaan niitä aiheita, jotka ensimmäisessä vaiheessa olivat aineistosta erottautuneet. Avasin, minkälaisia asioita suunnitelmista erottui ja mistä ne kertovat. Viimeisenä yhdistin nämä analyysivaiheet, ja pohdin erilaisia diskursseja, jotka näyttäytyivät kasvatussuunnitelmissa.

Aineistosta nousi esiin diskursseja, jotka määrittelevät toimijoita liittämällä toimi-joista kertovaan puhetapaan jotakin. Luokittelin aineiston niin, että tarkastelin, millaista puhetta suunnitelmissa liitetään suhteessa lapseen, huoltajiin ja kasvatukseen. Huomioin lastensuojelun sijaishuollon ja varhaiskasvatuksen eron instituutioina ja puheen kohteena olevien lasten ikäeron, joten luokittelin eri instituutioiden suunnitelmat eri taulukoihin vertaillen sitten niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Joitakin asioita nimeämällä suunnitelmissa diskurssit liittyivät objektiin jo sillä, että suunnitelmissa oli mahdollista esittää tällainen puhetapa ja kysymys. Seuraavaksi paikansin aineistosta diskursseja, jotka antoivat vihjeitä siitä, kuka diskurssia käyttää. Tarkastelin sitä, kenelle suunnitelmassa esitetyt kysymykset on kohdistettu, ja millaista kieltä suunnitelmissa käytetään. Liitin osaksi tätä tarkastelua myös suunnitelmien visuaalisen viestinnän.



#### 4.4 Luotettavuus ja eettisyys

Fairclough (2003) esittää, että samoja diskursseja kannattaisi tarkastella samanaikaisesti kolmella eri tasolla: Tekstin tasolla (mikrotaso), diskursiivisena käytäntönä (tekstin tuottaminen ja tulkinta) sekä sosiaalisena käytäntönä (tilanteellinen ja institutionaalinen konteksti). Tässä tutkielmassa tarkastelen vain diskurssien mikrotasoa. En tavoita sitä, miten nämä tekstit on tuotettu ja kuinka suunnitelmien käyttäjät tekstiä tulkitsevat ja käyttävät sitä tilanteissa. En myöskään tavoita sitä, kuinka diskurssit koetaan. Sen sijaan mikrotaso vaikuttaa myös käytäntöihin – jos tekstin tasolla toimittaisiin toisin se rakentaisi erilaista käytäntöä. Pyrin asettumaan lapsen ja tämän perheen, sekä työntekijän rooliin ja pyrin erityisesti ymmärtämään sitä, miltä tuntuu olla lapsi, se jonka elämästä puhutaan ja jonka kasvulle asetetaan tavoitteita. En kuitenkaan voi täysin asettua toisen asemaan. Tarkastelen niitä raameja, jotka on muodostettu kasvatuksen tavoitteista keskustelua varten huomioiden sen, että tekstissä ja puheessa rakentuvat diskurssit vaikuttavat osallistujien identiteettitulkintoihin.

Voin vertailla kahden eri kontekstin samantyyllisiä kasvatussuunnitelmia ilman, että kykenisin tässä tutkielmassa avaamaan ja tutkijana ymmärtämään kattavasti institutionaalisen kontekstin merkityksen kasvatussuunnitelmiin, sillä en pääse osallistumaan ja havainnoimaan riittävästi kasvatussuunnitelmien käyttöä instituutioiden sosiaalisena käytäntönä. Voin vain vertailla konteksteja omien kokemuksieni ja käsitysten pohjalta sekä konteksteista kertovien tekstien, kuten esimerkiksi lakien pohjalta, mikä voi vaikuttaa tutkielman tuloksiin. Minulla on hiegan pitempi työkokemus toisen kontekstin, lastensuojelun, puolelta ja vain lyhyitä sijaisuuksia toisen tutkielmani aineiston kontekstin, varhaiskasvatuksen, puolelta. Lisäksi en ole päässyt osaksi kuin muutamia instituutioiden toimijoita, ja eri toimijoiden käytännöt saattavat vaihdella huomattavasti. Tästä syystä etenen tarkastelussa lähtökohtaisesti diskurssien mikrotasolta, eli tekstien tasolta. Tarkastelen kieltä läheltä, vaikka otankin huomioon sen, että diskurssit merkityksellistyvät vasta osana kontekstiaan.

Tutkimusaineistoni on suhteellisen pieni, eikä se ole kattava otanta kasvatussuunnitelmista. En tutkinut sitä, kuinka useasti palvelujen tuottajilla käytössä oli instituutiolle luotu esimerkkisuunnitelma ja kuinka monessa paikassa käytettiin näistä esimerkeistä poikkeavia suunnitelmia, sillä en kuitenkaan olisi kerännyt aineistoa niin useilta eri palveluntuottajilta, että olisin voinut vastata tähän kysymykseen luotettavasti. Määrällisen tarkastelun sijaan analysoin aineistoani laadullisesti, enkä kiinnitä huomiota siihen, kuinka usein erilaisia suunnitelmia käytetään. Toisaalta vaikka valitsin Opetushallituksen ja Terveystieteiden tutkimuslaitoksen esimerkkisuunnitelmat lähes tasavertaisiksi osaksi aineistoani, analyysissä otan kuitenkin huomioon näiden esimerkkien erilaisen aseman instituutioiden virallisina suosituksina kasvatussuunnitelmien rakenteesta.

Tutkielmaa tehdessäni olen pyrkinyt mahdollisimman hyvin ja avoimesti avaamaan tutkielman lähtökohdat, valinnat ja tutkielmanteon etenemisen luotettavuuden kannalta. Olen myös pohtinut tutkielman haasteita ja ongelmakohtia. Olen käsitellyt ennako-oletuksiani tutkimuksen aihetta kohtaan ja myös avannut niitä tutkielmassa. Olen pyrkinyt aineiston analyysissä etenemään aineistolähtöisesti huomioiden omat ennako-oletukseni ja niiden mahdollisen vaikutuksen ja näin pyrkinyt minimoimaan ne ja tuottamaan luotettavaa tietoa. Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan usein niin, että tutkimus tulisi olla toistettavissa, vaikka tutkija vaihtuisi (Metsämuuronen 2005, 56). Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ei kuitenkaan lähtökohtaisesti pyritä tuottamaan toistettavissa olevaa totuutta, vaan nähdään että tutkija rakentaa tutkimusaiheesta oman sosiaalisen konstruktion. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa luotettavuuden kannalta tärkeää on se, että tulokset nousevat aineistosta ja että tutkimus toteutetaan huolellisesti ja kuvataan avoimesti. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171.)

Se että tutkijana rakennan omalta osaltani sosiaalista todellisuutta tutkimusaiheesta, liittyy myös tutkimuksen eettiseen tarkasteluun. Diskurssianalyysia tehdessäni tutkija nimeää diskursseja ja luo kategorisointeja ja käsitteitä. Keskityn tutkielmassani tarkastelemaan kriittisesti instituutioiden diskursseja mutta samalla tuon esiin ja rakennan niitä itse. Olen pyrkinyt refleктоimaan tutkielmani

tuloksissa esitettyjä diskurssikategorioita niin, että diskurssien nimitykset kuvaavat mahdollisimman tarkasti ja hyvin aineistosta nousseita tuloksia.

Tutkielman eettisyyteen liittyy se, että tarkastelen tutkimusaineistoni kasvatussuunnitelmia paljastamatta kenen palveluntuottajan käytössä suunnitelmat ovat olleet. Lisäksi kasvatussuunnitelmat ovat osa aineistoani ”tyhjinä”, eli ilman tietoja lapsista. Tarkastelen pelkkiä kysymyksiä, en niihin täytettyjä lapsille hyvin henkilökohtaisia vastauksia. Vaikka täytettyjä suunnitelmia tarkastelemalla olisikin ehkä saanut lisää tietoa siitä, kuinka kasvatussuunnitelmien kysymykset käytännössä ymmärretään ja kuinka kysymyksiin vastataan, rajasin nuo lapsikohtaiset tiedot pois. Ne eivät ole relevantti osa tätä tutkimusta. Lisäksi koin tutkimuksen tekemisessä eettisesti paremmaksi sen, etten näe salassapidettäviä tietoja lapsista, sillä ne eivät olleet tämän tutkielman kannalta välttämättömiä. Mikäli olisin tarkastellut niitä tapoja, kuinka kasvatussuunnitelmat täytetään ja kuinka kasvatussuunnitelmien kysymyksiin käytännössä vastataan, minun olisi pitänyt kerätä täytettyjä kasvatussuunnitelmia paljon, ja lisäksi koin että minun olisi tällöin tullut haastatella toimijoita, jotka kasvatussuunnitelmia täyttävät tai vaihtoehtoisesti havainnoida tuota tilannetta.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Osallisuutta tukeva diskurssi

Lapsen ja hänen huoltajiensa osallisuutta tukeva diskurssi ei ollut suunnitelmissa yhtä vahva kuin osallisuutta rajaava diskurssi. Se oli kuitenkin tärkeä osa kasvatussuunnitelmia. Jokaisesta suunnitelmapohjasta löytyi diskursseja, jotka tuottivat lapsen tai hänen huoltajiensa keskusteluun mukaan ottamista ja osallisuutta suunnitelman laatimiseen ja päätöksentekoon. Osallisuuskurssi rakentuu esimerkiksi suunnitelmissa olevissa ohjeistuksissa, visuaalisessa viestinnässä tai tavassa, joissa lapsi tai huoltajat tulivat positioituiksi osallistujiksi ja asiantuntijoiksi suunnitelmien laatimiseen. Osallisuus näyttäytyi esimerkiksi siinä, kenelle kysymykset oli suunnattu. Seuraavaksi esittelen kuinka lapsen ja tämän huoltajien osallisuutta diskursseissa tuotettiin.

Kahden lapsen varhaiskasvatussuunnitelman (VasuAlle3 ja VasuYli3) visuaalisuus ja muotoilu tuottivat lapsen osallisuutta. Lomake oli otsikoitu Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaksi, mutta tämän otsikon alle isolla kirjoitettavat lapsen nimi ja syntymäaika yksilöivät suunnitelmaa ja rakensivat mielikuvan, että suunnitelma oli nimenomaan lapsen suunnitelma, ei henkilöstöä varten luotu. Lisäksi vasun kanteen liitettiin lähes puolen kannen kokoinen valokuva lapsesta. Vasun kannen viestintä yksilöi suunnitelmaa lapsikohtaiseksi ja viesti, ettei dokumentti ollut vain yksi työväline ja paperi muiden joukossa. Huoltajien osallisuus toteutui näissä vasuissa huoltajien asettumalla asiantuntijan positioon. Jokaisessa kasvatukselle kirjattavassa tavoitteessa arvioitiin lapsen lähtötilannetta sekä huolta-

jien, että henkilöstön näkökulmasta. Suunnitelmissa myös huoltajilta kysyttiin ensin heidän näkemyksistään ja sitten vasta henkilöstön. Tämän keskustelun jälkeen kasvatukselle asetettiin henkilöstön ja huoltajien kesken yhteisiä tavoitteita.

