



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.119402>

Reflektiivisyys varhaiskasvatuksessa – Laajempaa ymmärrystä rakentamassa

Mirja Köngäs, Vivianne Ruohola & Sara Sintonen

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuteen on nähty kuuluvan kiinteänä osana reflektiivinen työote. Reflektiodiskurssissa painottuu aikuislähtöisyys, jolloin reflektio voi näyttäytyä yksisuuntaisena aikuisesta lapseen suuntautuvana toiminnan tulkitana. Tässä kolmen varhaiskasvatuksen tutkijan pohtivassa puheenvuorossa kysymme, miten reflektiodiskurssia olisi syytä kehittää ja onko lapsen äänellä sijaa reflektioprosessissa. Erityisen tarkastelun kohteena ovat reflektio ilmiönä varhaiskasvatuksessa sekä reflektion suhde mentalisaatioon ja lapsikäsitukseen. Artikkelissa pohdimme reflektiota mahdollisuutena rakentaa laajempaa ymmärrystä. Jos reflektiota käytettäisiin lapsen ja aikuisen välisen yhteyden luomiseen ja vahvistamiseen, muuttuisi reflektio enemmän lapsen oman äänen tavoittamisen suuntaan. Laajempi ymmärrys reflektiivisyydestä muuttaisi täten reflektion vain binäärisestä lapsi–aikui-nen-kahtiajaosta dialogiseksi vuorovaikutussuhteeksi kohti sosiaalisempia käytäntöjä, joissa lapset ymmärretään aikuisiin verrattavina sosiaalisen todellisuuden tulkitsijoina.

Johdanto

Lapseen kohdistuu reflektiivinen katse hänen aloittaessaan varhaiskasvatuksen parissa. Reflektiivisellä katseella tarkoitamme yksisuuntaista, aikuisesta lapseen kohdistuvaa arvioivaa, toisinaan jopa arvottavaa, suhtautumistapaa. Tämä paljastaa, kuinka reflektiivisyys toisinaan ymmärretään varhaiskasvatuksessa vain lapsiryhmän toimintaan liittyvien havaintojen tekemisenä ja tilanteiden tulkitsemisena ilman, että reflektion havainnoinnin ja tulkitsemisen perustana olisi ensisijaisesti aikuisen omaan asiantuntijuuteen liittyvän ajattelun ja toiminnan tarkastelu. Tämä liittyy näkemyksemme mukaan binääriseen lapsi–aikui-nen-kahtiajakoon ja tapaan suhtautua varhaiskasvatukseen aikuislähtöisenä toimintana.

Varhaiskasvatuksessa korostetaan reflektiivistä työotetta (ks. esim. Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Kun lapsiryhmässä työskentelevä opettaja omaksuu reflektiivisen työotteen osaksi asiantuntijuuttaan eli on valmis tarkastelemaan ajatteluaan ja toimintaansa esimerkiksi suhteessa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja pedagogisiin ratkaisui-n, edesauttaa se parhaimmillaan häntä kehittämään omaa ja koko yhteisön toimintaa entistä parempaan suuntaan. Tässä artikkelissa kysymme, mitä reflektiolla tarkoitetaan ja mihin se perus-

tuu erityisesti puhuttaessa varhaiskasvatuksen opettajan reflektiivisestä työotteesta. Tarkastelemme tätä pohtimalla reflektiota myös mentalisaation ja lapsikäsitteilyn näkökulmasta. Miten reflektiivisyyteen liittyvää ymmärrystä tulisi kehittää? Olemme tässä artikkelissa kiinnostuneita reflektiivisyyden tematiikasta erityisesti varhaiskasvatuksessa ja tarkastelemme sitä erityisesti aikuisen ja lapsen välisen suhteen näkökulmasta.

Niin tutkimukset kuin opetushallintokin esittävät usein reflektiivisen työotteen ja reflektiivisen arviointiosaamisen osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä (Opetushallitus 2018; Opetushallitus n.d.). Reflektiolla viitataan lähinnä opettajan tai lapsen ja lapsiryhmän kanssa toimivan muun aikuisen kykyyn tarkastella ja sanoittaa omaa, asiantuntijuuteensa liittyvää toimintaansa ja toiminnan perustalla vaikuttavia arvoja, asenteita ja näkemyksiä, sekä ylipäätään varhaiskasvatukseen ja lapsuuteen liittyviä ajattelutapoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin raportissa reflektio liitetään jatkuvaan kehittämiseen liittyvään osaamiseen myös eettiseltä näkökulmalta, ja asiantuntijuuteen kuuluukin muun muassa varhaiskasvatuksen arvoperustan ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen lähtökohtien tunteminen ja toiminta niiden mukaisesti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, 22) mukaan varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Vaikka henkilöstön asiantuntijuuteen liittyvä reflektio perustuu pääosin kykyyn tarkastella omaa (ja tiimin) toimintaa, ei sitä voi näkemyksemme mukaan tehdä etäännyttämällä itseään lapsista ja lapsiryhmästä. Varhaiskasvatuksessa vallitseva arkikeskustelu reflektiivisyydestä on kuitenkin suurelta osin aikuislähtöistä ja aikuispainotteista, ja tutkimuksellisesti sitä ei ole lähestytty juuri ollenkaan. Varhaiskasvatusarjessa reflektioon liitettävät näkökulmat ovat nähdäksemme kasvatuksellisesti osin kapea-alaisia ja mahdollisesti jopa ongelmallisia. Haitallisimpana voidaan nähdä erityisesti reflektion toistuva yksisuuntaisuus ja ehdottomuus. Reflektiota harvemmin esitetään aikuisen potentiaalisena, suuntaa antavana tulkintana, vaan reflektion myötä syntyneet tulkinnot ja päätelmät esitetään niitä kyseenalaistamatta oikeina. Kyseenalaistamme myös aikuisen suverenin oikeuden olettaa tietävänsä lasten kokemusten merkitystä: Kuinka aikuinen voi lähtökohtaisesti perustaa reflektionsa lapsiryhmässä lasten puolesta tekemilleen havainnoille ja tulkinnoille?