Samat vasut myös esittivät sivuillaan kuvia lapselle tutuista asioista, muun muassa lasten leluista. Esimerkiksi lapsen kasvun tavoitteita suhteessa liikkumiseen käsittelevällä sivulla oli kuva lapsesta, joka liikkui. Näin suunnitelman visuaalinen viestintä muodosti diskurssin, että myös lapsen on tarkoitus nähdä suunnitelma ja olla osallisena suunnitelman teossa. Lapsen tapa hahmottaa maailmaa sisältää enemmän kuvia kuin aikuisen (Dunderfelt 2011, 73). Lapselle tuttuja asioita kuvatessaan suunnitelmat myös assosioituvat lapsille suunnattuun kirjallisuuteen kuten lasten kuvakirjoihin (ks. Heinimaa 2001, 142-144.) Suunnitelmassa lapsi sai ensimmäisillä sivuilla joko piirtää tai sanella kirjaavalle aikuiselle kokemuksiaan päivähoidosta. Tällainen diskurssi lisäsi lasten osallisuutta. Diskurssi kertoo siitä, että aikuiset haluavat oikeasti kuulla lasta, ja tämä voi valita itselleen mieluisan keinon viestiä. Muihinkin vasun kysymysten alle oli jätetty reilusti tyhjää tilaa vastauksille, ei viivoja rajaamaan kirjoittamista pyytävään vastaukseen vaan tämä mahdollistaa lasten vaihtoehtoiset tavat viestiä kirjoittamisen sijaan (ks. Punch 2002). Lapsen kuuleminen heti suunnitelman täytön alussa tuottaa osallisuutta niin, että lapsen mielipiteet on mahdollista ottaa myöhemmissä vaiheissa huomioon.

Opetushallituksen julkaisemassa lapsen vasumallissa henkilöstön tulee kirjoittaa ylös, miten lapsen näkökulma ja mielipiteet on otettu huomioon kasvatussuunnitelmaa laatiessa. Tämä edistää lapsen osallisuutta. Henkilöstön tulee arvioida, kuinka lapsen osallisuus suunnitelman laatimiseen voidaan toteuttaa parhaiten. Tällä kysymyksellä varhaiskasvatussuunnitelmassa luodaan diskurssi, jossa lapsen osallisuus nähdään itsestäänselvyytenä. Vasussa ei kysytty lapsen omia mielipiteitä ja tavoitteita erillisissä kohdissa, vaan lapsen näkökulma ja mielipiteet tulisi ottaa huomioon jokaisessa kysymyksessä koko vasun laatimisessa. Tämän

diskurssin kautta lapsi asettuu tietynlaiseen asiantuntijan rooliin, sillä lapsen osallisuus ja mielipiteet nähdään merkittävänä kun lapsen kasvatukselle asetetaan tavoitteita.

Lastensuojelun sijaishuollon hoito- ja kasvatussuunnitelmissa nuoren osallisuutta tukevaa diskurssia rakensivat esimerkiksi joissain suunnitelmissa nuorelta pyydetty allekirjoitus henkilöstöön kuuluvan allekirjoituksen viereen suunnitelman laatijoiksi. Tämä tapa kuvastaa sitä, että nuori osallistuu suunnitelman laatimiseen siinä missä kasvattajakin. THL:n mallikassussa pyydettiin kirjoittamaan suunnitelmaan ylös lapsen omat odotukset sekä tavoitteet omana kohtanaan erillisenä muista kysymyksistä. Nuoren omalle mielipiteelle osoitettiin oma rajattu kohtansa suunnitelmissa, tosin yksi kassu otti huomioon nuoren osallisuuden koko suunnitelman laatimisessa. Lomakkeen alussa ohjeistettiin:

*“Laaditaan moniammatillisena yhteistyönä keskustellen nuoren ja perheen kanssa huomioiden asiakassuunnitelman tavoitteet sekä \*sijaishuollon tarjoajan nimi\* seurannassa ja arjessa näyttäytyvät ajankohtaiset asiat” (Kassu3.)*

Ohjeistus tuottaa nuoren ja huoltajien osallisuutta. Osallisuus näyttäytyy nimenomaan suhteessa koko suunnitelman tekoon, eikä aseta raameja siihen, että nuoren tai huoltajien mielipidettä kysyttäisi vain niille erikseen osoitetuissa kohdissa.

Jos lapsella tai huoltajilla on oikeus osallistua, heillä tulisi myös olla oikeus kieltäytyä osallistumasta. Pääosin kasvatussuunnitelmissa esiintyi lasten ja huoltajien osallisuuteen liittyen velvoittavaa osallisuusdiskurssia (ks. Ylitapio-Mäntylä, Vaattovaara, Jauhiainen & Lahelma 2017, 155). Esimerkiksi aiemmassa kappaleessa esitetyssä suunnitelman ohjeistuksessa käsketään, että suunnitelma on luotava keskustellen nuoren ja perheen kanssa. Entä jos nuori tai huoltajat eivät halua osallistua suunnitelman laatimiseen? Suunnitelmissa käskettiin kirjoittaa ylös *nuoren terveiset (Kassu3), lapsen kokemukset (VasuAlle3 & VasuYli3)* tai

allekirjoitusta pyytämällä suunnitelman laatijaksi (*Kassu1*) veloitettiin lasta osallistumaan. Opetushallituksen vasumalli sen sijaan käskee henkilöstöä arvioida *Miten lapsen näkökulma ja mielipiteet on otettu huomioon?* ja *Miten huoltajien näkemykset otetaan huomioon ja miten yhteistyö on järjestetty?* Tämä mahdollistaa lapsen tai huoltajien kieltäytymisen suunnitelman laatimisesta, mutta henkilöstön tulee silti arvioida, kuinka toimijoiden näkemykset voidaan silti ottaa suunnitelmassa huomioon.

## 5.2 Osallisuutta rajaava diskurssi

Hallitsevin diskurssi kasvatussuunnitelmissa oli lapsen tai huoltajien osallisuutta rajaava diskurssi. Tämä diskurssi rakentui niin, että suunnitelmissa lapsi tai huoltaja asettui johonkin muuhun kuin asiantuntijan ja tasavertaisen osallistujan positioon. Sen sijaan ainoa asiantuntijan positio suhteessa kasvatukseen määrittyi kasvatusinstituution henkilöstölle. Toiseksi lapsen ja huoltajien osallisuutta rajoittivat diskurssit siitä, kuka diskursseja käyttää. Esittelen seuraavaksi ensimmäisessä alaluvussa esimerkkejä, millä tavoin sivullinen subjektipositio toimijoille suunnitelmissa rakentui. Toisessa alaluvussa avaan sitä, miten diskurssit rajoittivat toimijoita ulkopuolisiksi.

### 5.2.1 Subjektipositiot

Monenlaiset merkitykset kamppailevat tekstissä. Aiemmassa alaluvussa nuoren osallisuutta rakentava suunnitelman ohjeistus sisältää myös osallisuutta rajavaa ja määrittelevää valtaa. Osallisuutta rajataan diskurssissa asettamalla lapsi ja tämän huoltajat erilaiseen positioon muiden toimijoiden kanssa. Vaikka ohjeistuksessa otetaan huomioon nuori ja hänen perheensä, diskurssissa he eivät kuitenkaan saa samanlaista positioita suhteessa suunnitelman laatimiseen kuin henkilöstön toimijat.

*“Laaditaan moniammatillisena yhteistyönä keskustellen nuoren ja perheen kanssa huomioiden asiakassuunnitelman tavoitteet sekä \*sijaishuollon tarjoajan nimi\* seurannassa ja arjessa näyttäytyvät ajankohtaiset asiat” (Kassu3.)*

Ohjeen alussa todetaan, että suunnitelma *laaditaan* moniammatillisena yhteistyönä, missä viitataan siihen, että ammattilaiset henkilöstön toimijat laativat suunnitelman. Nuoren ja perheen kanssa taas *keskustellaan*, mikä ei merkitse yhtä vahvaa osallisuutta suunnitelman tekoon kuin laatiminen käsitteenä merkitsee. Mikäli toinen toimija saa laatia suunnitelman, ja toinen toimija saa keskustella suunnitelmaan liittyvistä asioista, on laatijalla enemmän valtaa ja osallisuutta suunnitelman tekoon. Myös viittaus ammattilaisen henkilöstön tekemään asiakassuunnitelmaan ja henkilöstön sijaishuollossa toteuttamaan nuoren ja perheen tilanteen seurantaan nostetaan ohjeessa esiin käsitteellä *huomioida*. Käsite viittaa siihen, että nämä ammattilaisten tuottamat mielipiteet otetaan laatimisessa huomioon. Nuoren ja perheen osallisuutta suunnitelman laatimiseen kuvaava keskustella -käsite taas merkityksellistyy siten, että asioista käydään keskustelua, mutta välttämättä nuoren ja perheen mielipiteitä ei silti oteta suunnitelman laatimisessa huomioon.



Diskurssien muodostaman eräänlaisen kudelman tavoin diskurssit saavat merkityksiä suhteessa toisiinsa (Ronkainen 1999, 34). Sellaiset kysymykset joissa huomioidaan lapsen tai huoltajien mielipiteet ovat osallisuutta tukevia. Samaan aikaan ne voivat kuitenkin olla myös osallisuutta määrittäviä ja rajaavia. Diskurssien kamppaillessa keskenään jostain puhettavasta ja diskurssista rakentuu hallitsevin. Kun esimerkiksi suunnitelmissa lapsen tai huoltajan mielipidettä kysytään erikseen jossain kysymyksessä, se voi tarkoittaa sitä, että heidän mielipiteensä rajautuvat muista kohdista pois. Myös kysymysten järjestys vaikuttaa siihen, miten lapsen ja huoltajien osallisuus suunnitelmien laatimiseen toteutuu. Esimerkiksi lastensuojelun sijaishuollon kasvatussuunnitelmamallissa ensiksi kysytään *hoidon ja kasvatuksen pääasiallinen tavoite (KassuEsim)* ja tämän jälkeen *lapsen odotukset ja tavoitteet (KassuEsim)*. Tällainen tapa kysyä rakentaa toimintaa niin, että ensiksi ammattilaiset sanelevat kasvatuksen tavoitteet, jonka jälkeen kysyvät lapsen odotuksia ja tavoitteita. Tällöin nuori ei pääse osaksi pääasiallisen tavoitteen asettamista. Sen sijaan kohdat erottelemalla kassussa rakentuu diskurssi, jossa tavoitteet nähdään jopa vastakkaisina tai lähtökohtaisesti toisistaan eriävinä.

Käsite *pääasiallinen* merkitsee myös, että lapsen odotuksia ja tavoitteita ei pidetä yhtä tärkeänä kuin aikuisen asettamaa tavoitetta. Näin lapsi rajataan pois asiantuntijan positiosta. Toisessa kassussa kirjoitetaan erikseen kassun loppuun *nuoren terveiset (Kassu3)*. Terveiset -käsite ei juuri anna painoarvoa nuoren sanomisille, ja kohdan sijoitus suunnitelman loppuun viittaa myös siihen, ettei nuoren mielipidettä pidetä tärkeänä. Muodostuu diskurssi, jossa nuori ei pääse osaksi kassun muiden tavoitteiden laatimista, vaan hänen äänensä pääsee kuuluville vasta viimeisessä, sille osoitetussa kohdassa. Nuori asemoituu puheen kohteen eli objektin positioon. Vaikka lapsen tai huoltajien mielipiteen huomioivia kohtia suunnitelmista löytyykin, se ei tarkoita silti että heidän osallisuutensa toteutuisi, mikäli he diskurssissa asettuvat suunnitelman laatimisesta sivulliseen positioon.

Huoltajien positiot vaihtelivat asiantuntijasta ja lapsensa puolesta puhujasta siihen, ettei huoltajia yhdessä kassussa huomioitu ollenkaan. Huoltajien positio asiantuntijana korostui, mitä pienemmistä lapsista oli kyse, sillä alle kolmivuotiaille suunnattuun kasvatussuunnitelmaan sisällytettiin esimerkiksi kysymyksiä *mitä haluaisitte lapsenne oppivan (VasuAlle3)*. Omistusliitteen avulla kysymys kohdistetaan huoltajille. Huoltajat asettuvat asiantuntijan positioon ja lapsensa puolesta puhujiksi. Lapselta ei kysytä, eikä esimerkiksi lapsen havainnointia (ks. Koivunen & Lehtinen 2015; Ritmala ym. 2009, 72-74) käytetä apuna pyrittäessä selvittämään lapsen omaa mielipidettä. Tämä rajoittaa lapsen positiota keskusteluun osallistujana. Kysymyksenasettelu kertoo diskurssista, jossa pienempien lasten osallisuus suunnitelman laatimiseen ajatellaan toteutuvan huoltajien kautta.

Diskursseissa huoltajien positio suhteessa lastensuojelun sijaishuollon nuorille laadittaviin suunnitelmiin ei rakentunut yhtä vahvaksi kuin positio suhteessa varhaiskasvatuksen vasujen laatimiseen. Yhdessä kassussa ei esimerkiksi huomioitu huoltajien näkökulmaa lainkaan. Kassun ohjeistuksessa ei huomioitu huoltajien osallisuutta, suunnitelman laatijoiksi nimettiin ainoastaan sijaishuollon henkilöstön edustaja sekä nuori, eikä yksikään kysymys viitannut siihen, että niitä olisi esitetty huoltajille. Tässä kassussa esimerkiksi perheen sosiaalisia suhteita ei käsitelty muuta kuin nuoren näkökulmasta:

*Suhteesi äitiin*  
*Suhteesi isään*  
*(Kassu1)*

Myöskään muissa nuorille suunnatuissa kasvatussuunnitelmissa huoltajien positio ei määrittynyt samanlaiseen asiantuntijan positioon kuin vasuissa. Yhdessäkään kassussa ei esimerkiksi aseteta huoltajien ja sijaishuollon henkilöstön kesken yhteisiä kasvatuksen tavoitteita. Nuorten lähtötilannetta arvioitaessa kassut nojaavat lähes täysin sosiaalityöntekijän, eli instituution henkilöstön, tekemiin

asiakassuunnitelmiin eivätkä juuri lainkaan huoltajien mielipiteisiin toisin kuin varhaiskasvatuksen puolella. Lastensuojelun sijaishuollon suunnitelmissa huoltajat positioituivat ennemmin samoin objektin positioon nuoren kanssa. Huoltajia arviointiin eikä heiltä kysytty tietoja nuoresta, jolloin he olisivat asettuneet asiantuntijan positioon suhteessa lapsensa kasvattamiseen. Lastensuojelun ja varhaiskasvatuksen instituutioiden diskursseissa huoltajat positioituvat eri tavoin. Diskurssien eroihin saattavat vaikuttaa kontekstien eron lisäksi puhetapa nuorten itsenäistymisestä suhteessa huoltajiinsa, jolloin nuoren nähdään olevan enemmän irrallinen huoltajistaan kuin lapsen.

### 5.2.2 Sisäänkäyminen diskursseihin

Kasvatussuunnitelmissa käytettiin paljon ammattikieltä, jolloin kielenkäyttö liittyy vallankäyttöön asettaen ammattilaisen diskurssin käyttäjäksi. Näin se myös osin rajaa lapsen ja hänen huoltajansa keskustelun ulkopuolelle. (Ks. Jokinen & Juhila 2016, 86.) Ammattikielestä kertovat käsitteet, jotka eivät helposti avaudu kaikille. Erityisen paljon ammattikieli eroaa lapsen kielestä, mutta myös huoltajien kielestä. Käsitteitä, jotka kasvatussuunnitelmissa viittasivat ammattikielen käyttöön, olivat esimerkiksi *fyysinen, psykososiaalinen, kognitiivinen, psyykkinen, krooninen, oppimisvalmiudet, empatia, persoonallisuus, minäkuva, identiteetti, rooli, arjenhallinta, perusluottamus ja pedagoginen toiminta* (Kassu1, Kassu2, Kassu3, Vasuesim, VasuAlle3, VasuYli3). Tällaiset käsitteet vaativat ammattisanaston osaamista tai koulutusta. Erityisesti käsitteet rajaavat lapset ja nuoret keskustelun ulkopuolelle, sillä ammattikieleen liittyvät käsitteet ovat abstrakteja ja abstraktin ajattelun kyvyt kehittyvät vasta täysi-ikäisyyttä lähestyttäessä (ks. Sinkkonen & Korhonen 2015, 187).

Kaksi vasua käyttivät ammattikielellä olevien otsikoiden alla apukysymyksiä, jotka olivat konkreettisia ja näin ymmärrettäviä. Esimerkiksi *arkitoiminnot* otsikon alle oli listattu kysymyksiä kuten *käyttääkö lapsenne tuttipulloa vai juoko lastista/mukista?* (VasuAlle3) ja otsikon *sosiaaliset suhteet ja tunneilmaisu* alle apukysymykseksi oli kirjoitettu esimerkiksi *osaako lapsi pyytää ja antaa anteeksi?* ja *miten lapsi suhtautuu pettymyksiin?* (VasuYli3) Vaikka otsikointi oli abstraktia, apukysymykset kuitenkin sitoivat kasvatussuunnitelman tekoa konkreettiseen arkeen ja teki keskustelua kaikille osallistujille ymmärrettäväksi. Abstraktit käsitteet ja ammattikieli voivat merkityksellistyä usealla eri tavalla. Esimerkiksi jos suunnitelmassa puhutaan pelkästään arkitoiminnoista, voidaan arkitoimintoihin liittää monia erilaisia asioita. Myös lapselle tuttuja käsitteitä ovat muki ja tuttipullo mutta ei arkitoiminnot. Konkreettiset esimerkit, kuvat ja apukysymykset lisäsivät sisäänpääsyä diskursseihin kaikille toimijoille.

Suunnitelmien visuaalinen muoto on valinta, joka vaikuttaa lasten ja nuorten osallisuuteen. Suunnitelmien visuaalisuus ei korostanut lapsen osallisuutta. Suunnitelmat olivat pääosin lomakemaisia ja suurimmassa osassa oli hyvin rajatut ja pienehköt laatikot, mihin tekstiä voidaan kirjoittaa. Visuaalinen viestintä oli hyvin virallisen asiakirjan tapaista, joka viittasi siihen, että lomake on tarkoitettu henkilöstön silmille heidän täytettäväksi ja käytettäväksi. Suunnitelmien visuaalisuus ei kahta vasua lukuun ottamatta muistuttanut esimerkiksi lapsille ja nuorille kohdennettua kirjallisuutta, vaan suunnitelmat olivat virallisen asiakirjan muotoisia ja mustavalkoisia. Näin suunnitelmat muodostavat diskurssin siitä, kenelle suunnitelma on tarkoitettu.

Kasvatussuunnitelmien otsikointi on myös merkityksiä sisältävä rakenne. Suunnitelman otsikko kuvaa ja edustaa koko suunnitelmaa. Kaikki lastensuojelun sijaishuollon nuorille suunnatut kassut oli otsikoitu *Hoito- ja kasvatussuunnitelma*. Jotkin suunnitelmat liittivät otsikkoon vielä lastensuojelun sijaishuollon palveluita tarjoavan yksikön nimen. Otsikko kertoo, ettei suunnitelma ole nuorta varten vaan ennemmin kasvattajaa varten tarkoitettu. Hoito ja kasvatus -käsitteet viittaavat

ennemmin kasvatukseen kuin kasvuun. Hoito ja kasvatusta käsitteinä eivät merkitse nuorelle samaa kuin kasvatusalan henkilöstölle, myöskään lapselle ei varhaiskasvatussuunnitelma merkitse samaa kuin henkilöstölle. Otsikko ei ole kasvattajan ja kasvavan yhteisesti jakama käsite, eikä näin lisää yhteistä ymmärrystä. Suunnitelmien otsikoista muodostuvaan diskurssiin kasvatusalan henkilöstöllä on pääsy helpommin kuin lapsella, nuorella tai huoltajilla.

Kasvatussuunnitelman otsikoiminen hoito- ja kasvatussuunnitelmaksi ei tue nuoren osallisuutta. Nuoret itsenäistyvät, ja näin ollen nuori voi kokea, että käsitteet hoito ja kasvatusta viittaavat kasvattajan toimintaan pienempiä lapsia kohtaan. Lisäksi ne osoittavat toimijan position kasvattajalle ei kasvavalle. Samankaltainen otsikointi on käytössä varhaiskasvatuksessa. Opetushallituksen julkaiseman Lapsen Vasun mallilomakkeen otsikkona on *Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma*. Tämä otsikko nostaa lapsen keskiöön, ja otsikko korostaa että suunnitelma on nimenomaan lapsen. Lapsi ei kuitenkaan asetu otsikossa toimijan position, sillä kasvatusta viittaa kasvattajaan eikä kasvavaan. Lapsi voi myös olla kuka tahansa instituution piirissä kasvava lapsi, otsikkoon ei liitetty lapsen nimeä tai kuvaa. Otsikko on valinta, ja lapsen osallisuutta tukeakseen se voisi olla esimerkiksi "minun suunnitelmani päivähoitoon/tulevaan". Otsikko olisi myös yksilöllisempänä lapsen osallisuutta tukeva, sillä tällöin se viestisi, että suunnitelma on olemassa lasta varten ja lapsen oma.

Tehokas kieli helpottaisi ammattilaisen työtä, sillä silloin ammattilaisten ei tarvitsisi kääntää kasvatussuunnitelman kieltä suunnitelmaa täytettäessä ymmärrettävälle kielelle lasta ja tämän huoltajia, sekä myös itseään varten. Lastensuojelun kassuissa pyrkimyksenä on asiakassuunnitelmien tavoitteiden tuominen konkreettiseksi arjen tavoitteiksi ja varhaiskasvatuksen vasuissa taas pyritään asettamaan toimijoiden kesken kasvatukselle ja kasvulle yhteisiä tavoitteita. Näitä kasvatustieteiden pyrkimyksiä tukisi ymmärrettävä kieli. Yhteisten tavoitteiden asettaminen vaatii jaettavaa ymmärrystä, joka taas vaatii samoin ymmärrettyjä käsitteitä. Lastensuojelun sijaishuollossa konkreettisten arkeen kiinnittyvien tavoitteiden

teiden asettaminen helpottuisi, mikäli kieli olisi sellaista, jonka avulla nuori pystyisi ymmärtämään ympäröivää arkeaan. Tällöin myös lasten ja nuorten osallisuus keskusteluun olisi mahdollista toteutua, mikäli he ymmärtäisivät mistä keskustellaan. Ammattikielen kautta henkilöstöllä on valtaa säädellä lapsen ja tämän huoltajien osallisuutta. Lapsi ja huoltajat eivät voi osallistua täysivaltaisesti suunnitelmien laatimiseen, mikäli heillä ei ole pääsyä suunnitelmien diskursseihin ilman että henkilöstö kääntää diskurssit ymmärrettäviksi.