Koska olemme kiinnostuneita reflektiivisyyden laajemmasta tematiikasta varhaiskasvatuksessa, tarkastelemme sitä tässä artikkelissa mentalisaation rinnalla sekä myös pohtimalla lapsikäsitteilyn merkitystä asiassa. Näkemyksemme mukaan vallitseva lapsikäsitteily nojautuu edelleen pitkälti joksikin tulemiseen, jolloin lapsi nähdään vielä kehittyvänä yksilönä, jopa vaillinaisena aikuisiin verrattuna, jolloin reflektiivisyyteen kyseenalaistamatta liitetään lapsen ja lapsiryhmän puolesta tietäminen (Köngäs 2018; Lee 2001).

Artikkelimme on tarkoitettu kriittiseksi puheenvuoroksi ja keskustelunavaukseksi sekä mahdollisuudeksi tuottaa nykyistä laajempaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen puitteissa toteutuvasta reflektiivisyydestä. Kaipaamme reflektiivisyydestä kriittisiä puheenvuoroja, koska näemme ne edellytyksenä entistä laadukkaamman toiminnan ja osallisuutta tukevan vuorovaikutuksen kehittämiselle. Käsitystä reflektiosta ja sen merkityksestä tulee laajentaa dialogiseen, lapsen näkökulman ja kokemuksen paremmin huomioonottavaan suuntaan, ja tämä edellyttää myös syvempää lasten todellisuuden tarkastelua.

Tyypillisesti reflektio liitetään varhaiskasvatuksessa osaksi opettajan toimintaa lapsiryhmässä, mutta reflektiota voidaan tarkastella myös osana tiimin sekä laajemmankin työyhteisön kesken tapahtuvaa toimintaa (Kupila 2007; Opetushallitus 2018). Omien havaintojen jakaminen toisten asiantuntijoiden kanssa on keskeistä koko yhteisön toiminnan ja opettajan oman osaamisen kehittämiselle (Kupila 2007). Sekä yksittäisen opettajan reflektiossa

että yhteisön reflektiossa nousevat esiin samat haasteet, jos yhteisö ei esimerkiksi ole keskuudessaan avannut ja käsitellyt reflektion taustalla vaikuttavia käsityksiä, arvoja ja ajattelumalleja, vaan pitäytyy reflektiossaan yksipuolisena jopa ohittaen lasten näkemykset ja kokemukset.

Varhaiskasvatuksessa havainnoinnin kulttuuri on vahva ja sillä on vakiintunut asema toiminnassa. Havainnointi pohjautuu pääosin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen siinä viitekehyksessä, mihin pääosin havainnoijan oma käsitys hänet ohjaa (mm. Karlsson 2012.) Olemme havainneet, että joissain tilanteissa havainnointi ja reflektio sekoittuvat, ja tällöin reflektio ei pohjaudukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen kykyyn tarkastella omaa ajatteluaan ja toimintaansa esimerkiksi varhaiskasvatuksen arvoperustan ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen valossa, vaan reflektioksi ajatellaan riittävän tilanteen dokumentointi ja tilanteesta tehdyt tulkinnat. Reflektiodiskurssi kaipaa siten käsityksemme mukaan muun muassa reflektiivisen työotteen ja lapsikäsitteilyn jäsentyneempää tarkastelua, jolloin tavoitteeksi tulee asettaa myös voimallisen aikuisorientoituneen, binäärisen (lapsi–aikuinen) näkökulman laajentaminen tarjoamalla vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Samoin mentalisaation näkökulmasta on lapsen ainutlaatuisuuden ymmärtäminen merkityksellistä. Tavoitteena on saattaa artikkelin lukijat tarkastelemaan reflektiökäytäntöjä, joskaan ei niinkään tulkintoina vaan pikemminkin yhteismuotoutumisina ja kasvatuksellisenä vastuullisuutena.

Mentalisaatio reflektion rinnalla

Mentalisaatio tarkoittaa muun muassa sitä, että yksilö kykenee arjen tilanteissa näkemään toisen ainutlaatuisuuden. Tämä toteutuu varhaiskasvatuksessa esimerkiksi silloin, kun asenoidutaan sensitiivisesti arjen tilanteisiin kuunnellen aidosti lasten kokemuksia ymmärtäen, että lapsi voi myös peittää aidot tunteensa (Sourander, Oksanen & Viinikka 2016). Mentalisaatiossa varhaiskasvatuksen asiantuntija ottaa huomioon, että tilanteessa lapsella on omat tunteensa, ajatuksensa, kuvitelmansa, uskomuksensa ja tarkoituksensa, joita ei voi varmasti tietää, mutta asiantuntija haluaa nähdä vaivaa niiden ymmärtämiseksi. Varhaiskasvatuksen osaajat arvostavat lapsen todellisuutta eivätkä pyri muuttamaan sitä samankaltaiseksi kuin heidän oma kokemuksensa tilanteesta on. (Pajulo, Salo, Pyykkönen 2015.)

Mentalisaatiossa on tärkeää opettaa lasta erottamaan sisäinen kokemus, sen synty ja sen syyt ulkoisista tilanteista. On merkittävää, että aikuinen ei vähättele lapsen kokemusta millään hetkellä, mutta ei myöskään uppoudu mukaan lapsen tunnereaktioihin. Näin lapsi oppii, että vaikka aikuinen ei koe samaa kuin hän, aikuinen voi antaa apua ja ymmärtää. (Fonagy, Bateman & Luyten 2012; Kalland 2011; Mata, Santelices & Vergés 2022.) Varhaiskasvatuksessa toimivien aikuisten on pyrittävä ymmärtämään lapsen toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä lapsen omaa kokemusta eri tilanteissa. Näin pääsemme pois syyllinen–syytön, kiltti–tuhma, oikein–väärin -ajattelusta, joka häiritsee lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin kehittymistä.

Psykoanalyttisesta perinteestä ammentava mentaalisaation käsite korostaa huomion kohdistamista mieleen ja kokemukseen. Käsitteenä se on lähellä empatiaa, mutta on kuitenkin sitä laajempi, sillä mentalisaatio sisältää empatian toisia ja itseä kohtaan sekä kyvyn säädellä tunnetta. (Pajulo, Salo & Pyykkönen 2015.) Lapselle on merkittävää oppia aikuisen avulla näkemään omat vaikuttamismahdollisuutensa vuorovaikutustilanteissa. Parhaimmillaan mentalisaatio opettaa lapselle taitoa pohtia tilanteita ja niissä osallisia useasta eri näkökulmasta. (Fonagy ym. 2012; Mata ym. 2022; Pajulo ym. 2015.) Mentalisaatio voi

hyödyntää reflektiota, jos reflektion tavoitteeksi ymmärretään vuorovaikutuksen edistäminen, yhteyden muodostamisen vahvistaminen, itsesäätelyn kehittäminen ja tunteiden ymmärtäminen. Tällöin reflektiota on mahdollisuus kehittää moniulotteisempaan, eri osapuolia osallistavaan suuntaan.

Huomion kiinnittämällä mentalisaatioon ja sen tietoisella harjoittamisella on saatu hyviä tuloksia, ja mentalisaation harjoittamista suositellaan moniin vuorovaikutusammattaihin (Hartmann ym. 2015; Pajulo ym. 2015). Varhaiskasvatuksessa aikuiset voivat mentalisaatiota harjoittelemalla tarkastella omaa asennoitumistaan suhteessa lapseen, jotta välteetään puuttuminen vain ulospäin näkyvään toimintaan. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että toisen mieleen ei voi nähdä, joten tulee sietää epätietoisuuden tunnetta. Tavoitteeksi tulee siis pyrkimys dialogiin lapsen kanssa siten, että mahdollistaa lapsen osallisuuden reflektio-prosessissa.

Reflektiodiskurssi varhaiskasvatuksessa

Reflektiivisyys on liitetty varhaiskasvatukseen pitkään ja se on saanut Suomessakin tutkimuksellista jalansijaa. Esimerkiksi Leena Tahkokallion (2014) väitöskirjassa reflektio nivotaan osaksi opettajan ammatillista kasvua erityisesti siten, että havainnointiin perustuva reflektio kohdistuu opettajan oman toiminnan tarkastelun ohella lapsen ja lapsiryhmän toiminnan tarkasteluun. Tahkokallio (2014) toteaa tutkimuksensa taustalla olleen ajatusta pedagogisesti ajattelevasta ja tutkivasta opettajasta, joka tiedostaa myös omat uskomuksensa ja lähtökohtansa, mikä on mentalisaationkin ytimessä.

Varhaiskasvatuksessa ei tyypillisesti pohdita ajattelevan ja tutkivan opettajan käsitystä lapsista tai reflektion taustalla vaikuttavasta lapsikäsituksesta sekä siihen liittyvistä arvoista ja uskomuksista (ks. mm. Tahkokallio 2014). Tahkokallio (2014) esittelee tutkimuksessaan tavoitteeksi nimenomaan kehittää opettajien tietoisuutta ja itsereflektiota, mikä osaltaan vahvistaa havaintoamme siitä, että varhaiskasvatuksen arjessa reflektiota pidetään osana varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja yksin aikuisen rooliin kuuluvana. Havainnointi opettajan roolissa edellyttää Tahkokallion (2014) mukaan todellisuuden hahmottamista nimenomaan lapsen toiminnan havainnoimisen kautta, pyrkimystä lapsen kokemuksen tavoittamiseen sekä kyvykkyyttä teoria- ja tutkimusperustaiseen reflektointiin, jollainen yleensä kehittyy koulutuksen myötä. Tällöin olisi oleellisen tärkeää avata taustalla vaikuttava käsitys lapsesta, lapsista ja myös lapsuudesta. Samoin, jos reflektion perustana on ainoastaan todellisuuden hahmottaminen lapsiryhmän ja lasten toiminnan havainnoimisen kautta, jää käsitys reflektiosta yksipuoliseksi eikä se avaudu vuorovaikutteiseen suuntaan.

Tutkimuksissa on esitetty lapsen äänen tavoittamista aikuisen tehokkaan reflektiivisen prosessin avulla (ks. mm. Köngäs 2018). Reflektiivisyyden ei ole tarkoitus olla helppoa (Holland & Ramazanoglu 2002; Högbäck & Aaltonen 2015; Pillow 2003), eikä lasta tavoiteta kiireessä tai ohimennen. Voidaan myös sanoa, että aikuisen on vuorovaikutuksessa hallittava jatkuva sensitiivinen ote, jotta lapsi uskaltaisi sanoittaa näkemyksiään ja tunteuksiaan (Emond 2005; Sommer ym. 2010). On tärkeää havaita, että lapsi ei aina ilmaise näkemyksiään ja tunteitaan sanallisesti, joten osa varhaiskasvatuksessa toimivien aikuisten reflektiivisyyttä on lapsen ainutlaatuisuuden näkeminen ja sen kunnioittaminen myös erilaisten ilmaisukeinojen ja -tapojen ymmärtämisen kautta.