### 5.3 Määrittelevät diskurssit

#### 5.3.1 Lapsi ja huoltajat

Se millaiseksi lapsi ja tämän huoltajat kasvatusinstituutioiden diskursseissa kuvataan, voi vaikuttaa lapsen ja huoltajien identiteetin rakentumiseen (Raitakari 2006, 263-266). Puhetavat lapsesta ja tämän huoltajista instituutioiden piirissä eivät ole merkityksettömiä, vaan voivat vaikuttaa lasten ja huoltajien käsityksiin itsestään, tavoitteistaan ja mahdollisuuksistaan ja näin ohjata heitä toimimaan tietyllä tavalla. Suunnitelmissa diskurssit suhteessa lapseen ja tämän huoltajiin rakentuivat esimerkiksi siten, millaisia kysymyksiä lapsiin ja huoltajiin oli tapana liittää. Diskurssien olemassaolosta kertoo se, että suunnitelmissa oli mahdollista kysyä tällaisia kysymyksiä, ja liittää tiettyjä piirteitä keskusteluun lapsesta ja tämän huoltajista.

Suunnitelmissa rakentuva kuva lapsista ja nuorista oli melko samanlainen. Nuorista tosin rakentui itsenäisempi kuva kuin lapsista. Kahdessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kolmesta huoltajasta asettuivat lapsen ääneksi ja puolestapuhujiksi. Nuori nähtiin olevan enemmän erillinen huoltajistaan. Nuorilta esimerkiksi pyydettiin joissain kasvatussuunnitelmissa allekirjoitus, heidän huoltajiltaan taas ei. Lapsilta ei tätä pyydetty, vaan heidän kasvatussuunnitelmansa allekirjoittivat varhaiskasvatuksen työntekijät ja huoltajat. Lapset ja nuoret asettuivat kuitenkin lähes yhtä vahvasti puheen kohteen positioon, ero muodostui eri-ikäisten lasten suhteesta huoltajiin.

Kuva huoltajista vaihteli niin, että varhaiskasvatuksen vasussa he saivat asiantuntijan position tai ainakin osallistujan position suhteessa keskusteluun lapsen kasvatuksesta. Lastensuojelun sijaishuollon suunnitelmissa huoltajien positio oli erilainen, eivätkä huoltajat enää toimineet lastensa äänenä ja he pääsivät vähemmän osallisiksi kasvatustalusteluun. Vaikka lastensuojelun sijaishuollossa lastensuojelu onkin ottanut vastuun lapsen kasvatuksesta (Nivala 2010, 24), huoltajat ovat yhä merkittävä lähiverkosto ja kasvattaja lapselle. Erityisesti mikäli lapsen sijoituksen tavoitteena on kotiin palaaminen, yhteistyö lapsen kasvatuksen suhteen huoltajien kanssa olisi äärimmäisen tärkeää. Kahdessa instituutiossa kuva huoltajista rakentui eri tavoin. Lastensuojelun sijaishuollon kassuissa huoltajia arvioitiin:

*Arvio vanhemmuudesta ja tavoitteet: ravinto, vaatetus, lepo, huolenpito, rakkaus, arvostus, rajat, kasvatustavat*

--

*Arvio perheen voimavaroista ja tavoitteet: talous, jatkuvuus, arjen ja lomien sujuminen, päihitteet, mielenterveys, suku ja muu tukiverkosto (Kassu2)*

Kassuissa pyydettiin myös arvioimaan ja asettamaan tavoitteita esimerkiksi perheen elämäntilanteelle (KassuEsim), perhetyölle ja lapsen kiintymyssuhteelle vanhempiinsa (Kassu3). Diskurssissa rakentuu oletus ongelmasta, joka myös py-

rittiin suunnitelmissa ennalta määrittelemään, jolloin huoltajat keskustelussa asettaa instituution määrittämään valmiiseen kategoriaan. Tämä rakentaa ja uusintaa lastensuojelussa ilmenevää puhetapaa huoltajista. Vaikka näissä puhetoissa huoltajiin ja vanhemmuuteen liitettiin kauniitakin sanoja, kuten rakkaus ja huolenpito, lähestymistapa oli silti ongelmakeskeinen. Ongelmaksi oletettiin esimerkiksi perheen elämäntilanne, talous, kasvatustavat, jatkuva muutos, päihteet, mielenterveyden ongelmat tai ongelmat rajojen asettamisessa lapselle. Diskurssi vahvistaa lastensuojelun asiakkaana olevien lasten huoltajista määrittyvää stereotyyppistä kuvaa. Ongelmakeskeinen lähestymistapa myös syyllistää huoltajia.

Varhaiskasvatuksen suunnitelmissa sen sijaan kysyttiin perheen kuulumisia (KassuYli3).

*Mitä yhteisiä puuhia/harrastuksia perheellänne on?*

--

*Onko perheellänne erityinen vakaumus, uskonto tai periaatteita, mitä toivoisitte huomioitavan päivähoitossa? (KassuAlle3)*

Mallivasussa korostettiin huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä (VasuEsim). Diskurssi rakentaa huoltajista erilaisen kuvan. Se on positiivissävytteinen kysymällä esimerkiksi perheen yhteisiä puuhia ja harrastuksia, ja diskurssissa huoltajia arvostetaan kysymällä heidän toiveitaan vakaumuksesta, uskonnosta tai periaatteista, jotka päivähoitossa kasvatuksessa huomioitaisiin. Perheen kuulumisia kysymällä se mahdollistaa keskustelun myös haasteista, mutta diskurssi ei ole ongelmalähtöinen eikä määrittele huoltajia tietyntalaiseksi.

Huoltajia käsittelevistä suunnitelmien teksteistä muodostui heteronormatiivinen ydinperhe -diskurssi. Suunnitelmissa lapsen huoltajia nimitettiin usealla eri käsitteellä. Erilaisia huoltajiin tai lapselle läheisimpiin kasvattajiin viittaavia käsitteitä suunnitelmissa esiintyi *huoltajat, perhe, lähipiiri, vanhemmat ja äiti ja isä*. Toisaalta lapsen sosiaalisia suhteita läheisimpiin kuvattiin käsitteillä *sosiaaliset suhteet kotona*. Käsitteillä on merkityseroja, esimerkiksi perhe ja lähipiiri viittaavat



laajemminkin lapsen läheisiin kuin pelkästään lapsen huoltajiin. Huoltaja on myös virallinen, ammattikielestä kertova käsite, sillä sitä ei käytetä puhekielessä eivätkä lapset yleensä kutsu vanhempiaan tai läheisimpiä kasvattajiaan huoltajiksi. Tosin lapsen huoltajuus ei tarkoita sitä, että huoltaja olisi lapselle välttämättä läheisin kasvattaja. Käsitteenä perhe merkitsee laajemmin sitä, keitä kaikkia lapsi perheeseensä katsoo kuuluvaksi. Perhe on myös yhteisesti jaettu käsite, toisin kuin vaikka lähipiiri mikä ei yleensä esiinny puhekielessä. Kun suunnitelmissa käytetään käsitteitä äiti ja isä, diskursseissa rakentuu heteronormatiivinen ydinperheen oletus. Tällöin kaikki muut perhemallit rajautuvat marginaaliin normaaliuden ulkopuolelle. Strukturoiduissa suunnitelmissa tilaa on vain äidille ja isälle, heidän lisäksi esimerkiksi äiti- tai isäpuolien, kummien, isovanhempien tai muiden läheisten kasvattajien huomioimiselle ei suunnitelmissa ole tilaa.

Lastensuojelun sijaishuollon kahdessa hoito- ja kasvatussuunnitelmassa nostettiin erillisenä kohtana tarkasteluun nuorten päihteidenkäyttö. Päihdediskurssia rakensivat esimerkiksi lähtötilanteen arviointi ja tavoitteet suhteessa nuoren tupakointiin, alkoholiin, huumeisiin ja kysymys onko nuori käynyt huumeseeuloissa ja milloin viimeksi (Kassu1 & Kassu2). Lastensuojelun asiakkuus voi alkaa kahdella tavalla, joko niin, että lapsen kasvuolosuhteet ovat puutteelliset, tai niin, että lapsi itse vaarantaa oman kasvunsa esimerkiksi tekemällä rikoksia tai käyttämällä päihteitä (LastensuojeluL. 2007/417). Nuorten päihteidenkäytön on vähentynyt aiemmasta (ks. esim. [www.thl.fi](http://www.thl.fi) tiedote Nuorten alkoholinkäyttö vähenee edelleen). Oletukseksi suunnitelmissa kuitenkin rakentuu, että kaikki sijaishuoltopaikassa asuvat nuoret käyttävät päihteitä. Päihdediskurssi luo päihteidenkäytöstä normin, se rakentuu oletukseksi ja näin nuorelle normaaliksi. Kysymys kertoo siitä, että kasvatusinstituution henkilöstö olettaa, että nuori on saattanut kokeilla tai saattaa käyttää päihteitä, ja nuorelle se voi myös viestiä siitä, että muut nuoret ovat päihteitä käyttäneet. Suunnitelmassa tarkoitettu huoli nuorten päihteidenkäytöstä kääntyy itseään vastaan tehden päihteistä diskurssien kautta normaalin.

### 5.3.2 Kasvu ja kasvatatus

Kasvatatus ja kasvu ovat laajoja kokonaisuuksia, jotka kertovat muutoksesta lapsen elämässä hänen sosiaalistuessa täysivaltaiseksi yhteisönsä jäseneksi. Kasvatatussuunnitelmissa kasvatuksen tavoitteita asetettaessa ja kasvua määrittäessä sosiaalisesti rakennetaan sitä, mitä kasvatatus ja kasvu ovat. Kasvu voidaan nähdä kokonaisvaltaisena muutoksena ihmisen elämässä. Kuitenkin suunnitelmat pilkkovat kasvua ja kasvatusta osioihin, ja kasvatukselle luodaan kategorioita, jotta kasvua pystytään arvioida ja näin kasvatukselle asettamaan tavoitteita. Kasvatusta ja kasvua pyritään tehdä ymmärrettäväksi. Suunnitelmissa nojataan jonkin verran kasvun teorioihin. Teoriat ovatkin yksi osa sitä laajaa diskurssien kudelmaa, missä kasvatatus ja kasvu sosiaalisesti rakentuvat ja muodostuvat ymmärrykseksi näistä ilmiöistä.