Pelkästään osallistuva havainnointi ei vielä ole reflektiivistä vuorovaikutusta, vaan reflektiivisyyden ydin on jotain syvempää ja pitkäkantoisempaa, jopa elämyksellistä ja sanantonta (Köngäs 2018; Toskala 2006). Reflektiivisyys kasvattaa molempia vuorovaikutuksen

osapuolia, sekä lasta että aikuista. Onnistunut reflektio paitsi opettaa molempia myös lisää emotionaalista luottamusta ja turvallisuudentunnetta. Toskala ja Hartikainen sanovat teoksessaan *Minuuden rakentuminen* (2014), että reflektiivisyys lähtee aina emootioista. Heidän mukaansa reflektiivisyyden kuuluu kulkea tunteiden havaitsemisen ja kokemuksen tunnistamisen kautta näiden analysointiin ja käsitteellistämiseen. Tällöin vuorovaikutuksesta voidaan luoda jotain uutta ja uusia merkityksiä kyseessä olevalle tunnetilanteelle. Emootiot ovat varmasti tärkeä tekijä, mutta asiantuntijan (kuten opettajan) reflektiossa niitä ei voi tarkastella irrallaan toiminnan periaatteista ja tavoitteista, joihin reflektio kohdistuu. Esimerkiksi monissa opettajan asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelevissa reflektion tasomalleissa ovat merkityksellisiä myös kutsumus ja oma halu sekä arvot ja uskomukset.

Yksi reflektiomalli, jota on paljon käytetty myös opettajan asiantuntijuuden kehittymisen kuvaamisen tukena (ks. esim. Maaranen ym. 2019), on niin kutsuttu reflektion sipulimalli (Korthagen 2004; 2014). Sipulimalli rakentuu sipulimaisen kerroksellisesti, ja sen ytimen muodostavat opettajan kutsumus ja syyt, miksi hän haluaa toimia opettajana. Sisimmät kerrokset liittävät reflektioon mukaan myös opettajan oman identiteetin ja käsityksen itsestä opetuksen asiantuntijana, samoin kuin omat ja muiden uskomukset. Mallissa reflektiivisyyden ytimenä on siten opettajan vahva itseymmärrys. Sipulimallin uloimmat tasot muodostuvat osaamisen, toiminnan ja ympäristön tasoista, joten opettajan reflektio on mallissa aina myös kontekstisidonnaista. Näemme, että Korthagenin mallissa opettajuus rakentuu yksilön ominaisuuksien, ydintehtävän, opettajaidentiteetin, uskomusten, arvojen, osaamisen, toiminnan ja pedagogisen ympäristön vyyhtinä, jossa esimerkiksi toiminta selittyy myös tarkastelemalla sipulin syvempiä kerroksia. Syvämpi tarkastelu voi olla väylä erilaisen ristiriitaisuuksien purkamiseen, kun ytimestä paljastuu oman toiminnan perustana olevia syitä ja arvoja. Jos nämä jätetään piiloon, taustavaikutteetkin jäävät piiloon.

Samansuuntainen ajatus sisältyy tutkimukseen, jossa selvitettiin varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien reflektiokyvykkyyttä habermasilaisen ajattelun pohjalta johdettujen kolmen tason kautta. Tasoja ovat tekninen, praktinen ja kriittinen (Pihlaja & Holst 2013). Kyseisessä tutkimuksessa, jossa selvitettiin yli kahdensadan opettajan kyvykkyyttä reflektioon, selvisi, että opettajat eivät tyypillisesti yllä reflektiossaan teknistä tasoa syvemmälle, jolloin reflektio kohdistuu juuri lähinnä toiminnan kuvaamiseen. Tutkimuksen perusteella reflektiivisyyteen ei siten liitetä esimerkiksi olosuhteiden analysointia, työn laadun pohtimista tai laajemmin yhteiskunnallisten ja poliittisten asioiden merkitystä. Yhtenä syynä tähän tutkijat pitävät varhaiskasvatuksen työn arjen kiireisyyttä ja pirstaleisuutta, joiden voi ajatella vaikuttavan varhaiskasvatustyöhön yhä tänäkin päivänä. Reflektion syvämmät tasot, praktisuus ja kriittisyys, näet edellyttävät mahdollisuutta pysähtymiseen ja pohtimiseen. (Pihlaja & Holst 2013.)

Reflektion syvyyttä esittäviä tasomalleja on esittänyt myös muun muassa Max van Manen (1991), joka jäsentää systemaattisen reflektion neljälle tasolle: Ensimmäinen on arkiajattelun taso, jossa yksilön toimintatavat ja rutiinit ovat kytköksissä esireflektioon ohjaten yksilön ajattelua ja toimintaa. Toinen taso liittyy arkiset käytännön toimet reflektointiin, jossa liikutaan edelleen lähinnä käytäntöä kuvailevalla tasolla toimintaa selittäen. Kolmannella tasolla ollaan jo teoreettisesti jäsenyenempiä, sillä reflektioon kytkeytyy kriittisiä oivalluksia, ja arjen havaintoja ja ilmiöitä pyritään ymmärtämään teorian kautta. Neljäs taso on teoreettisen reflektoinnin taso, jossa tavoitellaan toiminnan kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Samoin kuin edellä esittelemässämme Pihlajan ja Holstin (2013) kolmen tason mallissa, van Manenin mallissa reflektio syvenee tasojen myötä arkiuskomusten värittämän toiminnan raportoinnista syvempään teoreettiseen ajatteluun ja myös taustalla vaikuttavien arvojen ja uskomusten analysoimiseen. On siis tarpeen kysyä, mitä varhais-

aina erilaisia, mahdollistaa koulutus reflektion omaksumisen osaksi opettajan työtä. Luonnollisesti reflektio-osaaminen vahvistuu työssä hankitun kokemuksen myötä.

Reflektion merkitys keskeisenä opettajan työotteena näyttäisi korostuvan tulevaisuudessa. OECD:n *Opetuksen ja taitojen tulevaisuus 2030* -raportissa (2018) nostetaan esille reflektioprosessin merkitys. Reflektion avulla voidaan tarkastella tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja, jotta voidaan kehittää nyt ja tulevaisuudessa tarvittavia kykyjä. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisema *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2023* esittää varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteiseksi osaamisalueeksi jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen reflektion. Asiakirjassa todetaan, että varhaiskasvatuksessa yhteiseen osaamiseen kuuluu oman toiminnan sanoittaminen ja refleктоiminen ja myös varhaiskasvatukseen ja lapsuuteen liittyvien toimintatapojen sanoittaminen ja refleктоiminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). Näkemyksemme mukaan pelkkä toimintatapojen sanoittaminen ei ole riittävä perusta lapsen osallisuutta tukevalle dialogiselle reflektioprosessille.

Lapsikäsitteen tunnistamisen merkitys osana reflektioprosessia

Lapsikäsitte ei ole asia, joka voidaan toimeksiannolla määrätä toteutettavaksi. Se syntyy henkilökohtaisen tiedostamisprosessin tuloksena. Tiedostamista edistävät asiasta keskustelu ja tapahtumien analyysi lapsikäsitteen näkökulmasta. Yhteiset tavoitteet löytyvät tältä pohjalta. (Pulkinen 2018, 23.)

Samoin kuin voidaan kysyä, mitä varhaiskasvatuksen opettajat reflektiolla tarkoittavat, miten he sitä toteuttavat ja mihin he reflektion kautta saatua tietoa käyttävät, on tärkeää kysyä, miten varhaiskasvatuksen kontekstissa käsite ”lapsi” määritetty ja mihin määritelmät perustuvat. Lapsikäsitte liittyy myös valta-asetelmiin, koska kasvatukseen liittyy aina valankäyttöä (mm. Köngäs 2018). Koska lapset elävät tänä päivänä yhä enemmän kontrollin piirissä, on lapsuuden hallinta lisääntynyt. Tätä voi luonnehtia piileväksi vallankäytöksi: aikuiset johdattelevat lapsia ja toimivat välittäjinä lasten asioissa. (mm. Hohti 2013.) Sosiologi Nick Lee (2001) on jo parikymmentä vuotta sitten kiinnittänyt huomionsa siihen, että niin sanottu keskenkasvuisuus on vahva lapsikäsitteen määre. Yhteiskunnallisessa keskustelussa lapset usein nähdään puutteellisina, epätäydellisinä ja aikuisista täysin riippuvaisina olentoina, koska he ovat vasta kasvavia ja kehittyviä, aikuisiin verrattuna keskeneräisiä. Lee käyttää metaforista matkavertausta, jossa lapset usein virheellisesti ymmärretään tuloillaan olevina (becoming) ja aikuiset valmiina ja perillä olevina (being). Lee huomauttaa, että olemme ennemminkin kaikki yhtä aikaa perillä (lapset lapsuudessa ja aikuiset aikuisuudessa) sekä matkalla (kohti kehittymistä, oivallusta ja ymmärrystä). Pidämme tätä näkökulmaa todella merkityksellisenä.

Keskenkasvuisuuden ajatuksen purkamiseksi ehdottaa Hohti (2013) being–becoming -jaottelun uudelleentarkastelua, sillä lapsuus ja aikuisuus tulevat ymmärrettäväksi vain suhteessa toisiinsa. Leen (2001) tavoin myös Hohti painottaa, kuinka me aikuisetkin olemme lasten lailla alati matkalla ja tulossa joksikin. Hohti korostaa, että uudelleentarkastelun kautta syntyy kyky kuuntelemiseen, vuoropuhelun käymiseen ja toisiin liittymiseen, mitä voidaan pitää myös reflektiivisyyden perustana: lapsilla voi olla tietoa, jota aikuisilla ei ole, tai heidän kokemuksensa voivat olla aikuisten näkökulmasta kiinnostavia. Mitä seuraa, jos reflektiivisen työotteen taustalla olevaa lapsikäsitteä ei avata, tarkastella ja tarpeen mukaan ajanmukaisteta? Erityisesti kriittisen reflektiotarkastelun näkökulmasta on oleellis-

ta pohtia, mitä aikuisen reflektion kohteena olevalla ”lapsella” tarkoitetaan ja millaisia arvoja, arvostuksia ja ajatusmalleja käsitteeseen liitetään. Samalla on tärkeää pohtia, miten käsitteellistäminen vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajan toimintaan ja mahdollisesti jopa ohjaa sitä opettajan itse edes sitä tiedostamatta. Monissa yhteyksissä lapsikäisyyksiä hallitsevat psykologiset ja biologiset käsitteellistykset ja kaventavat standardoinnit. Joidenkin tutkijoiden mukaan lapsi-sana on jopa synonyymi kehittymättömyydelle, kypsyydelle, kyvyttömyydelle, riippuvaisuudelle, voimattomuudelle, puutteelle ja alemmuudelle.