Lapsille ja nuorille suunnatuissa kasvatatussuunnitelmissa esiintyi samankaltaisia kasvun ja kasvatuksen kategorioita. Yksi näistä kasvuun ja kasvatukseen liittyvistä kategorioista muodosti arjenhallintadiskurssin. Lapsilla tähän arjenhallintaan liittyi ruokailu, wc-siisteys, uni, pukeutuminen ja ulkoilu. Eri-ikäisille lapsille diskursseissa erilaisiksi rakentuvat kasvun tavoitteet näyttäytyivät otsikoiden alle lisättyinä tarkentavina kysymyksinä. Esimerkiksi alle kolmivuotiaiden vasussa kysyttiin: *Millaista apua lapsenne tarvitsee pukeutumisessa? (VasuAlle3)* ja yli kolmivuotiaiden vasussa taas kysyttiin: *Miten lapsi pukee ja riisuu vaatteensa sekä huolehtii ne paikoilleen? (VasuYli3)* Näin kysymykset rakentavat eri-ikäisten kasvulle normaaliutta niin, että yli kolmivuotiaiden tulisi oppia itse pukemaan, riisuimaan ja huolehtimaan tavarat oikeille paikoilleen, kun taas alle kolmivuotiaan on normaalia tarvita pukeutumiseen aikuisen apua.

Nuorten arjenhallintadiskurssin muodostivat ruoanlaitto ja ruokailutottumukset, hygienia, huoneen siisteys sekä uni ja vuorokausirytmii. Kategoriat olivat melko

samat kuin lasten kasvatukseen liittyvät teemat, tosin nuorten kasvatuksessa huomioitiin päihteet, leikin sijasta harrastukset ja itsenäistyminen. Lasten oppimisessa tarkasteltiin erilaisten taitojen oppimista, nuorten kasvatustavoitteissa oppimisen suhteen keskistettiin koulunkäynnin tavoitteisiin. Nuorille suunnatuissa kassuissa ei kysytty tarkentavia kysymyksiä, jotka olisivat konkretisoineet kasvua ja kasvatuksen tavoitteita samoin kuin lasten vasuissa. Nuorten arjenhallintadiskurssissa näyttäytyi tuleva itsenäistyminen, esimerkiksi tavoitteena oli oppia valmistamaan itse ruokaa, huolehtia aikatauluista, rahankäytöstä ja oppia asiainnintaitoja. Tämä sama itsenäistymiskurssi näyttäytyi siis sekä 12- että 18-vuotiaan nuoren suunnitelmissa, sillä kassuja ei oltu eroteltu ikäkausittain. Nuorten kasvuun ja kasvatukseen suunnitelmissa rakennettiin kuuluvaksi koulun, arjen, harrastusten ja sosiaalisten suhteiden tavoitteet. Yhdessä kasvatussuunnitelmassa myös tarkasteltiin nuorten psykologista kasvua, mutta pääosin sekä lasten että nuorten suunnitelmissa korostui kasvattajan näkökulma, joka tarkkaili enemmän taitoja kuin lapsen psykologista kasvua. Seuraavassa taulukossa kuvaan millaisia käsitteitä liitettiin eri-ikäisten kohdalla eri kasvun ja kasvatuksen kategorioihin. Jätin taulukosta pois kategoriat lapsen terveydentilasta ja koko perhettä koskettavat kategoriat, ja listasin vain lapsen kasvuun ja kasvatukseen liittyvät kategoriat ja niihin liittyvät käsitteet.

Taulukko 1. Suunnitelmien kasvun ja kasvatuksen kategoriat

	Alle 3-vuotiaat	3-6-vuotiaat	12-18-vuotiaat
<b>Ruoka</b>	Tuttipullostaluo- puminen	Miten sujuu?	Ruoanlaitto, ruokailutottumukset
<b>Uni</b>	Unentarve, nu- kahtamiseen liitty- vät tavat	Miten sujuu?	Vuorokausirytmii, yöunen kesto, valvominen
<b>Hygienia</b>	Kuivaksi, potalle ja pöntölle opet- telu	Miten sujuu?	Miten sujuu?
<b>Siisteys</b>		Tavoitteena osata viedä vaatteet naulaan, lelut pai- koilleen ja pukea ja riisua	Oman huoneen siisteys ja toisinaan muut kotityöt

Ulkoilu	Tavoitteena ulkoilla riittävästi	Ulkoilu ja liikunta	
<b>Koulu/oppiminen</b>	Tavoitteena oppia puhumaan, värittämään, muovailemaan, pujottelemaan helmiä, käyttämään saksia, kyselemään, ihmettelemään pohtimaan, tekemään palapelejä, rakentamaan, laulamaan, tunnistamaan värejä ja muotoja	Tavoitteena oppia ymmärtämään puhetta ja ohjeita, osallistua keskusteluun, liikua tarpeeksi, oppia juoksemaan, tasapainoilemaan, kiipeilemään, luistelemaan, hiihtämään, pyöräilemään, oppia kynäotteen, piirtää, värittää, laulaa, keskittyä, kysellä, pohtia, tunnistaa oman nimensä, osata numerot, kirjaimet, aikakäsitteet ja löytää kumman kätinen on	Vahvuudet, ongelmakohdat, oppimisvalmiudet, -vaikeudet, -halu, älyllinen kehitys, keskittyminen, poissaolot, suunnitelmat tulevaisuuteen, toiveet, unelmat, tuen tarve, lisätuki, lahjakkuus, luovuus
<b>Sosiaaliset taidot</b>	Miten ilmaisee ajatuksia ja toiveita, sietää pettymyksen, milaista kannustusta kaipaa, suhtautuminen rajoihin ja sääntöihin	Miten ilmaisee tunteita, suhtautuu pettymyksiin, rajoihin ja sääntöihin, hillitseekö kiukun vahingoittamatta itseään ja muita, miten suhtautuu jos toisella paha mieli, osaako pyytää ja antaa anteeksi, miten ottaa kontaktia lapsiin ja aikuisiin	Suhde työntekijöihin/opettajiin/vanhempiin/sisaruksiin/sukulaisiin/kavereihin, luottamus, riippuvuus, avun vastaanottaminen, käytös, suhde naisiin/miehiin, yhteydenpito, tapaamiset, rajat
<b>Itsenäistyminen</b>		Asiointitaidot, rahankäyttö, aikatauluista huolehtiminen	
<b>Päihteet</b>		Tupakka, alkoholi, seulat, huumeeet, lääkkeet	
<b>Harrastukset/Leikki</b>	Mitä puuhailee mieluiten ja kenen kanssa, hauskimmat leikit, rakkaimmat lelut	Mitä leikkii, kenen kanssa, miten tulee toimeen leikkikavereiden kanssa, kuinka käsittelee leluja	Harrastukset, liikuntaharrastukset, kiinnostuksen kohteet, taipumukset
<b>Psykologinen kehitys</b>	Mikä pelottaa ja mikä auttaa pelkoon	Jaksaaako keskittyä, osaako käyttää mielikuvitusta	Persoonallisuuspiirteet, minäkuva, itseluottamus, tunteiden tunnistaminen/ilmaisu/hallinta, empatia, pettymysten sieto, pelot, todellisuudentaju

Kasvatussuunnitelmissa asetetaan kasvatukselle tavoitteita. Jotta kasvatuksen tavoitteita voitaisiin asettaa, suunnitelmissa kuitenkin ensiksi arvioidaan lapsen kasvun vaiheita suhteessa ymmärrettyyn normaaliin. Mikäli ei ole tiedossa lapsen

kasvun lähtötilannetta, ei voida myöskään asettaa tavoitteita kasvatukselle. Taulukosta 1 näkee, millaisia piirteitä normaaliin kasvuun ja kasvatukseen diskursseissa rakentuu eri-ikäisille lapsille. Esimerkiksi siisteyden suhteen ei oleteta alle kolmivuotiailla lapsilla olevan vielä taitoja, sen sijaan yli kolmivuotiaiden pitäisi osata asettaa tavarat niille kuuluviin paikkoihin. Nuorten taas pitäisi osata jo pitää koko oma huoneensa siistinä ja osallistua myös kotitöihin. Alle kolmivuotiaille ei aseteta aivan yhtä paljon tavoitteita kuin isommille lapsille.

Suunnitelmista muodostuukin paitsi kasvatuksen, myös kasvun arviointia ja tavoitteita. Suunnitelmissa käytiin läpi jokainen kategoria, arvioiden lapsen lähtötilanne sekä asettaen tavoitteet kasvatukselle. Kasvatuksen arviointi on samalla kasvun arviointia, ja lapsen kasvua arvioidaan suhteessa ymmärrettyyn normaaliin. Suunnitelmista muodostui pitkiä tavoitteiden listoja, joissa tavoitteita on jopa useita kymmeniä. Lähtötilannetta arvioitaessa on mahdollisuus nostaa esiin lapsen onnistumisia ja vahvuuksia, näitä kuitenkin erikseen huomioitiin harvoin. Lähinnä suunnitelmat olivat jatkuvaa tavoitteen asettamista. Pelkät puutteiden korjaamiseen keskittyvät tavoitteet eivät tuota parhaita tuloksia (ks. Uusitalo, Vaara & Vuorinen 2017, 17). Tämä ei tue lasten ja nuorten itsetuntoa. Kasvatuksen tavoitteet ovat samalla myös kasvun tavoitteita. Nuorten vahvuudet huomioi yksi nuorten kassu, sekä Opetushallituksen lapsen vasumalli. Muut suunnitelmat keskittyivät etsimään vahvuuksien ja onnistumisien sijaan ainoastaan kehitettävää ja korjattavaa. Kaikessa työskentelyssä tulisi rohkaista ja kannustaa lasta (Tarkiainen 2007, 15-16). Pitkien tavoitelistojen myötä, joissa lapselle rakennetaan vain puutteita ja korjattavaa, tämä rohkaisu ja kannustus ei toteudu.

Kymmenien sivujen mittainen tavoitteiden lista voi tuntua raskaalta paitsi lapsesta, myös työntekijästä. On mahdoton muistaa mitä kaikkea lapsen kasvatuksen kohdalla tavoiteltiin, jos tavoitteita on kymmeniä. Toiseksi kymmenien sivujen mittainen lomake muodostuu liian monimutkaiseksi ja hankalakäyttöiseksi, jotta työvälisestä olisi enemmän hyötyä kuin haittaa (ks. Koivunen & Lehtinen 2015, 81). Lapsen kasvu ja kasvatust ovat niin lapsen elämää kokonaisvaltaisesti koskettavia asioita, että kasvun ja kasvatuksen kategorioita pystytään

listaamaan sivukaupalla. Silti ne eivät onnistu rakentamaan yhtä monimuotoista kuvaa todellisuudesta, kuin mikä kasvatukselle ja kasvulle näyttäytyy. Sen sijaan tällaisesta kasvun ja kasvatuksen kategorisoinnista syntyy puhetapoja ja diskursseja, joita on tapana tuoda esiin kasvusta ja kasvatuksesta puhuessa. Diskursseissa muodostuu oma todellisuutensa kasvulle ja kasvatukselle, joka ei enää vastaa käytännön kasvatusta. Työväline on olemassa itseään varten toistaen diskursseja, mutta se ei enää toimi henkilöstön kasvatustyön tukena.