Suhtaudumme kasvavaan lapseen siten, että tähän liittyy paljon odotusarvoa, meneillään olevaa suuntautumista jotakin kohti. Aikuiset (kuten lasten vanhemmat) keskittyvät usein tarkastelemaan lapsen kehitystä tai saavutuksia suhteessa johonkin yleiseen, tärkeitä kehityksellisiä virstanpylväitä kuvaavaan malliin (ks. esim. Sintonen & Nordström 2023). Sellainen suhtautumistapa ei kuitenkaan saisi syrjäyttää näkemystä siitä, että lasta ja lapsuutta tulee arvostaa itsessään, pakottomasti, tässä hetkessä. Meidän tulisi pyrkiä kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen, joka tutkien sekä yhdistelee että erottelee lapsuus-, lapsi- ja yksilö-käsitteiden piirteitä. Lapsuus-käsitettä voidaan tulkita eri tavoin riippuen tulkinnan kontekstista niin ajallisesti kuin paikallisestikin (Alanen 2009; James & James 2008; Karlsson 2010; Karlsson 2012). On hyvä todeta lapsuuden olevan sosiaalinen konstruktio eikä uni-versaali totuus tai ilmiö. Eri kulttuureilla voi olla myös eri näkemyksiä lapsuus-käsitteen sisällöstä. Niin tutkimuksessa kuin käytännön työssä on hyvä pohtia, tulkitseeko lapsuutta lasten todellisuutena, yhteiskunnallisena rakenteena, aikuisten ajattelun stereotyyppiana vai ehkä kulttuurisesti muuttuvana näkemyksenä. (Bardy 1996; Köngäs 2018.) Aikamme lapsikäisyys (mm. Murrin 2016) kiinnittääkin huomiotamme elettyyn hetkeen ja ohjaa katsettamme laajempiin näkökulmiin sekä asioiden, tilanteiden ja ilmiöiden suhteisuuteen, joka on kriittisen reflektiopohdinnan kannalta erittäin kiinnostava ja suotava tulokulma.

Lapsitutkimus on perinteisesti keskittynyt analysoimaan aikuisten tuottamaa aineistoa, mutta lapsitutkimuksen puitteissa tehdään myös paljon lapsuustutkimusta, jossa lapsen ääni halutaan saada kuuluviin. Nykyisessä niin kutsutussa uudessa lapsuudentutkimuksessa halutaan keskittää huomio useista eri tieteenaloista käsin (sosiologiasta, antropologiasta, käyttäytymistieteistä, kulttuuri-historiallisesta tutkimuksesta...) lapsen todellisuuden tavoittamiseen lasten itsensä sanoittamana. Tutkimusasetelmat ovat 1990-luvulta lähtien siirtyneet lapsen kokemuksen äärelle pois järjestetyistä koetilanteista kohti lapsinäkökulmaista tutkimusta. (Christensen & Prout 2002; James & James 2004; Karlsson 2010; Rainio 2010; Roos & Rutanen 2014.) Lapsikeskeisyydeksi voidaan kutsua kaikkia suuntauksia, joissa kuullaan lapsia aktiivisina tiedonantajina ja pyritään reflektiivisellä otteella saavuttamaan se tieto, jota lapset haluavat tutkijoille välittää. Lapsikeskeisyyden hallitsevana ajatuksena on tavoitella ilman aikuisen olettamuksellista tulkintaa juuri niitä autenttisia merkityksiä, joita lapset itse haluavat aikuisille omasta arkielämän todellisuudestaan tarjota. (James & James 2008; Köngäs 2018.)

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset nähdään tärkeinä informanteina, jotka luovat mikrokulttuuriaan jatkuvasti muuttuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Corsaro 2012; James & James 2008; James & Prout 2015). Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa keskitytään tuomaan esiin lasten toiminnan sisältöjä ja merkityksiä aikuisten käsittein tai tulkitsemaan lasten eri tapoja viestiä lasten kokemusten ja tunteiden ymmärtämiseksi (Köngäs 2018; Sommer ym. 2010). Tutkimus, jossa lapsen kokemusta ymmärretään lapsen ilmaisemana, avaa mahdollisuuden laajemman ymmärryksen luomiselle. Lapsilähtöisessä suuntauksessa luotetaan lasten tulkintoihin heidän oman sosiaalisen todellisuutensa merkityksistä. Aivan kuten aikuiset kykenevät kertomaan oman sosiaalisen todellisuutensa sisällöstä, pystyvät siihen lapsetkin. Lapsilähtöisen tutkimuksen tieto kehittää käytännön työn

mukauttamista lapsiystävällisempään suuntaan. (James & Prout 2015; Lange & Mierendoff 2009.) Erityisesti lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lapsilähtöinen suuntaus, jossa painotetaan ammattilaisten suositusten lisäksi lasten omia toiveita ja näkemyksiä omasta parhaastaan, on eduksi dialogiselle reflektioprosessille. Lapset voivat jopa yllättää omilla sosiaalisen todellisuuden tulkinnoillaan, jos heille annetaan mahdollisuus tulla kuulluiksi.

Pohdinta

Aloitimme artikkelin toteamalla, että lapsen siirtyessä varhaiskasvatukseen alkaa häneen kohdistua reflektiivinen katse. Riskinä on aikuisen katsojan toiminnan mekanisoituminen ja toisten, tässä tapauksessa erityisesti lasten, puolesta tietäminen sekä aikuisen oman toiminnan selittäminen oletusten tai jopa lasten kokemuksesta ja lapsiryhmien tapahtumista tehtyjen väärin tulkintojen perustella. Ehdotamme, että varhaiskasvatuksessa, niin käytännössä kuin tutkimuksessakin, vahvistetaan ja selkiytetään reflektion käsitettä ja näemme, että tulevaisuudessa reflektiökäsityksen tulisi perustua nykyistä yhdenmukaisempaan lapsikäsitukseen. Reflektiivistä työtettä tulee kehittää sosiaalisena käytäntönä erityisesti monialaisessa tiimityöskentelyssä sellaiseen suuntaan, joka edistää varhaiskasvatuksessa toimivien aikuisten keskinäistä ja myös aikuisten ja lasten välistä dialogista vuorovaikutusta, jossa lapset ymmärretään aikuisiin verrattavina sosiaalisen todellisuuden tulkitsijoina.

Jos reflektiolla tavoitellaan toiminnan laadun parantamisen lisäksi mahdollisuutta auttaa ja edistää toisia esimerkiksi ymmärtämään vaikuttamismahdollisuuksiaan sekä saamaan kokemuksia kuulluksi tulemisesta, niin reflektio nähdään moniulotteisempana ja kaikkia osapuolia koskevana. Tätä artikkelia kirjoittaessamme meille on herännyt kysymys, onko reflektiivisyys ilmiö, josta lapset ovat tietoisia, ja millä tasolla heille kuuluu asiasta puhua? Missä määrin on mahdollista edistää reflektiivistä toimintaa siten, että sillä pyrittäisiin ensisijaisesti luomaan ja vahvistamaan yhteyttä eri osapuolten välillä sekä ottamaan paremmin huomioon myös lasten osallisuus? Reflektiivisyyden määritelmästä voisi keksiä lasten kieleen sopivan ilmaisen ja pyytää myös heitä refleктоimaan itseään ja esimerkiksi opettajaa, tai pysähtymään satukirjoissa kohtaan, jossa reflektiivisyyttä on nähtävissä. Varhaiskasvatuksen ajatellaan kannustavan yhdessä tehtävään pohdintaan ja oivaltamiseen, mutta olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavalla syvälinen reflektio on läsnä toimittaessa lasten kanssa ja kuinka aktiivisesti lapsia perehdytetään reflektion ideologiaan tai käyttöön.

Toivottavaa olisi, että reflektioon liittyvää kriittistä keskustelua käytäisiin varhaiskasvatuksen alalla laajemminkin. Reflektiivisyyden painopistettä on syytä siirtää yksilökeskeisestä aikuislähtöisestä ajattelusta lasta osallistavampaan sosiaaliseen reflektioon. Myös opettajankoulutukseen tarvitaan lisää kriittistä reflektionäkökulmaa, jotta opettajaopiskelijoilla olisi mahdollisuus pohtia omaa henkilökohtaista opettajaksi kasvuaan suhteessa käytännön tason reflektioon samoin kuin myös mahdollisuus ymmärtää reflektion tutkimuksellisia lähtökohtia. Mentalisaation näkökulmasta tarkasteltuna syvälinen reflektio edellyttää lasten tuntemista ja heidän kuulluksi tulemistansa sekä tilaisuuksia kanssareflektioon. Valittavan usein varhaiskasvatuksen arjessa tuntuu vallitsevan kiire, joka estää reflektioon keskittymistä. Kun aikaa on, reflektiivisyys on antoisaa sekä aikuisille että lapsille, ja sillä voidaan vahvistaa dialogista vuorovaikutussuhdetta ja osallisuuden kokemuksia. Lähtökohdana ei tällöin ole, että joku olisi muita enemmän oikeassa tai olisi valmiin aikuisen malli, vaan lähtökohta on yhteyden hakeminen (Hohti 2013). Lapsen kohdistuva reflektiivinen katse ei olekaan yksioikoisen tulkitseva, korjaamaan pyrkivä tai lasten puolesta selittävä vaan kiinnostunut, kysyvä ja lasten osallisuuden huomioiva.

Kirjallisuus

- Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Bardy, Marjatta 1996. *Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Émile*. Osat/vuosik. Stakes, Tutkimuksia 70. Jyväskylä: Gummerus.
- Christensen, Pia & Prout, Alan 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9 (4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Chydenius, Heidi, Onnismaa, Eeva-Leena, Fonsén, Elina, Pursi, Annukka & Lipponen, Lasse 2021. *Harjoittelunohjauksen käsikirja varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/327609>
- Emond, Ruth 2005. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa Greene, Sheila & Hogan, Diane (toim.), *Resarching children's experience: Methods and approaches*. Lontoo: Sage publications, 123–141.
- Fonagy, Peter, Bateman, Anthony W., & Luyten, Patrick 2012. Introduction and overview. Teoksessa Bateman, Anthony W. & Fonagy, Peter (toim.), *Handbook of mentalizing in mental health practice*. American Psychiatric Publishing Inc., 3–42
- Hartmann, Lorena Katharina, Neubert, Verena, Läzer, Katrin Luise, Ackermann, Peter, Schreiber, Maria, Fischmann, Tamara & Leuzinger-Bohleber, Marianne 2015. Mentalization and the impact of psychoanalytic case supervision. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 63 (3), 20–22. <https://doi.org/10.1177/0003065115594775>
- Holland, Janet & Ramazanoglu, Caroline 2002. *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. Lontoo: Sage Publications.
- Hohti, Riikka 2013. Lapsuuden rajat. *Duodecim* 129 (23), 2519–2525.
- Högbacka, Riitta & Aaltonen, Sanna 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Aaltonen, Sanna & Högbacka, Riitta (toim.), *Umpikujasta oivallukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto, 9–31.
- James, Allison & James, Adrian 2004. *Constructing Childhood Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- James, Allison & James, Adrian 2008. Changing Childhood in UK: Reconstructing discourses of risk and protection. Teoksessa James, Allison & James, Adrian (toim.), *European Childhoods: Cultures, politics and childhoods in Europe*. New York: Palgrave Macmillan, 105–126. https://doi.org/10.1057/9780230582095_6
- James, Allison & Alan, Prout 2015. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa James, Allison & Prout, Alan (toim.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: Routledge, 7–34. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Kalland, Mirjam 2011. Varhaislapsuuden tunnesuhteet ja sijoitettu lapsi. Teoksessa Sinkkonen, Jari, & Kalland, Mirjam (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesuhteet ja niiden suojelemisen*. Porvoo: WSOY, 207–216.
- Karila, Kirsti, Kosonen, Tuomas & Järvenkallas, Satu 2017. *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>