### 5.3.3 Kasvua määrittelemätön diskurssi

Opetushallituksen esittämä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmamalli ja Terveystieteiden ja hyvinvoinninlaitoksen hoito- ja kasvatussuunnitelmamalli erosivat muista kasvatussuunnitelmista. Näiden asema instituutioiden virallisena suosituksena oli jo lähtökohtaisesti erilainen kuin muiden kasvatussuunnitelmien asema. Ne toimivat esimerkkinä, ja tätä esimerkkiä tai hyvin samankaltaista suunnitelmaa käyttävät useat palvelujen tuottajat. Suunnitelmat erosivat siinä, että ne eivät etukäteen kategorisoineet ja määrittäneet mitä osa-alueita kasvuun ja kasvatukseen kuuluu ja millaisissa konkreettisissa asioissa kasvatukselle olisi hyvä asettaa tavoitteita. Suunnitelmat käyttivät käsitteitä, jotka eivät juuri määrittelleet sitä, mitä kasvu ja kasvatustyö ovat.

#### *Hoidon ja kasvatuksen tavoitteet*

*Hoidon ja kasvatuksen pääasiallinen tavoite*

*Lapsen odotukset ja tavoitteet*

*Välitavoitteet*

*Lapsen koulunkäynti / opiskelu*

*Lapsen terveys*

*Käytetyt menetelmät*

*Muut asiat joihin toivotaan vaikutettavan tai joista on sovittu*

*(KassuEsim.)*

Suunnitelma esittää, että lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmaan tulee kirjata lapsen koulunkäynnistä sekä terveydestä, mutta malli jättää määrittämättä mitä hoidon ja kasvatuksen pääasiallinen tavoite voisi olla ja mihin kasvun tavoitteiden tulisi liittyä. Suunnitelma on hyvin erimuotoinen ja näköinen kuin toisenlaisten kassujen pitkät listat kasvuun liittyvistä kategorioista, kuten ruoasta, unesta, arjen hallinnasta ja sosiaalisista taidoista jne.

Samoin varhaiskasvatussuunnitelmamallissa varhaiskasvatus luokitellaan vain kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi. Suunnitelmassa ei enempää avata sitä, mitä kasvatuksen tavoitteet voisivat olla ja mihin kasvatus liittyy. Vasussa huomioidaan aiempien tavoitteiden arviointi ja lapsen vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Vasussa ohjeistetaan kirjoittamaan *Tavoitteet pedagogiselle toiminnalle ja toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteet ja toimenpiteet koskevat kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta. (VasuEsim)*

Opetushallitus on julkaissut tueksi ohjeistuksen vasun täyttöön. Suunnitelmassa ohjeistetaan kohdistamaan asetettavat tavoitteet henkilöstön toiminnalle ja arvioimaan aiemmin asetettujen tavoitteiden saavuttamista yhdessä huoltajan, lapsen ja henkilöstön kanssa. Se mitä esimerkiksi vasun kohdan *Tavoitteet pedagogiselle toiminnalle (VasuEsim)* tulisi sisältää, jää kuitenkin hyvin avoimeksi. Ohjeistuksessa sanotaan, että tähän kohtaan *Olennaista on kirjata lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta pedagogisesti merkitykselliset tavoitteet. (Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistus.)* Suunnitelmissa eikä ohjeissa tarkemmin avata sitä, mitä taitoja eri-ikäisten lasten tulisi osata, ja mihin kategorioihin pedagogisen toiminnan tavoitteiden tulisi liittyä. Tämä tosin muokkaa huoltajien osallisuutta niin, että muissa vasuissa henkilöstö ja huoltajat laativat ja asettivat yhteisiä kasvatuksen tavoitteita. Mallivasussa tavoitteet kohdistetaan pelkästään henkilöstön toiminnalle, ei huoltajien ja henkilöstön yhteiselle kasvatukselle.

Kasvua määrittelemätön kasvatussuunnitelma ei ennalta aseta kasvua ja kasvatusta tiettyihin kategorioihin. Kasvatuskeskustelun on mahdollista olla lapsiläh- töistä ilman että instituutiot rakentaisivat suunnitelman kautta sitä, mitä lapsen kasvuun kuuluu ja mitä ei kuulu. Suunnitelman avoimet kysymykset siirtävät kui- tenkin vahvasti vastuun täyttäjälle siitä, millaisia asioita vasussa tai kassussa tu- lee huomioida. Piilo-opetussuunnitelman tapaan kasvatusinstituutioissa esiinty- vät diskurssit voivat ohjata kirjaamaan lapsen kasvatukselle tietynlaisia totuttuja tavoitteita. Mahdollisuuksistaan huolimatta yksilölähtöisyys ei tällöin todellisu- dessa toteudu. Esimerkiksi lapsen vasussa kohta *Tavoitteet pedagogiselle toi- minnalle (VasuEsim)* kertoo enemmän kasvattajalle kuin huoltajille tai lapselle siitä, mitä tuohon kohtaan olisi mahdollista tavoitteeksi asettaa, sillä pedagoginen toiminta on käsitteenä ammattisanastoa. Näin kasvatusalan henkilöstöllä on valta määrittää tavoitteet pedagogiselle toiminnalle, sillä heillä on pääsy tuohon dis- kurssiin. Toimijoilla ei ole samanarvoista osallisuutta suunnitelman laatimiseen, mikäli kaikki toimijat eivät ymmärrä samoin mitä pedagoginen toiminta oikeastaan tarkoittaa.

Vaikka molempien suunnitelmien pyrkimyksenä on liittää tavoitteet konkreetti- sesti arkeen, laajat teemat kuten *hoidon ja kasvatuksen pääasiallinen tavoite (KassuEsim)* tai *tavoitteet pedagogiselle toiminnalle (VasuEsim)*, jäävät laajuu- tensa vuoksi helposti myös liian laajoiksi tavoitteiksi. Tällöin toimijat eivät välttä- mättä ymmärrä, mitä tavoitteet tarkoittavat käytännössä. Vaikka malliesimer- keistä poikkeavat suunnitelmat muodostivat kasvua ja kasvatusta määrittelevien kategorisointien kautta liian pitkiä tavoitelistoja, ne tekivät toimijoille ymmärrettä- viksi mihin kasvatuksen tavoitteet arjessa liittyvät. Mallipohjien tehokkaampi täyttö ja käyttö niiden lyhyemmän ulkoasun vuoksi voi lisätä dokumentin käytet- tävyyttä. Lapsen on kuitenkin mahdotonta tuoda esiin omia toiveitaan pedagogi- sille toiminnalle ennen kuin aikuiset ovat suomentaneet sen, mitä tuohon peda- gogiseen toimintaan liittyy, sillä lapsella ei ole pääsyä ammattikielestä muotoutu- viin diskursseihin.



## 6 POHDINTA

Tutkielmassani tarkastelin kahden kasvatusinstituution diskursseissa rakentuvaa sosiaalista todellisuutta ja sitä, millä tavoin nämä diskurssit rakentavat erilaisia mahdollisuuksia lasten ja huoltajien osallisuudelle. Tarkastelin millaista kuvaa kasvusta, kasvatuksesta, lapsesta ja huoltajista suunnitelmat rakentavat diskursiivisesti. Tutkielman aineistona toimivat lasten ja nuorten parissa tehtävää tavoitteellista kasvatustyötä tukevat kasvatussuunnitelmat. Suunnitelmat olivat instituutioiden eroista ja lasten ikäeroista huolimatta hyvin samanlaisia. Suurimpana eroavaisuutena suunnitelmissa näyttäytyi se, että mallipohjat kasvatussuunnitelmille eivät pyrkineet määrittelemään ja kategorisoimaan mitä kaikkea kasvuun ja kasvatukseen liittyy. Muissa kasvatussuunnitelmissa kasvu ja kasvatus jaoteltiin kategorioihin, joita olivat esimerkiksi koulu ja oppiminen, arki, itsenäistyminen ja sosiaaliset taidot. Kasvatusta ja kasvua määrittelevä diskurssi kertoo, mitä kasvuun ja kasvatukseen liittyen on tapana puhua ja näin millaiseksi kasvun ja kasvatuksen arviointi ja tavoitteet muodostuvat. Vaikka mallisuunnitelmista oli tekstin tasolta poistettu kasvatukseen ja kasvuun liitetyt kategoriat, diskursiivisesti rakentuneet puhetavat ja ymmärrys kasvatuksesta ja kasvusta voivat silti vaikuttaa tavoitteiden laatimiseen näissäkin suunnitelmissa.

Tavoitteiden asettaminen ja arviointi kohdistettiin suunnitelmissa kasvatukseen eli kasvattajan toimintaan. Samaan aikaan ei kuitenkaan voida välttyä myös lapsen kasvun arvioimiselta. Ilman tietoa lapsen lähtökohdista kasvatukselle on mahdotonta asettaa tavoitteita. Lapsen kasvun lähtökohtia verrataan diskursseissa muodostuvaan käsitykseen normaalista kasvusta. Vaikka kasvatusta ja kasvua ei voida käsitellä irrallisina toisistaan, suunnitelmissa kuitenkin puhuttiin pelkästään kasvatuksen tavoitteista. Tämä toimii ehkä osin perusteluna sille, että suunnitelmissa ilmeni enemmän kasvavan osallisuutta rajaavia kuin tukevia dis-

kursseja. Kasvattajan ja kasvavan kesken ei suunnitelmissa asetettu tasavertaisen keskustelun kautta yhteisiä tavoitteita, vaan lapsen osallisuus näyttäytyi lähinnä lapsen mielipiteen ja kiinnostuksen kohteiden huomioimisessa, tai rajautui muuten sille erilliseen kohtaansa. Lapsi ei saanut positiota tavoitteiden laatijana, vaan kasvatustieteiden henkilöstö laati kasvatukselle tavoitteet joko yksin tai yhdessä huoltajien kanssa.

Huoltajien osallisuus suhteessa lapsen kasvattamiseen toteutui paremmin varhaiskasvatukseen kuin lastensuojelun suunnitelmissa. Diskurssissa rakentui kasvatustieteiden henkilöstön ja huoltajien yhteistyötä suhteessa kasvatukseen yhteisiin tavoitteisiin. Tosin varhaiskasvatukseen mallivasussa puhuttiin yhteistyöstä huoltajien kanssa, mutta tavoitteet ohjeistettiin asettamaan pelkästään varhaiskasvatustoiminnalle, ei yhteisesti kaikille kasvattajille. Diskursseissa ei muodostunut kuvaa, että lapsen kasvattaminen olisi sekä instituution ja perheen yhteinen tehtävä, vaan molempien esitettiin "hoitavan oman tonttinsa". Huoltajat asettuivat kuitenkin asiantuntijan positioon suhteessa lapsensa kasvatukseen.

Huoltajien positio lastensuojelun sijaishuollon suunnitelmien laatimisessa oli erilainen. He asettuivat enemmän puheen objektin kohteeksi. Huoltajia arvioitiin. Diskurssissa heidän positio ns ei rakentunut asiantuntijaksi lapsensa kasvatukseen toisin kuin varhaiskasvatukseen suunnitelmissa, vaan pikemminkin arvioinnin ja puheen kohteen positioon. Suhtautuminen lastensuojelun sijaishuollon lapsen huoltajiin rakentui ongelmalähtöiseksi. Lasten subjektipositio suhteessa suunnitelmien laatimiseen rajautui lähinnä puheen kohteen positioiksi. Suunnitelmissa ilmeni samaan aikaan lapsen osallisuutta rajoittava, että osallisuuteen velvoittava diskurssi.

Osallisuus käsitteenä viittaa jo lähtökohtaisesti epätasa-arvoisiin positioihin. Käsite kertoo, että jollakin toimijalla on valtaa ja mahdollisuus määrittää toisen toimijan osallistumista. Tämä asettaa osallisuuden tarkastelun aina siihen kysymykseen, kenen osallisuutta tarkastellaan, ja miksi tällä ei ole lähtökohtaisesti samanlaista mahdollisuutta osallistua kuin muillakin toimijoilla. Vaikka osallisuuden

saanut saisikin osallistua, kyse ei silti ole toimijoiden kesken tasa-arvoisesta osallistumisesta. Valta-asetat säilyvät, sillä vallassa oleva toimija pystyy määrittelemään toisen osallisuuden määrää ja laatua. Näin toimija jolla on valta voi halutessaan rajoittaa toisen toimijan osallisuuden tai vaihtoehtoisesti pakottaa toimijan osallistumaan, vaikka tämä ei haluaisi. Kasvatussuunnitelmien täytön suhteen valta säilyy kasvatustituution henkilöstöllä, joiden vaatimuksesta suunnitelma tehdään. Suunnitelma tehdään kuitenkin ensisijaisesti lasta varten, ja lapsen osallisuutta itseään koskevaan päätöksentekoon on tuettava.

Käytännössä aikuinen ja lapsi vaikuttavat toinen toisiinsa. Kasvatussuunnitelmien täytöstä on muodostunut eräänlainen performanssi ja suunnitelmista puhe-tapa, joka on irrallinen käytännön kasvatuksesta ja kasvusta. Diskurssit realisoituvat institutionalisoituneissa käytännöissä (Weedon 1987, 112). Kasvatussuunnitelmissa ammatti-identiteettiä korostava diskurssi näyttäytyy voimakkaampana kuin lapsen osallisuutta tukeva diskurssi. Ammattikielen vuoksi nämä ovat toisiaan poissulkevia, sillä lapsella ei ole pääsyä ammattikielisiin diskursseihin. Mikäli kasvatustalan henkilöstö aikoo luoda lapsia aidosti osallistavan toimintaympäristön, heidän tulisi tiedostaa, että suunnitelma tehdään henkilöstön vaatimuksesta vaikka se tehdäänkin lasta varten. Heidän tulisi pitää huolta siitä, että lapsella on tarpeeksi tietoa, mikä kasvatussuunnitelma on, minkä vuoksi se tehdään, ja minkä takia lapsen osallisuus koetaan tärkeäksi. Toiseksi aikuisen tulisi luoda lapsen osallistuminen mahdolliseksi, ei pakottavaksi, ja mahdollisuutta osallistua voisi tukea esimerkiksi ymmärrettävällä kielellä, lapsen mahdollisuudella vaihtoehtoiseen viestintään (Punch 2002) ja pyrkimyksellä aitoon tasavertaiseen vuorovaikutukseen.

Lapsien olisi hyvä oppia asettamaan itselleen tavoitteita. Mitä lapsi haluaisi itse tavoitella, mitä hän haluaisi oppia, millaiseksi hän haluaisi kasvaa? Minkälaiset asiat kasvattaja näkee tärkeäksi lapsen kasvun suhteen? Kasvatuksen ja kasvun tavoitteet ovat pitkälti sama asia. Kasvatuksella ja kasvulla voidaan myös nähdä olevan saman päämäärän. Silti kasvattajat asemoituvat paremmin tietävän ase-

maan, eivätkä pyri tasavertaiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa lapsen tavoitteita asettaessa. Kasvattajat eivät luota siihen, että lapsi haluaisi kasvaa heidän haluamaansa suuntaan ja oppia heidän mielestään oikeanlaisia asioita, ja rajaavat lapsen sivuun tätä koskevasta päätöksenteosta. Avoin, tasavertainen vuorovaikutus mahdollistaisi sen, että niin lasten kuin lasten huoltajien kanssa kyettäisiin asettamaan sekä kasvulle että kasvatukselle yhtäläisiä tavoitteita. Tämä lisäisi lapsen tietoisuutta siitä, mitä hän haluaa oppia, millaiseksi kasvaa ja tietoa siitä minkä takia kasvattajat vaativat häneltä jotakin.

Kasvua, kasvatusta, lasta ja huoltajia ennalta määrittämättömät diskurssit vahvistavat sitä, ettei lasta ja huoltajia aseteta heidän identiteettiinsä vaikuttaviin ennalta määriteltuihin kategorioihin yhtä voimakkaasti. Joitakin diskursseja uusintamalla voi kategorioista rakentua hyvistä tarkoituksistaan huolimatta enemmän haitallisia kuin hyödyllisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi lastensuojelun sijaishuollon nuoriin liitetty päihdediskurssi, mikä olemassaolollaan luo päihteiden käytöstä normaalin. Samoin huoltajia kuvaava ongelmakeskeinen diskurssi syyllistää huoltajia ja voi vaikuttaa heidän identiteettitulkintoihinsa. Kasvatussuunnitelmien pelkkä ongelmien ratkomiseen keskittyvä diskurssi ei tuota lapsille hyvää itsetuntoa eikä iloitse onnistumisista, kun se tavoitelistojen kautta luo puhettavan, jossa lapsen täytyy jokaisella kasvun alueella vain parantaa ja korjata ongelmia ja puutteitaan. Joissain kasvatussuunnitelmissa esiintynyt vahvuusdiskurssi sen sijaan tukee lapsen uskoa mahdollisuuksiinsa, rohkeutta yrittää ja tavoitella uusia tavoitteita. Vahvuuksia huomioimalla myös parannettavien asioiden käsittely on helpompaa.

Diskurssianalyttinen lähestymistapa aineistoon oli haastava, sillä tutkielman analyysi olisi voinut lähteä rönsyilemään liiaksi. Tutkimusaineiston kerättyäni päätin keskittää tarkasteluni diskursseihin, jotka kertovat lapsen ja hänen huoltajien osallisuudesta suhteessa suunnitelman laatimiseen. Molemmissa kasvatusinstituutioissa korostettiin erityisesti lapsen osallisuutta instituutioiden työtä ohjaavana periaatteena. Toiseksi tarkastelin sitä, millaiseksi lasten ja huoltajien

subjektipositiot diskursseissa määrittyvät. Tämä tarkastelu liittyy osaltaan osallisuuden tarkasteluun, sillä eri positioiden osallisuus näyttäytyy eritavoin. Esimerkiksi puheen kohteen osallisuus on erilainen kuin asiantuntijan tai yhdenvertaisen keskustelijan positioissa olevien toimijoiden osallisuus.

Kolmanneksi tarkastelin sitä, millaista sosiaalista todellisuutta diskursseissa kasvuun ja kasvatukseen liittyen rakennettiin. Tähän liittyi myös olennaisesti millaiseksi kuva lapsesta ja hänen huoltajistaan diskursseissa rakentui. Mielestäni suunnitelmien rakentamaa sosiaalista todellisuutta olisin pystynyt analysoimaan vielä enemmän. Kolmas tutkimuskysymys oli liian laaja pro gradu -tutkielman laajuiseen tutkielmaan, sillä tutkielman tekemisen jälkeen koen, että kolmannen tutkimuskysymyksen kautta olisi voinut pohtia lasten ja nuorten sosiaalisesti rakennunutta kasvua ja kasvatusta vielä paljon enemmän. Erityisesti kasvun eroja ja samuuksia. On mielenkiintoinen kysymys, mitä kasvuun ja kasvatukseen rakennetaan kuuluvaksi. Se avaa yhteiskunnassamme diskursiivisesti rakentuvaa ymmärrystä lapsuudesta. Tässä tutkielmassa avasin tuota kysymystä vasta pintaraapaisun verran.

Tutkijana minun tuli tiedostaa se, että diskursseja tarkastelemalla rakennan, nimeän ja uusinnan samoja diskursseja, joita tutkimuksessani kriittisesti tarkastelin. Pyrin luotettavaan ja avoimeen tutkimuksen tekoon avaamalla tutkielmani etenemisen, omat ennakko-oletukseni ja selkein esimerkein minkä takia olen tuloksissa tullut johonkin lopputulokseen. Lisäksi pyrin tarkastelemaan diskursseja niin, että nimesin diskurssikategoriat mahdollisimman tuloksia kuvaavasti ja selkeästi, niin etten luo tuloksista poikkeavia diskursseja tai turhia yleistyksiä.

Tutkielmani tavoitteena on pyrkimys muutokseen. Näen lasten ja hänen huoltajiensa osallisuuden tärkeäksi kasvatustyön tavoitteeksi. Ennakko-oletukseni oli, että lapsi ja huoltajat eivät pääse osallisiksi tavoitteiden asettamiseen ja päätöksentekoon. Tutkielmani tuloksissa yhdeksi merkittäväksi osallisuutta rajaavaksi tekijäksi muodostui ammattikieli. Ammattikieli hankaloittaa asiakaslähtöisyyttä

monessa eri virastossa, kuten esimerkiksi Kansaneläkelaitoksella, Verohallinnossa ja Terveystieteiden tutkimuskeskuksessa (ks. <https://yle.fi/uutiset/3-9425142>). Samoin kasvatustieteiden ammattikieli rajoittaa toimijoiden osallisuutta kasvatustieteiden tutkimuskeskuksissa. Jatkotutkimusaiheita voisi löytää esimerkiksi muistakin instituutioista osallisuuden ja kielenkäytön yhteyttä tutkimalla. Toiseksi olisi mahdollista myös lähteä avaamaan enemmän diskurssien rakentamaa lapsuutta kasvun ja kasvatuksen kautta.

## LÄHTEET

Ahonen, Liisa 2017. Vasun käyttöopas. Ps-kustannus. Jyväskylä.

Antikainen, Ari 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. WSOY. Porvoo.

Asetus lasten päivähoidosta 239/1973 saatavilla [www-osoitteessa:  
https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1973/19730239?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20Iasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1973/19730239?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20Iasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta) Viitattu 20.5.2018

Berg-Toroi, Helena 2012. Lastensuojelun ja koulun yhteistyö. Teoksessa Strömberg-Jakka Minna & Karttunen Teija (toim.) Sosiaalityön haasteet. Tukea ammattilaisten arkeen. PS-Kustannus. Jyväskylä. 253-273

Berger, Peter & Luckmann, Thomas 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Raiskila, V. (kääntäjä) & Aittola, T. (loppusanat). Alkuteos The Social Construction of Reality 1966. Helsinki. Gaudeamus

Braidotti, Rosi 1991. Patterns of dissonance. A study of women in contemporary philosophy. Cambridge. Polity Press.

Cacciatore, Raisa 2009. Kapinakirja. Aggressiokasvattajan käsikirja. Koululaisesta aikuiseksi. Hurme V. & Lehtikangas M. (Toim.) Väestöliitto.

Dewey, John 2011. Democracy and Education. Julkaisija Simon & Brown 2011. Alkuperäinen teos julkaistu 1916, Macmillan. New York.

Dijk, Teun van 2011. Research in Text Theory. Discourse and Communication. New Approaches to the Analysis of Mass Media Discourse and Communication. De Gruyter. Berlin. New York.

Dunderfelt, Tony 2011. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henki- seen kehitykseen. WSOY. Helsinki.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vasta- paino. Tampere.

Fairclough, Norman 2013. Critical Discourse Analysis. Taylor & Francis. Routledge.

Fairclough, Norman 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social re- search. Routledge. London.

Foucault, Michel 2014. Parhaat. Suomentaneet Kilpeläinen, T. & Määttä, S. & Pii L. J. Eurooppalaisen filosofian seura.

Hallintolaki 434/2003. Saatavilla [www-osoitteessa https://www.fin-lex.fi/fi/laki/ajan-tasa/2003/20030434?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=hallinto-laki](https://www.fin-lex.fi/fi/laki/ajan-tasa/2003/20030434?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=hallinto-laki) Viitattu 20.5.2018.

Heinimaa, Elisse. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala, M. & Karjalainen, M. (Toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuus- den lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 142–163.

Horelli, Liisa & Kyttä, Marketta & Kaaja, Mirikka 2002. Lasten ja nuorten osallistu- mista tukevia menetelmiä. Teoksessa Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artik- keleita osallisuudesta. Gretschel, A. (Toim.) Suomen kuntaliitto. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Helsinki. 31-47



Hämäläinen, Juha 2008. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2008 / 9. vuosikerta. Suomen sosiaalipedagoginen seura.

Ikonen, Leeni 2013. Salassa pidettävä. Suojeleeko laki lasta vai lastensuojelijaa? Radium-kirjat. Vehmersalmi.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 2016. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K & Suoninen, E. (Toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino. Tampere. 75-103.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen Eero 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettisen lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (Toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino. Tampere. 25-47.

Jokinen, Arja & Suominen, Eero & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere

Juhila, Kirsi 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen E. (Toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Vastapaino. Tampere. 411-444.

Juhila, Kirsi 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Tampere.

Karlsson, Fred 2008. Yleinen kielitiede. Gaudeamus. Helsinki.

Karppinen, Aila & Pihlava, Pirjo 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Ahtola A. (Toim.) Ps-kustannus. Jyväskylä. 115-146.

Kaskiharju, Eija 2010. Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950-2005. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 393. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Kettukangas, Titta & Heikka, Johanna & Pitkäniemi, Harri 2017. Lasten osallisuus perustoiminnoissa – varhaiskasvattajien arviointeja. Teoksessa toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Toom A. & Rautiainen M. & Tähtinen J. (Toim.) Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä.

Koivula, Merja, Siippainen, Anna & Eerola-Pennanen, Paula 2017. Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Koivula, M. & Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (Toim.) Vastapaino. Tampere. 9-18.

Koivunen, Pirjo-Leena & Lehtinen, Taisto 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Ps-kustannus. Jyväskylä.

Korhonen, Tiia 2017. Virastot ovat tekstitehtaita - kapulakieli karisee käytöstä kuitenkin hitaasti. Yle uutiset 27.1.2017. Saatavilla [www-osoitteessa https://yle.fi/uutiset/3-9425142](https://yle.fi/uutiset/3-9425142), Viitattu 14.5.2018.

Laajasalo, Taina 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Ahtola A. (Toim.) Ps-kustannus. Jyväskylä. 147-168.

Lastensuojelulaki 417/2007. saatavilla [www-osoitteessa https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki) Viitattu 19.5.2018

Lastensuojelun käsikirja. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla [www-osoitteessa https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja](https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja) Viitattu 20.5.2018

Luostarinen, Heikki & Väliverronen, Esa 1991. Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Vastapaino. Otus.

Luoto, Karoliina 2003. "Kapulakieli" ja tekstin tehokkuus. Kielikello. Kielenhuollon tiedotuslehti. 4/2003. Saatavilla [www-osoitteessa https://www.kielikello.fi/-/kapulakieli-ja-tekstin-tehokkuus](https://www.kielikello.fi/-/kapulakieli-ja-tekstin-tehokkuus). Viitattu 14.5.2018

Metsämuuronen, Jari 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp. Helsinki.

Mustola, Marleena & Mykkänen, Johanna & Böök, Marja-Leena & Kärjä, Antti-Ville 2015. Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa. Nuorisotutkimusseura. Helsinki.

Nieminen, Hannu & Pantti, Mervi 2004. Johdatus joukkoviestintään ja sen tutkimukseen. Loki-kirjat. Helsinki.

Nivala, Elina 2010. Lapsen oikeudet osallisuuden perustana. Teoksessa Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä. Tanskanen, I. & Timonen-Kallio, E. (Toim.) Turun ammattikorkeakoulu. Turku. 18-25.

Opetushallituksen [www-sivut](https://www.oph.fi). Saatavilla [www-osoitteessa](https://www.oph.fi):

[https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/varhaiskasvatuksen\\_jarjestaminen/lapsen\\_vasu](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/varhaiskasvatuksen_jarjestaminen/lapsen_vasu) Viitattu 4.5.2018.

ja [osoitteessa](https://www.oph.fi/download/186672_lapsen_varhaiskasvatussunnitelma_mallimallin):

[https://www.oph.fi/download/186672\\_lapsen\\_varhaiskasvatussunnitelma\\_mallimallin](https://www.oph.fi/download/186672_lapsen_varhaiskasvatussunnitelma_mallimallin) Viitattu 20.5.2018.

Oranen, Mikko. Lapsen osallisuus. Lastensuojelun käsikirja. Saatavilla [www-osoitteessa: https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus](https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus) Viitattu 3.4.2018

Paasivirta, Annukka 2012. Miten tullaan lastensuojelun asiakkaaksi? Vastaanotoryhmillä apua nopeasti ja oikea-aikaisesti. Teoksessa Sosiaalityön haasteet. Tukea ammattilaisten arkeen. Strömberg-Jakka, M. & Karttunen, T. (Toim.) PS-Kustannus. Jyväskylä. 234-252

Pajulammi, Henna 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Väitöskirja. Talentum. Helsinki.

Phillips, Nelson & Hardy, Cynthia 2002. Discourse analysis. Investigating processes of social construction. Sage Publications

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino. Tampere.

Punch, Samantha 2002. Research with children. Same or different from research with adults. Lehdessä Childhood vol. 9 (3) SAGE Publications. Lontoo. 321-341.

Raitakari, Suvi 2006. Neuvottelut ja merkinnät minuuksista. Vuorovaikutuksellisuus ja retorisuus nuorten tukiasumisyhteisön palaverissa ja tukisuunnitelmissa. Acta Universitatis Tamperensis 1183. Tampere.

Ritmala, Marjo & Aaltonen, Marjo & Vilhunen, Riitta & Karling, Marjo & Ojanen, Tuija & Sivén, Tuula & Vihunen, Riitta & Vilén, Marika 2009. Lapsen aika. WSOY oppimateriaalit. Helsinki.

Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Gaudeamus Oy. Yliopistokustannus University Press Finland. Tampere.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-osoitteessa <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 11.04.2018

Seppänen, Janne 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Vatapaino.

Sinkkonen, Jari & Korhonen, Laura 2015. Pulassa lapsen kanssa. Duodecim. Helsinki.

Summa, Hilikka 1989. Hyvinvointipolitiikka ja suunnitteluretoriikka. Tapaus asuntopolitiikka. Väitöskirja. Teknillinen korkeakoulu.

Suomen perustuslaki 731/1999. Saatavilla www-osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki> Viitattu 20.5.2018

Suoranta, Juha & Rynänen, Sanna 2014. Taisteleva tutkimus. Into. Helsinki.

Tanskanen, Ilona & Timonen-Kallio, Eeva 2009. Lastensuojelun hyvät työkäytännöt. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 44. Turun ammattikorkeakoulu.

Tarkiainen, Minttu 2014. Lastensuojelun sijaishuollon perhetyön kehittämishanke Luostarinkadun lastenkodissa. Opinnäyte (YAMK) Turun ammattikorkeakoulu.

Terveystieteiden tutkimuskeskus. Tiedote. Nuorten alkoholinkäyttö vähenee edelleen. Saatavilla www-osoitteessa <https://thl.fi/fi/-/nuorten-alkoholinkaytto-vahe-nee-edelleen-juomisen-tilalle-on-loytynyt-parempaa-tekemista> Viitattu 20.5.2018

Tieteen termipankki. Kasvatustieteet:piilo-opetussuunnitelma. Saatavilla [www-osoitteessa http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:piilo-opetussuunnitelma](http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:piilo-opetussuunnitelma) Viitattu 5.02.2018

Timonen-Kallio, Eeva 2010. Lapsen osallisuuden vahvistaminen lastensuojelutyön keskiössä. Teoksessa Lasten ja nuorten osallisuuden tukeminen lastensuojelutyössä. Tanskanen, I. & Timonen-Kallio, E. (Toim.) Turun ammattikorkeakoulu. Turku. 6-17

Tulensalo, Laura & Ylä-Herranen, Tiina 2009. Avoimen dialogin ja verkostotyön mahdollisuudet lastensuojelussa. Teoksessa Lastensuojelun hyvät työkäytännöt. Tanskanen, I. & Timonen-Kallio, E. (Toim. ) Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 44. Turun ammattikorkeakoulu. 22-35.

Turja, Leena & Vuorisalo, Mari 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Koivula, M. & Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (Toim. ) Vastapaino. Tampere.

Unicefin yleissopimus lasten oikeuksista. Saatavilla suomenkielisenä [www-osoitteessa: https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/](https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/) Viitattu 20.5.2018.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki:WSOY

Uusitalo-Malmivaara, Lotta & Vuorinen, Kaisa 2017. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. PS-Kustannus. Jyväskylä.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. Saatavilla [www-osoitteessa https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1973/19730036?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki) Viitattu 20.5.2018

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016,17. Saatavilla www-osoitteessa [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) Viitattu 18.5.2018

Vesikansa, Sari 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatustuun politiikasta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Väinälä, Anna & Kärki, Jarmo & Suhonen, Ari & Väyrynen, Riikka 2010. Selvitys palvelukohtaisista asiakastiedoista lastensuojelun, kasvatustuun ja perheneuvonnan sekä koulun sosiaalityön tehtävissä, Terveystuun ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 1/2010. Helsinki.

Weedon, Chris 1993. Feminist practice and poststructuralist theory. Cambridge.Blackwell.

Ylitapio-Mäntylä, Outi & Vaattovaara, Virpi & Jauhiainen, Annukka & Lahelma, Elina 2017. Feministinen kasvatustuun tutkimus: Marginaalista osallisuuden vahvistajaksi. Teoksessa toiveet ja todellisuus. Kasvatustuun osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Toim. A. & Rautiainen, M. & Tähtinen, J. ( Toim. ) Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustuun tutkimuksia 75. Jyväskylä. 143-165.