- Karlsson, Liisa 2010. Lapsinäkökulmainen tutkiminen ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Kallio, Kirsi, Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121–141.
- Karlsson, Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, Liisa & Karimäki, Reeli (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–63.
- Korthagen, Fred A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, Fred, A. J. 2014. Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Teoksessa Orland-Barak, Lily & Craig, Cheryl (toim.), *International teacher education: Promising pedagogies* (part A). Bingley, UK: Emerald, 73–89. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022007>
- Kupila, Päivi 2007. *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Köngäs, Mirja 2018. *”Eihän lapsil ees oo hermoja” – etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lange, Andreas & Mierendoff, Johanna 2009. Method and methodology in childhood research. Teoksessa Qvortrup, Jens, Corsaro, William & Honig, Michael-Sebastian (toim.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 78–95.
- Lee, Nick 2001. *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Maaranen, Katriina, Kynäslähti, Heikki, Byman, Reijo, Jyrhämä, Riitta, & Sintonen, Sara 2019. Teacher Education Matters: Finnish Teacher Educators’ Concerns, Beliefs, and Values. *European Journal of Teacher Education* 42 (2), 211–227. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto n.d. *Reflektiivinen työote varhaisen tuen palveluissa*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto [www-lähde]. < https://cdn.mll.fi/prod/2017/08/09114900/mll_mielenlukutaitoa_www-2023.pdf > (Luettu 1.5.2022).
- Mata López, Cecil, Santelices Álvarez, Maria Pia & Vergés Gómez, Alvaro 2022. Do educators matter? Associations between caregivers’ mentalization and preschoolers’ attachment, social emotional development and theory of mind. *Early Child Development and Care* 192 (2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1755664>
- Murris, Karin 2016. *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- OECD 2018. *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD [www-lähde]. < [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) > (Luettu 8.4.2022).
- Onnismaa, Eeva-Leena, Tahkokallio, Leena & Kalliala, Marjatta 2015. From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers’ transition to work. *An International Research Journal* 35 (2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>

- Opetushallitus 2018. *Reflektointityökalu varhaiskasvatuksen inklusiivisuuden arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus ja Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/reflektointityokalu_inklusiivisuuden_arviointiin_2019.pdf > (Luettu 11.4.2022).
- Opetushallitus n.d. Pedagoginen dokumentointi. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi> > (Luettu 13.10.2022).
- Pajulo, Marjukka 2004. Vauvan tunnetila ja sen säätely – Äidin reflektiivinen kyky ja sen merkitys turvallisessa kiintymyssuhteessa. *Duodecim* 120 (21), 2543–2549 [www-lähde]. < <https://www.duodecimlehti.fi/duo94604> > (Luettu 18.10.2022).
- Pajulo, Marjukka, Salo, Saara & Pyykkönen, Niina 2015. Mentalisaatio ihmistä suojaavana tekijänä. *Duodecim* 131 (11), 1050–1057 [www-lähde]. < <https://www.duodecimlehti.fi/duo12278> > (Luettu 21.7.2022).
- Pihlaja, Päivi Marjo & Holst, Teija Kristiina 2013 How Reflective are Teachers? A Study of Kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (2), 182–198. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628691>
- Pillow, Wanda 2003. Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16 (2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Pulkkinen, Lea 2018. *Kohti yhteistä lapsikäsitystä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-086-0>
- Rainio, Anna Pauliina 2010. *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rasehorn, Kirsti 2017. Opettajuuden kehittyminen. *Musiikki ja minä*, 259–285 [www-lähde]. < <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Opetta-juuden-kehittyminen-Rasehorn.pdf> > (Luettu 15.3.2022).
- Rodgers, Carol 2002. *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*. <https://doi.org/10.1177/016146810210400402>
- Roos, Piia & Rutanen, Niina 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimus-haastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research* 3 (2), 27–47.
- Sintonen, Sara & Nordström, Alexandra 2023. Posthuman Babies: Reconceptualizing a Baby's First Year. Teoksessa Osgood, J. & Sakr, M. (toim.), *Postdevelopmental Approaches to Childhood Observation*. (Julkaisuprosessissa.) Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Sommer, Dion, Samuelsson, Ingrid & Hundeide, Karsten 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Lontoo: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1>
- Sourander, Johanna, Oksanen, Eeva & Viinikka, Anne 2016. Mentalisaatioteoriaan perustuva Vahvuutta vanhemmuuteen -perheryhmämalli ja vanhempien kokemuksia perheryhmästä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – Niilo Mäki instituutti* 26 (1), 52–64.
- Tahkokallio, Leena 2014. *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Toskala, Antero 2006. Pyrkimys ihmisen tietoprosessien ymmärtämiseen minuuden rakentumisen ja psykoterapian perustana: historiallinen tarkastelu. *Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti* 3 (2), 53–63.

- Toskala, Antero & Hartikainen, Katja 2005. *Minuuden rakentuminen: Psykkinen kehitys ja kognitiivis-konstruktiiivinen psykoterapia*. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- van Manen, Max 1991. *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- Opetushallitus 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Helsinki: Opetushallitus.
- Vlasov, Janniina, Salminen, Jenni, Repo, Laura, Karila, Kirsti, Kinnunen, Susanna, Mattila, Virpi, Nukarinen, Thomas, Parrila, Sanna & Sulonen, Hanna 2018. *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 24:2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [www-lähde]. <https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf> (Luettu 12.3.2022).

FT Mirja Köngäs toimii Helsingin yliopistossa yliopistonlehtorina (varhaiskasvatuksen pedagogiikka).

KM Vivianne Ruohola toimii Helsingin yliopistossa yliopisto-opettajana (varhaiskasvatuksen pedagogiikka).

MuT Sara Sintonen on Helsingin yliopiston vanhempi yliopistonlehtori, joka työskentelee vuodet 2023–2024 Turun yliopistossa professorina varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa.