



Lehtosaari Terhi & Leskinen Elina

Lapsen osallisuuden tukeminen päiväkodin arjessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsen osallisuuden tukeminen päiväkodin arjessa (Lehtosaari Terhi & Leskinen Elina)

Kandidaatin tutkielma, 38 sivua

Maaliskuu 2021

Tutkielmassamme avaamme osallisuuden käsitettä teorioiden, niiden tulkintojen sekä osallisuutta haastavien tekijöiden kautta. Olemme myös koonneet yhteen osallisuutta tukevia keinoja. Tutkimme näitä seuraavien tutkimuskysymysten kautta: miten osallisuutta on määritelty varhaiskasvatuksessa ja mitkä tekijät haastavat osallisuutta sekä miten lapsen osallisuutta voidaan tukea päiväkodin arjessa. Osallisuus tarkoittaa lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa häntä koskeviin päätöksiin. Lapsen tulee myös olla tietoinen siitä, että hänen mielipiteensä vaikuttavat päätöksiin. Lasten osallisuutta voidaan tukea monella tavalla. Varhaiskasvatuksen opettaja on avainasemassa mahdollistamassa lapsen osallisuutta. Osallisuutta tuetaan kuuntelemalla lasta ja keskustelemalla hänen kanssaan, kodin ja päiväkodin välisellä yhteistyöllä, joustavilla rutineilla ja pienryhmätoiminnalla päiväkodissa, lasten mielenkiinnonkohteiden huomioimisella sekä toiminnan havainnoinnilla ja sen mahdollistamisella.

Tutkielmamme aihe on ajankohtainen ja aiheen valintaan ovat vaikuttaneet myös omat kokemuksemme. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa on noussut ajankohtaiseksi aiheeksi varhaiskasvatuslain (540/2018) päivityksen myötä. Olemme myös havainneet itse päiväkodissa työskennellessämme, että varhaiskasvatuksen opettajien ajatukset lasten osallisuudesta ovat hyvin erilaisia. Tämän vuoksi, päädyimme tutkimaan lasten osallisuutta päiväkodin arjessa.

Kandidaatin tutkielmamme on toteutettu integroivana kirjallisuuskatsauksena. Integroiva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa laajan aineiston käytön sekä aineistojen yhdistelemisen ja uuden tiedon luomisen. Laaja aineisto mahdollistaa tutkielmamme luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Olemme valinneet tutkielmaamme kattavasti erilaisia tutkimuksia, joiden pohjalta olemme muodostaneet monipuolisen käsityksen lapsen osallisuuden haasteista sekä sen tukemisesta. Tutkielmamme tavoitteena on tuoda konkreettisia esimerkkejä varhaiskasvatuksen opettajille siitä, miten lasten osallisuutta voidaan päiväkodin arjessa tukea.

Avainsanat: osallisuus, osallisuuden tukeminen, päiväkotitoiminta, toimijuus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman toteutus	6
2.1	Tutkimusmenetelmä	6
3	Teoreettinen viitekehys	8
3.1	Lapsen osallisuus	8
3.2	Toimijuus	10
4	Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa	12
4.1	Osallisuuden teorioita ja niiden tulkintoja	12
4.1.1	<i>Osallisuuden tikasmalli</i>	12
4.1.2	<i>Osallisuuden tasomalli</i>	15
4.1.3	<i>Osallisuuden ulottuvuudet</i>	18
4.2	Osallisuutta haastavat tekijät	20
5	Osallisuuden tukemisen keinot	23
5.1	Arjen osallisuus	23
5.2	Vuorovaikutus	24
5.3	Varhaiskasvatuksen opettajan rooli osallisuuden mahdollistajana	25
5.4	Havainnointi	27
6	Yhteenveto	29
7	Pohdinta	32
7.1	Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusaiheet	34
	Lähteet	36

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa avaamme osallisuuden käsitettä teorioiden, niiden tulkintojen sekä osallisuutta haastavien tekijöiden kautta. Olemme myös koonneet yhteen osallisuutta tukevia keinoja. Tutkielmamme sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin, erityisesti päiväkotiin. Tutkielmamme tavoitteena on selkeyttää osallisuuden käsitettä sekä tuoda yhteen lasten osallisuuden tukemisen keinoja. Tämä edellyttää aiheeseen perehtymistä kirjallisuuden sekä tutkimusten kautta.

Päiväkoti on paikka, jossa lapset viettävät ison osan arkipäivistään. Siellä lapset oppivat laaja-alaisia taitoja, joita he tarvitsevat pärjätäkseen tässä maailmassa (Kataja, 2018). Kataja (2018) pohtii päiväkodin perustarkoitusta. Hänen mukaansa päiväkodin tavoitteena on kasvattaa aktiivisia, omatoimisia ja omilla aivoilla ajattelevia kansalaisia. Tämä edellyttää sitä, että päiväkotikäisten lasten osallisuuden toteuttamiseen kiinnitetään huomiota. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on tarkastella, onko päiväkodin arki rakennettu niin, että lapsella on tilaa ajatella itse, ratkoa ristiriitoja, tehdä valintoja ja harjoitella sosiaalisia taitoja, vai onko päiväkodin arki valmiiksi lasten puolesta ajateltu (Kataja, 2018).

Lasten osallisuus on meille henkilökohtaisesti tärkeä asia. Osallisuutta on korostettu koulutussessamme varhaiskasvatuksen opettajiksi, ajankohtaisessa keskustelussa sekä omissa kokemuksissamme. Olemme huomanneet, että päiväkodeissa ja varhaiskasvatuksen opettajien asenteissa on ollut eroavaisuuksia liittyen lasten osallisuuteen. Joidenkin opettajien käsitykset osallisuudesta ovat olleet positiivisia, mutta osa kokee sen lapsen vallaksi ja rajattomuudeksi.

Koulutustaustamme vaikuttaa siihen, että tutkielman konteksti sijoittuu päiväkotiin ja varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallinen ja tavoitteellinen hoidon, opetuksen ja kasvatuksen muodostama kokonaisuus, jossa painottuu pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2 §). Tutkielmamme pohjautuu varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmaan, josta käytämme myös lyhennettä ”opettaja”. Käytämme myös termiä aikuinen, kun puhumme muista päiväkotiryhmän työntekijöistä. Lasten osallisuus on tärkeä osa lapsen arkea. Päivitetyn esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2016, s. 19) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 21) on korostettu lasten osallisuutta

omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa sekä kuulluksi tulemisessa. Esiopetuksen tehtävänä on myös tukea lasten vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja (Opetushallitus, 2016, s. 19).

Ajankohtaiseksi aiheen tekee erityisesti se, että vuonna 2019 voimaan tulleessa uudessa varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 20 §) on korostettu lapsen oikeutta omaan osallisuuteensa. Lain mukaan varhaiskasvatuksessa tulee turvata lasta kunnioittava toimintatapa sekä pysyvät vuorovaikutussuhteet lapsen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä. Laissa määrätään myös, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee mahdollistaa lapsen osallisuus ja varmistaa, että lapsi saa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Sen mukaan lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, arvioitaessa ja toteuttaessa lapsen toivomukset ja mielipiteet on otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. Lapsille ja heidän vanhemmilleen on myös järjestettävä säännöllisesti mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen arviointiin ja suunnitteluun (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 20 §).

Löysimme myös ajankohtaista keskustelua osallisuudesta muutamista blogeista, Facebook-ryhmistä, kirjoista sekä vasta ilmestyneestä Varhaiskasvatuksen tiedelehden osallisuuden teemanumerosta (10(1), 2021). Weckström (2017) kirjoittaa blogissaan uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönotosta sekä siitä, että osallisuus on herättänyt varhaiskasvatuksen kentällä keskustelua erityisesti käsitteen laajuuden vuoksi. Varhaiskasvatuksen henkilökunta on ollut hämmentynyt siitä, ovatko he toteuttaneet lasten osallisuutta oikein ja he ovat kaivanneet myös vertaistukea kollegoilta (Weckström, 2017). Myös Semeri (2017) kirjoittaa blogissaan osallisuudesta ja sen mahdollistamisesta sekä pohtii, kuinka osallisuus toteutuu esimerkiksi ulkoilussa tai päiväkodin muussa arjessa.

Tietoa ajankohtaisesta keskustelusta saimme myös Katajan (2018) videon kautta, jossa tarkasteltiin osallisuutta käsitteenä ja kasvatustilafilosofiana. Videon mukaan osa varhaiskasvatuksen opettajista suhtautui lasten osallisuuteen myönteisesti, mutta myös negatiivisia kommentteja ja ajatuksia aiheesta löytyi. Videon mukaan osa varhaiskasvatuksen opettajista oli sitä mieltä, että lasten osallisuus mahdollistaa lapsille sen, ettei heidän tarvitse kuunnella tai kunnioittaa ketään ja lapset saavat tehdä mitä haluavat (Kataja, 2018). Osallisuuden käsitteen avaamista ja tarkentamista varhaiskasvatuksen kentälle siis tarvitaan ja siihen tutkielmamme pyrkii myös vastaamaan.

2 Tutkielman toteutus

Kandidaatin tutkielmamme tavoitteena on avata osallisuuden käsitettä ja koota yhteen lapsen osallisuuden tukemisen keinoja. Tavoitteenamme on myös antaa konkreettisia esimerkkejä siitä, millä tavoin lapsen osallisuutta voidaan päiväkodin arjessa tukea. Lisäksi haluamme tuoda esille tekijöitä, jotka haastavat lapsen osallisuutta. Olemme tuoneet näitä asioita esille, jotta varhaiskasvatuksessa kiinnitettäisiin huomiota myös ongelmakohtiin. Olemme tuoneet yhteen tietoa useasta eri lähteestä, jotta voisimme kuvailla osallisuutta laajasti. Keskitymme tutkielmassamme lasten osallisuuteen päiväkodin arjessa. Tällaisesta tutkimuksesta on hyötyä varhaiskasvatuksen kentällä, sillä osallisuus on noussut viime vuosina entistä enemmän ajankoh-taiseksi puheenaiheeksi varhaiskasvatuslain (540/2018) päivityksen myötä.

Olemme muodostaneet kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten lapsen osallisuutta on määritelty varhaiskasvatuksessa ja mitkä tekijät haastavat osallisuutta?
2. Miten lapsen osallisuutta voidaan tukea päiväkodin arjessa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on laadittu lähteiden pohjalta. Tutkielmassamme tuomme tietoa osallisuuden määrittelystä sekä malleista varhaiskasvatuksessa. Haluamme myös avata osallisuuden käsitettä varhaiskasvatuksen kontekstissa, koska kokemuksiemme mukaan varhaiskasvatuksen kentällä on myös paljon negatiivisia käsityksiä osallisuudesta sekä sen toteutuksesta. Tässä yhteydessä tuomme esille myös mahdollisia tekijöitä, jotka osallisuutta voivat haastaa. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on tuoda yhteen erilaisia keinoja tukea lapsen osallisuutta. Haluamme tuoda esille myös konkreettisia esimerkkejä siitä, miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lasten osallisuutta arjessa.

2.1 Tutkimusmenetelmä

Hakala (2015) nostaa esille tutkimusten ja kirjallisuuden läpikäymisen tärkeyden. Kuitenkin tutkimuksessa erityisen tärkeää on se, että tutkija osaa käsitellä aineistossa olevaa tietoa ja poh-

tia sen merkityksiä (Hakala, 2015). Olemme lukeneet paljon lasten osallisuutta käsitteleviä tutkimuksia ja kirjoja, jotta voisimme muodostaa laajan käsityksen ilmiöstä. Tämä on tärkeää siksi, että tutkielmamme olisi yleistettävissä eikä informaatio jää pintapuoliseksi.

Olemme valinneet tutkimusmetodiksemme integroivan kirjallisuuskatsauksen, joka on yksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen metodeista. Salmisen mukaan (2011, s. 6) kuvaileva kirjallisuuskatsaus on hyvin yleinen kirjallisuuskatsauksen perustyyppi. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ei ole tarkkoja rajanvetoja tai tiukkoja sääntöjä (Salminen, 2011, s. 6). Kuitenkin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta ilmiötä voidaan kuvailla laajasti (Salminen, 2011, s. 6), joka on yksi meidän tutkielmamme tavoitteista.

Integroiva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa ilmiön monipuolisen tarkastelun ja sen avulla voidaan luoda uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Salminen, 2015, s. 8). Salmisen mukaan (2015, s. 8) integroiva kirjallisuuskatsaus ei ole yhtä valikoiva ja tarkka, kuin systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus olisi sopinut hyväksi tutkimusmenetelmäksi tutkielmamme sen puolesta, että siinä tiivistetään aiempaa tutkimusta ja tutkimustulokset esitellään tiiviisti (Salminen, 2011, s. 8). Kuitenkin, koska haluamme tutkielmassamme tarkastella osallisuutta ja siihen liittyviä näkökulmia laajasti, kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii tutkielmamme paremmin.

3 Teoreettinen viitekehys

Tutkielmamme pääkäsite on osallisuus, jota tarkastelemme läpi tutkielman. Osallisuuden käsitteeseen liitetään usein myös toimijuuden käsite, jota lisäksi avaamme. Käsitteet on valittu kirjallisuutta ja tutkimuksia lukemalla.

Tutkielmaa kirjoittaessa ja lähteitä etsiessä huomasimme, että osallisuudesta käytetään englanninkielistä käsitettä ”participation”. Valitsimme tämän käsitteen, koska osallisuutta käsittelevät suomenkieliset kirjat ja tutkimukset, ovat käyttäneet ”participation” käsitettä. Etsiessämme osallisuuteen liittyvää kansainvälistä kirjallisuutta, koimme haasteelliseksi oikean hakusanan päättämisen. Haasteellista tässä käsitteessä on se, että se käsittää sekä osallisuuden, että osallistumisen, kun vastaavasti suomen kielessä ne ovat kaksi eri käsitettä, joilla on omat merkityksensä.

Tutkielmamme sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin. Varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallinen ja tavoitteellinen hoidon, opetuksen ja kasvatuksen muodostama kokonaisuus, jossa painottuu pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2 §). Varhaiskasvatukseen kuuluu erilaisia toimintamuotoja; päiväkodissa tapahtuva päiväkotitoiminta, johon keskitymme tässä tutkielmassa, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 1 §). Varhaiskasvatustoimintaa säätelee sitä koskevat asiakirjat, esimerkiksi varhaiskasvatuslaki (540/2018), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018).

3.1 Lapsen osallisuus

Osallisuus (participation) on toimintaa, jossa lapsella on mahdollisuus vaikuttaa tietoisesti elämäänsä (Turja & Vuorisalo, 2017). Lapsen oikeus osallisuuteen korostuu niin varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 20 §), varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) sekä YK:n yleissopimuksen lasten oikeuksista artikloissa 12 ja 13, jotka määrittävät lapsen oikeudet. Lapsen oikeus osallistua häntä koskeviin päätöksiin on suojattu lainsäädännöllä (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 20 §). Se on myös yksi tärkeimmistä teemoista YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (Unicef, n.d.).

Turjan (2011) mukaan osallisuuden käsite voi saada erilaisia merkityksiä sen mukaan, missä kontekstissa sitä tarkastellaan. Hänen mukaansa joidenkin määritelmien mukaan osallisuudella voidaan tarkoittaa sitä, kun henkilö pääsee osalliseksi esimerkiksi tapahtumiin ja aktiviteetteihin. Turja ja Vuorisalo (2017) määrittelevät osallisuuden tarkoittavan mahdollisuutta vaikuttaa omaan ja yhteiseen toimintaan. Tämä edellyttää vuorovaikutusta eli muiden kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä (Turja & Vuorisalo, 2017). Turjan (2011) mukaan päiväkodissa osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi pääsee osallistumaan toimintaan ja sen suunnitteluun ja on tätä kautta aktiivinen osa ryhmän toimintaa. Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014, s. 211) mainitsevat osallisuuden myös edistävän lapsen taitotason ja itseluottamuksen kehittymistä. Heidän mukaansa osallistava toiminta tukee myös ongelmaratkaisutaitojen kehittymistä, sekä edesauttaa lapsen aktiivista osaamista ja toimijuutta.

Osallistuminen ja osallisuus saatetaan usein nähdä tarkoittavan samaa asiaa. Piironen (2007, s. 5) määrittelee osallistumisen niin, että henkilö on mukana tilanteessa, jonka joku toinen ihminen on järjestänyt. Tämä tarkoittaa sitä, ettei yksilöllä itsellään ole ollut toimintaan vaikutusvaltaa (Piironen, 2007, s. 5). Osallisuuden Piironen (2007, s. 5) määrittelee tarkoittavan sitä, että yksilö on mukana toiminnan järjestämisessä ja suunnittelemisessa ja tällöin ottaa myös vastuun seurauksista. Päiväkodissa lapsen tulisi kokea pystyvänsä vaikuttamaan asioihin ja päättämään niistä, jotta kyse olisi osallisuudesta (Kettunen, 2017).

Turja ja Vuorisalo (2017) nostavat esille, että osallisuuden käsitettä on alettu viime vuosina yhä laajemmin soveltamaan myös pienempiin lapsiin ja heidän kanssaan tapahtuvaan toimintaan. Heidän mukaansa vuonna 2015 päivittyi varhaiskasvatuslaki, johon oli selkeästi kirjattu siitä, että lapselle on taattava mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Viimeisin päivitys varhaiskasvatuslakiin (540/2018) on tullut vuonna 2018, jolloin lasten osallisuutta on korostettu entisestään. Tämän myötä lasten osallisuus on noussut varhaiskasvatuksen kentällä entistä enemmän puheenaiheeksi.

Osallisuuden tulkinnat ja toteutus voivat olla päiväkodeissa erilaisia, sillä Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset osallisuuden merkityksestä voivat vaihdella. Piironen (2007, s. 6) mukaan osallisuus ei tarkoita sitä, että lapsille ei asetettaisi rajoja ollenkaan tai että heille siirrettäisiin liian suuri vastuu, vaan sitä, että aikuisten tehtävänä

on edelleen asettaa lapsille rajat, mutta niin, että samalla arvioidaan lasten kehitystason mukaisesti se, minkälaisiin tehtäviin heitä voisi osallistaa. Katajan (2018) mukaan osallisuuteen suhtautuminen on kirjavaa. Osa varhaiskasvatuksen opettajista suhtautuu osallisuuteen myönteisesti, mutta osa taas negatiivisesti (Kataja, 2018). Kataja (2018) esitteli muutamia kommentteja, joita oli tullut lasten toiveviikon toteutukseen liittyen. Osa kommentoijista oli järkyttyneitä siitä, kuinka tällaisella toiminnalla voidaan lapsia kasvattaa, koska lapset saavat tehdä mitä haluavat (Kataja, 2018). Lisäksi osa oli sitä mieltä, että tällaisen toiminnan takia lasten ei tarvitse kuunnella ketään eikä mitään (Kataja, 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 30) korostetaan osallisuuden merkitystä. Päiväkodeissa tulisi kehittää toimintatapoja, jotka edistävät osallisuutta (Opetushallitus, 2018, s. 30). Lasten sensitiivinen kohtaaminen ja heidän myönteiset kokemuksensa siitä, että heitä aidosti kuunnellaan, vahvistavat osallisuuden toteutumista päiväkotiryhmässä (Opetushallitus, 2018, s. 30). Myös Lasten oikeuksien sopimus korostaa lasten suojelemisen ohella heidän oikeuttaan tulla kuulluksi itseään koskevista asioista ja oikeutta ilmaisunvapauteen (Unicef, n.d.).

3.2 Toimijuus

Osallisuus ja toimijuus (agency) ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan, sillä kumpaankin liittyy vahvasti lasten kuunteleminen (Turja & Vuorisalo, 2017). Lukiessamme osallisuutta käsitteleviä artikkeleita ja tutkimuksia, toimijuuden käsite nousi useasti esiin. Tämän vuoksi tarkastelemme osallisuuden rinnalla myös toimijuuden käsitettä. Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan lasten toimintaa ja aktiivisuutta korostava ajattelutapa on noussut yhteiskunnassa vasta vähän aikaa sitten esille. Heidän mukaansa lapsia tarkasteltiin pitkään ainoastaan kasvun, kasvatuksen ja kehityksen kautta, jolloin lapsia ajateltiin ainoastaan tulevaisuuden aikuisina, ei aktiivisina toimijoina, joilla on mielipiteitä ja toiveita. Nykypäivänä kiinnostus lasten aktiivisuuteen sekä lasten toiminnan vaikutuksista arkeen ja ympäröivään yhteisöön on kasvanut (Turja & Vuorisalo, 2017).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa toimijuudella tarkoitetaan lapsen kykyä toimia omaehtoisesti erilaisissa tilanteissa (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö, 2013). Myös Rainio (2010, s. 5) määrittelee toimijuuden tarkoittavan sitä, että ihmisellä on kyky vaikuttaa omiin päätöksiinsä ja

elämänolosuhteisiinsa. Lipposen ja kollegojen (2013) mukaan toimijuuteen liitetään useita käsitteitä, kuten aktiivisuus, vaikutusmahdollisuus sekä osallisuus. Varhaiskasvatuksessa pyritään tukemaan lapsen oman toimijuuden kehitystä. Turjan (2011) mukaan lapsia tulee pitää varhaiskasvatuksessa aktiivisina toimijoina, joilla on valtaa ja omaa tilaa. Toimijuuden tukemisessa on tärkeää, että lapselle tarjotaan mahdollisuuksia olla yhteisön aktiivinen jäsen. Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen tukee myös lapsen toimijuuden kehittymistä.

Myös Paju (2013, s. 19) on tutkinut lasten toimijuutta. Pajun mukaan lasten ja aikuisten arjen välillä on valtava ero, kun sitä pohtii toimijuuden kannalta. Hänen mukaansa aikuisten tehtävänä on ylläpitää arjen rutiineja ja tehtäviä, joihin lapset otetaan mukaan. Tätä toimintaa määrittävät kuitenkin aikuiset, eivät lapset (Paju, 2013, s. 19). Toimijuuden taustaoletuksena onkin se, että lapsi ei ole vain passiivinen ympäristön ja kulttuurin ohjaama henkilö, vaan lapsi saisi itse myös vaikuttaa omaan toimintaansa (Lipponen ym., 2013).

4 Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Tässä kappaleessa lähestymme osallisuuden määritelmiä ja malleja varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Nostamme esille varhaiskasvatuksen näkökulman, koska avaamme kappaleessa osallisuuden malleja sekä haasteita yleisesti varhaiskasvatuksessa, ei ainoastaan päiväkodissa.

Ennen osallisuutta on puhuttu lapsilähtöisyydestä (Kettunen, 2017). Turjan antaman haastattelun mukaan lapsilähtöisyys tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee toimintaa, johon lapsi osallistuu (Kettunen, 2017). Tätä toimintaa on suunniteltu lapsen mielenkiinnon kohteisiin pohjautuen. Turjan mukaan lapsilähtöisyys eroaa osallisuudesta siten, että siinä lapsi ei koe voivansa vaikuttaa asioihinsa (Kettunen, 2017). Lapsi siis ei ole mukana päätöksenteossa tai toiminnan suunnittelussa.

4.1 Osallisuuden teorioita ja niiden tulkintoja

Käsitlemme osallisuuden teorioita Hartin (1992, s. 8) tikasmallin, Shierin (2001, s. 110) tasomallin sekä Turjan (2011) osallisuuden ulottuvuuksien kautta. Hartin tikasmalli (kuvio 1) tarkastelee lasten osallisuutta kasvattajan tarjoaman tiedon kautta. Shierin (2001, s. 110) tasomalli (kuvio 2) pohjautuu Hartin tikasmalliin, mutta hän on lisännyt malliinsa ulottuvuudet, joissa tarkastellaan, kuinka kasvattajien valmiudet, mahdollisuudet ja velvollisuudet liittyvät lasten osallisuuteen. Eskel ja Marttila (2013) ovat tulkinneet myös omassa tutkimuksessaan Hartin tikasmallia ja Shierin tasomallia. Heidän mukaansa tikasmalli kuvastaa lasten osallisuuden rakentumista kasvattajien mahdollistamana. Tikasmallissa ei ole tärkeintä saada lasten osallisuutta nousemaan korkeammalle tasolle, vaan lapsella tulee olla mahdollisuus itse valita oma osallisuutensa ja aktiivisuutensa taso (Eskel & Marttila, 2013). Myös Turja (2011) on tulkinnut Hartin tikasmallia osallisuuden ulottuvuuksien kautta.

4.1.1 Osallisuuden tikasmalli

Hart (1992) on laatinut lasten osallisuuden tikasmallin Arnsteinin portaikon pohjalta (viitattu lähteessä Turja, 2010). Turjan (2010) mukaan tikasmallin perusta pohjautuu jo 1960-luvulle, jolloin Arnstein kehitti osallisuuden portaat. Hart (1992) on tulkinnut näitä portaita ja tehnyt

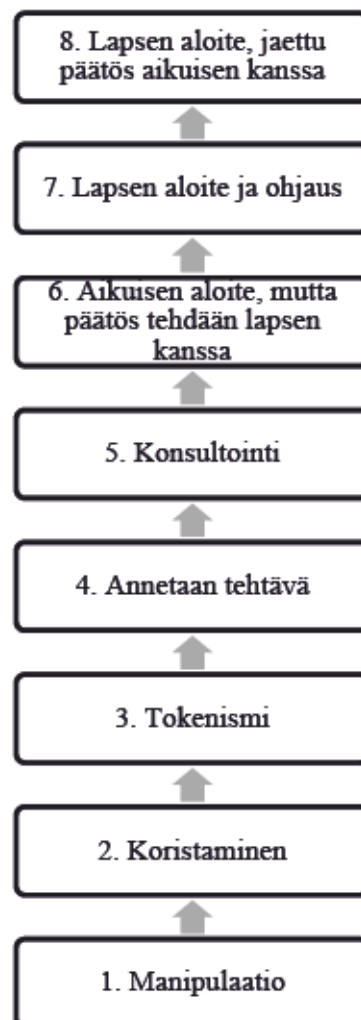
niistä lasten osallisuuteen pohjautuvan tikasmallin (kuvio 1). Hart (1992, s. 8) on jaotellut osallisuuden kahdeksalle eri portaalle. Mitä ylemmäs portaita noustaan, sitä korkeampi on lasten osallisuuden taso. Hartin (1992, s. 8) tikasmallin alimmalla portaalla sijaitsee manipulaatio. Manipulaatio tarkoittaa sitä, että lapsilla on mahdollisuus osallistua toimintaan tai projektiin, mutta heillä ei ole mahdollista vaikuttaa siihen (Eskel & Marttila, 2013). Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan tällaista toimintaa on usein esimerkiksi päiväkodin taidenäyttelyt. Lapset ovat itse tehneet työt, usein vielä aikuisen ohjeistuksella, mutta päiväkodin aikuiset järjestävät näyttelyn, eikä lapsilla ei ole mahdollisuutta osallistua järjestelyihin tai päätöksiin (Eskel & Marttila, 2013).

Toisella osallisuuden portaalla on koristaminen. Eskel ja Marttila (2013) kuvaavat tätä niin, että lapset osallistuvat toimintaan, mutta eivät täysin ymmärrä tilannetta. Heidän mukaansa esimerkiksi lasten laulu- ja tanssiesitykset kuuluvat tähän ryhmään. Usein lapset vain opettelevat aikuisen ohjeistuksella laulut ja tanssit, mutta eivät pääse itse vaikuttamaan niihin lainkaan. Kolmannella portaalla sijaitsee tokenismi. Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan tokenismi tarkoittaa sitä, että lapsilta kysytään heidän mielipiteitään vain muodon vuoksi. Tällä portaalla lapsilla on vain vähän keinoja tuoda ajatuksiaan esille (Eskel & Marttila, 2013). Lapsella ei siis ole vaikutusmahdollisuuksia, vaan aikuinen kysyy lasten mielipidettä vain velvollisuudesta. Tällainen toiminta ei edistä lasten osallisuutta. Mallin kolme alinta porrasta eivät vielä kuvaa lasten osallisuutta, vaan osallisuuden katsotaan alkavan vasta neljänneltä portaalta (Hart, 1992, s. 8).

Neljännellä portaalla lapsille annetaan tehtävä ja heidän mielipiteitään kuullaan, mutta aikuiset kuitenkin tekevät päätökset (Eskel & Marttila, 2013). Hartin (1992) mukaan lasten osallisuus alkaa tältä portaalta. Lapsille annetaan jo jonkin verran tietoa toiminnasta ja heitä kuullaan, mutta lasten osallisuus on silti hyvin vähäistä. Toiminnan suunnittelu ja toteutus on hyvin vahvasti varhaiskasvatuksen henkilökunnan käsissä. Viidennellä portaalla on konsultointi. Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan siinä lasten näkemykset huomioidaan ja heiltä kysytään toiminnasta, mutta aikuiset päättävät ja suunnittelevat toiminnan. Tällä portaalla lapsia kuunnellaan enemmän. Heidän ideansa otetaan vakavasti, mutta aikuisilla on silti valta ja vastuu toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta.

Kuudennella portaalla lasten mielipiteitä kuunnellaan ja aikuinen tekee aloitteen, mutta päätös tehdään lasten kanssa (Eskel & Marttila, 2013). Esimerkiksi lapsia voidaan osallistaa näytelmän

tekemiseen, jossa lapset itse saavat osallistua näytelmän juonen kehittämiseen. Ideoista keskustellaan yhdessä ja lopuksi päätös tehdään myös lasten kanssa. Seitsemännellä portaalla lapset itse aloittavat ja ohjaavat toiminnan ja aikuiset pysyvät taustalla ja auttavat tarvittaessa (Eskel & Marttila, 2013). Tällainen toiminta on esimerkiksi joku projekti päiväkodissa, jossa aikuiset auttavat muun muassa tiedon hankinnassa sekä projektin toteuttamisessa, mutta lapset ovat itse saaneet ideoida projektin. Lasten osallisuuden viimeisellä portaalla lapset ja aikuiset ovat tasa-vertaisia ja he ideoivat ja tekevät yhdessä päätökset (Eskel & Marttila, 2013). Päiväkodissa lapset harvoin pyrkivät aloittamaan projektien luomisen. Tämän vuoksi pohdimme, toimiiko osallisuuden kahdeksas taso parhaiten esimerkiksi kotona.



Kuvio 1. Osallisuuden tikasmalli Roger Hartin (1992, s. 8) mallia mukailten.

Hartin tikasmallissa on kuvattu lasten osallisuuden ja vallan kasvua yhtä aikaa. Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan sitä on kritisoitu kuitenkin siitä, ettei se ota huomioon osallistujan subjektiivista kokemusta vaan siinä ajatellaan osallisuuden lisääntyvän automaattisesti vallan kanssa. Osallisuuden tikasmallia voi olla todellisuudessa myös vaikea toteuttaa. Tikasmallissa oletetaan, että mitä enemmän lapsella on valtaa päättää asioista ja olla mukana vaikuttamassa, sitä parempi se lapselle on.

Myös Alanko (2013, s. 55) on kritisoinut tikasmallia. Hänen mukaansa tikasmallista saa sen käsityksen, että osallisuus olisi prosessi, jossa edettäisiin aina tietyssä järjestyksessä kohti suurinta osallisuuden tasoa. Alanko toteaa myös, että Hartin mukaan tikasmallissa ei ole tarkoitus, että lapset ja nuoret toimisivat aina tikkaiden ylimmillä portailla. Lapset ja nuoret voivat toimia tikkaiden eri tasoilla prosessin eri vaiheissa (Alanko, 2013, s. 55). Tikasmallin on nähty olevan myös kulttuurisesti puolueellinen, sillä se edustaa vahvasti länsimaista käsitystä osallisuudesta (Alanko, 2013, s. 55).

4.1.2 Osallisuuden tasomalli

Shierin (2001) tasomalli pohjautuu Hartin (1992) osallisuuden tikasmalliin. Lasten osallisuuden tasomallissa tärkeintä on tarkastella osallisuutta lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta (Shier, 2001, s. 107–108). Tasomallin ei ole tarkoitus korvata Hartin tikasmallia, mutta se voi toimia vaihtoehtoisena näkökulmana kasvatusalan ammattilaiselle ja auttaa heitä tutkimaan osallisuusprosessin eri näkökulmia (Shier, 2001, s. 110). Yksi tärkeä ero Hartin tikasmalliin on se, ettei tasomallissa ole mitään, mikä vastaisi Hartin tikkaiden kolmea alinta porrasta, jotka edustavat toimintaa, joka ei ole osallistavaa (Shier, 2001, s. 110). Tästä toiminnasta on myös käytetty termiä näennäisosallisuus (Alanko, 2013, s. 54). Monet ovat pitäneet näitä kolmea alinta porrasta Hartin (1992) osallisuuden tikkaiden parhaimpana osana sen vuoksi, koska siitä pystyy tunnistamaan myös sen toiminnan, joka ei ole osallistavaa (Shier, 2001, s. 110).

Shierin (2001, s. 110) tasomallissa käsitellään lapsen osallisuutta viiden tason avulla (kuvio 2). Myös tässä mallissa ensimmäisellä tasolla lapsen osallisuus katsotaan olevan heikointa ja viimeisellä, eli viidennellä tasolla suurinta. Tasomallin mukaan ajatellaan, että osallisuuden minimi edellytykset toteutuvat silloin, kun kolme ensimmäistä tasoa toteutuu (Eskelin & Marttila,

2013). Shierin (2001, s. 110) mallissa on tasojen lisäksi myös kolme astetta; valmiudet, mahdollisuudet ja velvoitteet. Näiden asteiden kautta tulkitaan osallisuuden viittä tasoa.

Osallisuuden tasot	Valmiudet	Mahdollisuudet	Velvoitteet
5. Lasten kanssa jaetaan valta ja vastuu päätöksenteossa	Oletko valmis jakamaan valtaa ja vastuuta lasten kanssa?	Onko olemassa toimintatapoja, joilla lapsi voidaan ottaa mukaan päätöksentekoon?	Voiko lapsi ja aikuinen jakaa valtaa ja vastuuta?
4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin	Oletko valmis ottamaan lapset mukaan päätöksentekoprosessiin?	Mahdollistaako työyhteisö sen, että lapset otetaan päätöksenteossa huomioon?	Tuleeko lapsi ottaa mukaan päätöksentekoprosessiin?
3. Lasten näkökulmat otetaan huomioon	Oletko valmis ottamaan lasten näkökulmat huomioon?	Mahdollistavatko päätöksentekoprosessit lapsen mielipiteiden huomioimisen?	Annetaanko työyhteisössä lapsen mielipiteille niille kuuluva arvo?
2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan heidän mielipiteensä	Oletko valmis tukemaan lapsia ilmaisemaan näkemyksiään?	Työskenteletkö niin, että lapsen on mahdollista ilmaista itseään?	Kuuluuko työyhteisön tapoihin tukea lasta mielipiteiden ilmaisussa?
1. Lasten kuunteleminen	Kuunteletko lasta?	Työskenteletkö tavoilla, jotka auttavat lasten kuuntelemisessa?	Kuuluuko lasten kuuleminen työyhteisön tapoihin?

Kuvio 2. Osallisuuden tasomalli (mukaiillen Shier, 2001, s. 111; Eskel & Marttila, 2013, s. 82).

Osallisuuden tasomallin ensimmäinen aste on valmiudet. Shierin (2001, s. 110) mukaan työntekijä pystyy toimimaan tällä osallisuuden tasolla heti, kun hän katsoo itse olevansa siihen valmis. Hänen mukaansa työntekijä on silloin valmis, kun hän on sitoutunut työskentelemään tällä asteella. Valmiuden asteella tärkeää on työntekijän oma asenne lasten osallisuutta kohtaan. Jos asenne siihen ei ole myönteinen, ei silloin osallisuuskaan voi toteutua.

Toinen osallisuuden aste on mahdollisuudet. Mahdollisuuden aste toteutuu, kun tarpeisiin, jotka mahdollistavat tasolla toimimisen, on vastattu (Shier, 2001, s. 110). Näitä tarpeita ovat muun muassa henkilöstö resurssit, tiedot ja taidot sekä uusien menetelmien kehittäminen tai muokkaaminen. Mahdollisuuden vaiheella tärkeää on työntekijöiden taito ja tieto osallisuudesta. Ilman niitä osallisuus jää ensimmäiselle asteelle.

Viimeisenä on velvollisuuden aste. Se on saavutettu, kun organisaatiossa on yhteisymmärrys siitä, että tällä tasolla tulisi toimia (Shier, 2001, s. 110). Shierin (2001, s. 110) mukaan tällä asteella työskentely lasten kanssa tulee hoitaa niin, että siinä mahdollistetaan mahdollisimman hyvin lasten osallisuus. Hänen mukaansa tämä on myös työntekijöiden velvollisuus.

Tasomallissa jokaisella tasolla on kysymys jokaiselle vaiheelle (Shier, 2001, s. 110). Shierin (2001, s. 110) mukaan näihin kysymyksiin vastaamalla lukija voi katsoa, millä osallisuuden tasolla itse toimii. Taulukon (kuvio 2) avulla voi myös itse tunnistaa helposti ne seuraavat vaiheet, joita itse voi tehdä, jotta osallisuus toteutuisi paremmin. Mallin kolme ensimmäistä tasoa ovat osallisuuden minimi edellytyksiä (Shier, 2001, s. 110). Nämä ovat lasten kuunteleminen, lapsien mielipiteen ilmaisemisen tukeminen ja lasten näkökulmien huomioon ottaminen (Shier, 2001, s. 111–113). Näitä kolmea ensimmäistä tasoa yhdistää se, että kaikissa lasta kuunnellaan, mutta aikuinen on silti tekemässä päätökset toiminnasta ja sen toteuttamisesta.

Neljännessä tasossa lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin (Shier, 2001, s. 113–114). Jos esimerkiksi päiväkodissa suunnitellaan temaviikkoa, annetaan tällä asteella lapsille mahdollisuus päättää siitä, mitä temaviikolla tehdään. Lapset pääsevät itse ideoimaan ja toteuttamaan. Shierin (2001, s. 115) mukaan neljännen ja viidennen tason välillä on häilyvä ero. Viidennellä tasolla lasten kanssa jaetaan valta ja vastuu päätöksenteossa. Shierin (2001, s. 115) mukaan ero on enemminkin pienissä asteen vaihteluissa. Hän kirjoittaa, että neljännellä tasolla lapset voivat olla aktiivisesti mukana päätöksenteossa, mutta heillä ei silti ole todellista valtaa. Viidennellä tasolla onkin tärkeää se, että aikuiset sitoutuvat jakamaan vallan (Shier, 2001, s. 115).

Tasomallia on myös kritisoitu. Shier (2001, s. 110) toteaa, että on epätodennäköistä, että työntekijä osattaisiin sijoittaa suoraan yhdelle pisteelle kuviossa. Hänen mukaansa työntekijä voi olla taulukossa eri vaiheessa eri tasolla. Työntekijä voi olla myös eri asemassa suhteessa eri tehtäviin tai työn osa-alueisiin (Shier, 2001, s. 110).

4.1.3 Osallisuuden ulottuvuudet

Myös Turja (2011) on tulkinnut Hartin osallisuuden tikasmallia. Turjan (2011) mukaan lasten osallisuus näyttäytyy moniulotteisena prosessina, jossa osallisuus toteutuu lasten valtaistumisen, aiheen ja vaikutuspiirin, ajallisen ulottuvuuden sekä materiaalistien resurssien kautta.

Turjan (2011) ensimmäinen ulottuvuus tarkastelee lasten valtaistumisen astetta. Siinä tarkastellaan osallisuutta lasten ja aikuisten välisenä valtasuhteena. Tätä valtasuhdetta käsittelee myös Hartin (1992, s. 8) tikasmalli. Niin Hartin kuin Turjankin (2011) mukaan tässä valtasuhteessa on tärkeää se, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa ympäristöstä ja toiminnasta sekä se, missä määrin lapset voivat siihen itse vaikuttaa. Mitä enemmän lapset saavat tietoa, sitä enemmän heillä on mahdollisuuksia vaikuttaa, antaa ideoita, tehdä aloitteita ja olla päättämässä toiminnasta (Turja, 2011). Turjan (2011) mukaan lapsen osallisuus lähtee liikkeelle muiden rakentamasta toiminnasta, jossa lapsi saa olla mukana. Tämä koskee erityisesti pieniä lapsia, jotka eivät osaa vielä kunnolla ilmaista itseään. Vähitellen lapsi etenee kohti laajempaa vaikuttamista ja toimintaa, jota hän on saanut itse ideoida ja toteuttaa (Turja, 2011).

Tämän valtaistumisen ulottuvuuden voi myös havaita helposti päiväkodin arkea tarkastelemalla. Varhaiskasvatuksessa on hyvin tyypillistä se, että varhaiskasvatuksen opettaja on suunnitellut päivän toimintaa etukäteen. Jos opettaja ei anna lapselle minkäänlaista tietoa päivän toiminnasta, ei lapsi voi siihen silloin vaikuttaa. Mitä enemmän lapselle annetaan informaatiota, esimerkiksi aamulla päiväjärjestystä läpikäymällä, sitä enemmän lapsi pystyy vaikuttamaan. Tässä on myös tärkeää se, että aikuinen antaa lapselle vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Osallisuuden toisen ulottuvuuden Turja (2011) nimennyt osallisuuden aiheeksi ja vaikutuspiiriksi. Hänen mukaansa tämä tarkoittaa kaikkia niitä tilanteita, toimintoja ja asioita, johon osallistutaan ja joissa vaikutetaan. Turjan (2011) mukaan lasten on helpointa päästä vaikuttamaan omiin henkilökohtaisiin asioihinsa, kuten siihen, milloin hän syö, nukkuu tai kenen kanssa hän leikkii. Hän toteaa myös, että lapsia otetaan harvoin mukaan opettajan ja lasten yhteisten asioiden neuvotteluihin. Tällaisia tilanteita voisi olla esimerkiksi päiväkodin toimintatilojen muokkaaminen, uusien lelujen hankinta tai päiväkodin pihan suunnittelu (Turja, 2011). Osallisuuden lisääminen voi tapahtua niin, että lasten annetaan suunnitella esimerkiksi joulujuhla alusta loppuun opettajan avustuksella.

Turja (2011) nimeää kolmanneksi ulottuvuudeksi ajallisen ulottuvuuden. Ajallinen ulottuvuus käsittelee sitä, että osallisuuteen liittyvä toiminta voi olla joko lyhyt- tai pitkäkestoista ja vaikutuksiltaan kerta- tai kausiluonteista. Turjan (2011) mukaan lasten on helpompi päästä vaikuttamaan kertaluonteiseen toimintaan, kuten metsäretken suunnitteluun kuin pysyvämpiin asioihin, kuten päiväkodin ryhmän sääntöjen laadintaan. Stenvallin ja Seppälän mukaan (viitattu lähteessä Turja, 2011) usein ajatellaan lasten vaikutusmahdollisuuksien olevan vähäisempiä silloin, kun on kysymys suuremmista asioista. On myös helpompaa antaa lasten vaikuttaa lyhytkestoisiin toimintoihin, sillä pitkäkestoiset toiminnot vaativat usein pidempää suunnittelua, jolloin lasten ottaminen mukaan on usein haastavaa. Päiväkoti-ikäiset lapset eivät useinkaan osaa vielä ottaa kantaa monimutkaisiin ja pitkäkestoisiin asioihin, sillä ne ovat yleensä myös haastavampia ymmärtää. Tällaisia kausiluonteisia ja pitkäkestoisia asioita voi olla esimerkiksi liikunnan vuosikellon suunnittelu.

Neljänneksi Turja (2011) määrittelee lasten osallisuuden konkretisoituvan osallisuudentunteessa ja toimintaprosessissa. Mitä enemmän lapset saavat olla mukana osallistumassa ja toiminnassa, sitä suurempia ovat lasten osallisuuden kokemukset (Turja, 2011). Turjan (2011) mukaan lasten mahdollisuudet osallistua ja ideoida toimintaprosessin eri vaiheisiin riippuvat kahdesta keskeisestä osallisuuden muodosta, tieto-osallisuudesta ja osallisuudesta materiaaliin resursseihin. Tieto-osallisuuden Turja katsoo määrittelevän keskeisesti lasten osallisuuden mahdollisuuksia. Lasten kanssa tulisi jakaa mahdollisimman paljon tietoa, jotta he pystyvät olla päättämässä asioista tai suunnittelemassa ja ideoimassa (Turja, 2011). Materiaalisilla resursseilla Turja (2011) viittaa päiväkodin tiloihin ja välineisiin. Usein päiväkodin tarvikkeisiin ja tiloihin lapsilla on rajallinen pääsy, sillä materiaalivarastot pidetään usein lukossa. Tämä on ymmärrettävää muun muassa päiväkodin budjettien vuoksi. Lapset eivät myöskään usein tiedä varastojen sisältöjä, jonka vuoksi ideointi ja osallistuminen voi olla vaikeaa. Opettajat voivat näyttää lapsille, minkälaisia materiaalisia mahdollisuuksia heillä on käytössään, sekä ne tilat, missä toimintaa voidaan toteuttaa. Lisäksi materiaalien turhasta käytöstä voidaan keskustella lasten kanssa avoimesti.

Turjan (2011) mukaan tärkeintä lasten osallisuudessa on tunne siitä, että he vaikuttavat ja heitä kuunnellaan. Hänen mukaansa osallisuuden tunne muodostuu yksilöllisesti, mutta tärkeänä voidaan pitää sitä, että lapset kokevat olevansa kontaktissa aikuisten kanssa. Tietoisuus omasta vaikuttamisesta parantaa lasten itsetuntoa ja -tuntemusta (Turja, 2011).

4.2 Osallisuutta haastavat tekijät

Osallisuus koetaan myös haasteellisena. Aiemman tutkimuksen mukaan (Morrow & Richards, 1996) lapsia pidetään usein viattomina ja kykenemättöminä päättämään asioista, jotka koskevat heitä itseään. Tämä näkyy myös varhaiskasvatuksessa siten, että lasten aloitteita ei välttämättä oteta huomioon, koska työntekijät voivat kokea, ettei lapsi ole osaava hänen ikänsä vuoksi. Lasten osallisuus on moniulotteinen ongelma myös siksi, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat suuressa roolissa osallisuuden mahdollistajana (Venminen ym., 2014). Varhaiskasvatuksen opettaja voi myös tahattomasti omalla käytöksellään olla estämässä lapsen osallisuutta.

Silloin kun lapsia halutaan ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun, tulee Karlssonin (2005, s. 34) mukaan myös heidän ideansa ja aloitteensa ottaa huomioon. Hän on huomannut käytännön työssään, että lasten mielipidettä kysyttäessä lapset ovat tottuneet epäaitoihin kysymyksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että usein kun aikuinen kysyy lapselta kysymyksen, ovat kysymykset sellaisia, joihin aikuiset tietävät jo vastaukset (Karlsson, 2005, s. 34). Tämä haaste nousi esille myös Hartin (1992, s. 8) tikasmallisissa, jossa yksi askel käsitteli tokenismia, eli lapselta voidaan kysyä mielipidettä, mutta todellisuudessa hänellä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa asiaan. Karlsson (2005, s. 35) toteaa myös, että lapset usein haluavat vastata aikuisten odotuksiin, jonka vuoksi he miettivät, minkälaisen vastauksen heiltä halutaan. Tämän vuoksi lasten mielipiteen kysyminen on Karlssonin (2005, s. 34–35) mukaan ongelmallista. Hänen mukaansa ongelmallisia voivat olla myös opettajan esittämät kysymykset, sillä ne voivat olla sellaisia, joihin lapsi ei osaa vastata tai opettaja ei osaa kysyä oikeita asioita lapselta. Lisäksi pitkät lauserakenteet voivat olla lapselle hankalia ymmärtää.

Päiväkodin arki on usein valmiiksi suunniteltua. Rutiinit ja tietyt päiväkodin toimintatavat ohjaavat arkea ja sitä, miten toimitaan. Jotkin näistä toimintatavoista ovat sellaisia, joista päättää aikuinen ja joidenkin toimintatapojen kohdalla lapsilla on enemmän päätösvaltaa (Roos, 2016, s. 54). Roosin (2016, s. 54) mukaan nykyaikana lasta usein pyritään asettamaan tietynlaiseen päiväkotilapsen muottiin, jossa lapselle annetaan erilaisia toiminnan mahdollisuuksia, mutta aikuinen on kuitenkin suunnitellut päivän rungon ja toiminnan. Lapsen vain oletetaan mukautuvan päivän kulkuun, määräyksiin ja sääntöihin, jotka opettaja on asettanut (Roos, 2016, s. 54). Myös Bae (2009) tunnistaa lapsen osallisuuden haasteeksi sen, että kaavamaiset ja joustamattomat rutiinit vaarantavat osallisuuden toteutumisen. Osallistavassa toiminnassa onkin tärkeää, että lapsi saa itse osallistua arjen toiminnan määrittämiseen.

Myös Venninen ja kollegat (2014) nostavat esille päiväkotipäivän rutiininomaisen rakenteen ja sen haasteellisuuden osallisuuden näkökulmasta. Lapset ovat usein halukkaampia sitoutumaan esimerkiksi ryhmän yhteisiin sääntöihin silloin, kun he kokevat, että ovat voineet itse vaikuttaa niihin. Venninen ja kollegat (2014) tuovat esille, että osallisuudessa tärkeää on se, että lasten ehdotukset otetaan huomioon ja niitä kunnioitetaan. Lasten tulee kokea voivansa vaikuttaa asioihin, jotka koskevat heidän omaa elämäänsä ja sen vuoksi lasten aloitteet tulee ottaa huomioon (Venninen ym., 2014).

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuus korostuu erityisesti silloin, kun lapsi ei osaa itse sanoittaa omia tuntemuksiaan ja halujaan (Venninen ym., 2014). Tällöin on tärkeää, että opettaja osaa myös tulkita lapsen sanattomia eleitä ja aloitteita. Lasta havainnoimalla ja vanhempien kanssa keskustelemalla varhaiskasvatuksen opettaja muodostaa kokonaisvaltaisen kuvan lapsen kasvusta, kehityksestä ja mielenkiinnonkohteista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) sekä muissa varhaiskasvatusta koskevissa asiakirjoissa ja lainsäädännössä nostetaan esille lapsen osallisuuden huomioiminen ja sen mahdollistuminen. Virallisten asiakirjojen mukaan lapsen tulee voida vaikuttaa toimintaan, joka koskee häntä itseään. Bae (2009) nostaa yhdeksi osallisuuden toteutumisen haasteeksi sen, että vaikka virallisissa dokumenteissa korostetaan lapsen osallisuuden huomioiminen, ei osallisuus välttämättä kuitenkaan toteudu, eikä lapsille anneta tilaa ja aikaa ilmaista omaa mielipidettään.

Vennisen ja kollegoiden tutkimuksen mukaan (2014) varhaiskasvatuksen opettajien ammatillinen kontrolli on yhteydessä lapsiryhmän äänekkyyden kanssa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuteen vaikuttaa esimerkiksi työntekijän stressi ja se, että hänellä voi olla liian monta asiaa mielessä yhtä aikaa. Sandberg ja Eriksson (2010) nostavat esille yhdeksi osallisuuteen liittyväksi haasteeksi opettajien liian vähäisen ajan. Varhaiskasvatuksen opettajien on hyvä osata reflektoida myös omaa käytöstään osana ryhmän toimintaa. Vennisen ja kollegoiden tutkimuksen mukaan (2014) opettajan tarvetta kontrolloida arkea täytyy löysätä, jotta lapsen osallisuus päiväkodin arjessa tulee edes mahdolliseksi.

Kankaan tutkimuksen mukaan (2016, s. 61) lasten osallistuminen pedagogiseen suunnitteluun on vähäistä. Tutkimuksen mukaan (Kangas, 2016, s. 61) erityisen vähäistä on opettajan ja lasten

välinen suunnittelu. Tämä johtuu siitä, että opettajalla voi olla vähäiset kyvyt havainnoida lasta eikä ryhmässä ole juurikaan osallistavia harjoituksia (Kangas, 2016, s. 61). Lapsia ei välttämättä oteta mukaan suunnitteluun, koska heidän kykenevyyteensä ei luoteta ikänsä vuoksi (Morrow & Richards, 1996).

5 Osallisuuden tukemisen keinot

Lapsen osallisuutta voidaan tukea päiväkodissa monin eri keinoin. Tässä kappaleessa olemme koonneet yhteen eri tutkimuksista löytyneitä havaintoja, sekä pyrkineet luokittelemaan niitä. Olemme luokitelleet tuen keinoja vuorovaikutustilanteisiin, havainnointiin, arjen osallisuuteen sekä varhaiskasvatuksen opettajan rooliin.

5.1 Arjen osallisuus

Varhaiskasvatuksen opettaja voi pohtia tapoja huomioida lasten näkemykset myös osaksi arjen rutiineja. Esimerkiksi valmiiksi päätettyjen rutiinien sijasta voidaan luoda uusia rutiineja, joihin myös lapset pääsevät osalliseksi (Venminen ym., 2014). Keskustelun kautta voidaan luoda uusia mahdollisuuksia osallisuuden edistämiseksi. Venminen ja kollegat (2014) huomauttavat, että vanhoista rutiineista ja toimintatavoista on pystyttävä joustamaan, jotta lasten toiveet voidaan ottaa huomioon. Aiemmin toimme esille osallisuutta haastavia tekijöitä ja yhtenä haasteena nousi useassa tutkimuksessa päiväkodin joustamattomat rutiinit, jotka rajoittavat jokapäiväistä toimintaa sekä lasten osallisuutta. Esimerkiksi toimintakauden alussa lapsilta voidaan kysyä, minkälaisia asioita he haluaisivat tehdä. Lasten mielipiteiden pohjalta voidaan suunnitella arjen rutiineja. Mutta, kuten Piironen (2007) huomautti, opettaja asettaa lapsille rajat sekä kantaa vastuun ryhmän toiminnasta ja lasten kehityksestä.

Syrjämäki (2015) tutki integroidussa erityisryhmässä työskentelevien kasvattajien osallisuuspuhetta, sekä analysoi sitä. Syrjämäen (2015) tapausesimerkin mukaan lapsen aktiivista toimijuutta tuettiin yhteisen struktuurin luomisessa. Tässä esimerkissä lapsi sai itse kääntää päiväruutiineihin liittyviä kuvia. Kyseisen tapausesimerkin mukaan aikuinen siis antoi lapselle mahdollisuuden olla osallisena päivän kulun suunnittelussa ja toteutuksessa.

Pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten osallisuutta arjessa (Raittila, 2013). Raittilan (2013) mukaan pienessä ryhmässä lapsi pystyy ilmaisemaan omat mielipiteensä paremmin ja tällöin myös helpommin kuulluksi ja kohdatuksi. Varhaiskasvatuksessa jokaiselle lapselle laaditaan oma henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Pienryhmät mahdollistavat myös varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen, koska pienemmissä ryhmissä aikuisen on helpompi havainnoida lasten kehitystä (Raittila, 2013), sekä tukea lapsen arjen osallisuuden toteutumista. Koska pienryhmätoiminnan aikana aikuinen on usein lasten kanssa yksin, olisi hyvä välillä

vaihtaa pienryhmiä, jotta myös muut aikuiset saavat tasavertaisen kuvauksen lapsen hyvinvoinnista ja kehityksestä. Tämä edistää myös lasten osallisuutta, koska useampi aikuinen on selvillä lapsen näkemyksistä. Työntekijällä on myös vastuu kertoa omista havainnoistaan muille ryhmän työntekijöille.

5.2 Vuorovaikutus

Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutuksella on erityisen tärkeä rooli (Järvinen ym., 2011, s. 159). Järvisen ja kollegojen (2011, s. 159) mukaan jokaisen yhteisön jäsenen on tärkeää oppia kuuntelemisen ja keskustelemisen taito, sillä aktiivinen kuuntelu on avain vuorovaikutukseen ja sitä kautta myös osallisuuteen. Avoimen ja kunnioittavan kommunikaation kautta varhaiskasvatuksen henkilöstö voi jakaa omia havaintojaan lapsista, sekä sen kautta edistää heidän osallisuuttaan. Keskustelun kautta ryhmän aikuiset voivat jakaa omia näkemyksiään lasten osallisuuden tukemisesta ja toteutumisesta päiväkotiryhmässä.

Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan lapsen osallisuus ei ole pelkästään mukanaoloa ja osallistumista valmiiksi suunniteltuun toimintaan, vaan siihen sisältyy vahvasti vuorovaikutus muiden lasten ja opettajien kanssa sekä kuulluksi tuleminen. Lasten kuuleminen mahdollistaa heille mieleisen pedagogisen toiminnan opettajan johdolla, jossa otetaan huomioon lasten yksilölliset lähtökohdat ja ajatukset (Turja & Vuorisalo, 2017).

Varhaiskasvatuksen opettajat kyselevät lapsilta heidän näkemyksiään ja lapset ilmaisevat oman mielipiteensä joko eleiden tai puheen kautta. Erityisesti pienet lapset kommunikoivat eleiden kautta ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on osata tulkita lasten viestintää. Lasten osallisuus mahdollistuu vapaassa vuoropuhelussa, jossa vallitsee yhtenäinen kunnioitus (Emilson & Folkesson, 2006). Lasten mielipiteiden ja näkemysten kysymisen kautta lapset tuntevat omat mielipiteensä ja kommenttinsa arvostettuna (Alanko, 2013, s. 170). Esimerkiksi Piironen (2007) osallisuuden määritelmää soveltaen, voidaan ajatella, että osallisuuden mahdollistumisessa tärkeää on se, että lapsi kokee itse voivansa vaikuttaa häntä koskeviin asioihin. Tämän vuoksi tärkeää on, että lasten ehdotukset ja näkemykset näkyvät myös konkreettisesti arjessa, ei vain näennäisinä kysymyksinä, joihin opettajalla on jo valmis vastaus.

Yksi tärkeä näkökulma lasten osallisuuden tukemisessa on vanhempien kanssa tapahtuva vuorovaikutus (Sandberg & Eriksson, 2010). Vanhempien kanssa voidaan keskustella esimerkiksi

lapsen mielenkiinnonkohteista silloin, kun lapsi ei uskalla ilmaista omia näkemyksiään tai lapsi aloittaa uudessa päiväkotiryhmässä. Myös esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s.30) on huomioitu vanhempien osallisuus ja sen tukeminen. Myös tämän vuoksi on tärkeää, että vanhemmiltakin kysytään mielipiteitä ja ehdotuksia sekä mahdollisia odotuksia, joita heillä voi olla. Yhtä tärkeää on myös tiimityön merkitys, jotta lasten osallisuus mahdollistuu (Sandberg & Eriksson, 2010).

5.3 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli osallisuuden mahdollistajana

Bae (2009) nostaa esille tapoja, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lapsen osallisuutta arjessa. Näitä menetelmiä ovat esimerkiksi lapsen aloitteen seuraaminen, emotionaalinen vastavuoroisuus ja ilmeikkyys, opettajan leikkisyys sekä taito asettua myös lapsen asemaan ja taito huomioida asioita lapsen näkökulmasta (Bae, 2009). Syrjämäki (2015) korostaa opettajan sensitiivisyyttä ja kykyä tulkita tarpeita ja aloitteita, lapsen osallisuuden tukemisessa. Syrjämäen (2015) mukaan opettajan rooli ja merkitys osallisuuden mahdollistumisessa on kiistanaton. On tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja ottaa lapset mukaan suunnitteluun ja toiminnan toteutukseen. Opettaja päättää siitä, että minkälaisissa tilanteissa lapset saavat osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, vai saavatko ollenkaan.

Osallisuuden mahdollistumisessa on tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja on kiinnostunut lapsen näkökulmasta (Emilson & Folkesson, 2006). Tämä on tärkeää, koska päiväkotiryhmässä varhaiskasvatuksen opettaja on avainasemassa osallisuuden mahdollistamisessa. Ellei opettaja halua ottaa lapsia mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, ei lasten osallisuus tällöin toteudu. Myös Kangas (2016, s. 59) korostaa lasten kuuntelemisen tärkeyttä.

Varhaiskasvatuksen opettaja voi itsereflektion kautta tunnistaa ja määrittää ammatillisuuteensa liittyviä ongelmia ja tätä kautta myös reflektoida niitä ongelmia, joita osallisuuteen liittyy (Veninen ym., 2014). Varhaiskasvatuksen opettaja voi pohtia ja analysoida lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta sekä sitä, tulevatko lapset kuulluksi arjessa. Lisäksi opettajalla tulee olla osallisuuden konseptia kohtaan liittyvää tietoa ja taitoa toteuttaa sitä (Sandberg & Eriksson, 2010). Oman asiantuntijuuden ja opettajuuden itsereflektio on tärkeää, jotta opettaja voi itse arvioida omia kehittämiskohtiaan (Sandberg & Eriksson, 2010).

Alangon (2013, s. 170) tekemän tutkimuksen mukaan ohjaajan kannustus ja rohkaisu omien mielipiteiden ja ideoiden ilmaisuun koettiin positiivisena asiana. Osa tutkimuksen osallisuusryhmän jäsenistä kuitenkin koki helpommaksi jakaa omia ideoitaan ja mielipiteitään kahdenkeskisesti ohjaajalle, joka välitti kommentit muille anonyymisti (Alanko, 2013, s. 170). Tästä voidaan päätellä, että osallisuuden tukemisessa tärkeää on läsnä oleva ohjaaja, joka kannustaa lapsia ilmaisemaan oman mielipiteensä. Kuten myös Syrjämäki (2015) korostaa, on tärkeää, että ohjaava aikuinen on sensitiivinen, jotta lasten aloitteet tulevat huomioituiksi. Myös Kangas (2016, s. 59) nostaa esille, että opettajan sensitiivisyys on välttämätöntä, jotta hän voi kuunnella lasta kaikilla tavoilla, joilla lapsi itseään ilmaisee. Tämä tarkoittaa sitä, että hän huomioi myös muut lapsen ilmaisun muodot, ei ainoastaan puhetta. Tärkeää on myös luoda ympäristö, jossa erilaiset näkemykset huomioidaan ja niitä arvostetaan sekä kunnioitetaan.

Osallisuuden kannalta on myös tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lasten aloitteisiin (Emilson & Folkesson, 2006). Opettajan tehtävänä on viedä lasten ideoita eteenpäin, sekä varmistaa ja kehittää niitä (Emilson & Folkesson, 2006). Opettajan tulee siis jatkuvan havainnoinnin kautta tiedostaa aloitteita, joita lapset viestivät. Emilsonin ja Folkessonin (2006) tutkimuksen mukaan voitaisiin päätellä, että opettajan kannustuksen ja lasten ideoiden kehittämisen kautta olisi mahdollista toteuttaa pitkäkestoisia, osallistavia projekteja.

Welty ja Lundy (2013) nostavat esille, että lasten ja nuorten osallisuuden tukemisessa erityisen tärkeää on luoda mahdollisuuksia, joissa he pääsevät osallisiksi toimintaan. Tällaisia mahdollisuuksia tulee luoda myös arjen keskelle, ei pelkästään askarteluprojekteihin, joissa lapset voivat valita minkä eläimen he askartelevat. Lapsille tulee luoda turvallinen tila, jossa heitä kannustetaan kertomaan oma mielipiteensä (Welty & Lundy, 2013). Jotta ideoiden ilmaiseminen olisi lapsille mieluisaa eikä ahdistavaa, on opettajan tehtävänä luoda salliva yhteishenki, jossa jokaista mielipidettä arvostetaan. Jos ryhmässä on ujoja lapsia, voidaan pohtia keinoja, joiden avulla lapsia voidaan kannustaa ilmaisemaan omia mielipiteitään tai vastaavasti pohtia tilanteita, joissa ujoikin lapset saisivat äänensä kuuluviin. Lasten osallisuutta tukee positiivinen ja kannustava ilmapiiri sekä lapsiryhmän yhteenkuuluvuus (Kangas, 2016, s. 56). Alangon tutkimuksen (2013, s. 170) mukaan opettajalla on merkittävä rooli yhteishengen luomisessa.

Welty ja Lundy (2013) korostavat myös lapsen oikeutta olla osallistumatta päätösten tekoon. Heidän mukaansa on tärkeää, että lasten ideat otetaan aidosti huomioon, eikä kuunteleminen jää vain pintapuoliseksi. Roos, Nurhonen ja Viitanen (2018) kannustavat myös pohtimaan,

onko lapsen pakko osallistua toimintaan, ellei hän itse halua. Tämän vuoksi kannattaa pohtia niitä pedagogisia perusteluita, mitä lapsen ”pakottamiseen” voi olla (Roos ym., 2018). Roos ja kollegat (2018) kannustavat myös miettimään sitä, milloin osallistuminen on ainoastaan opettajan vallankäyttöä ja milloin toiminnan takana on aidot pedagogiset perusteet.

Kankaan (2016, s. 56) tutkimuksen mukaan lapset saivat osallistua oppimisympäristön muokkaamiseen, joka oli lapsille tärkeä kokemus osallisuudesta. Lapset voidaan ottaa mukaan esimerkiksi oppimisympäristön arviointiin ja sen kehittämiseen. Päiväkotiryhmässä voidaan arvioida rakennettuja leikkitiloja kysymällä lapsilta, missä he mieluiten leikkivät ja missä ei. Jos varhaiskasvatuksen opettaja huomaa, että päiväkodin ryhmätilassa on tiettyjä tiloja, joissa lapset eivät viihdy, kannattaa silloin pohtia yhdessä lasten kanssa, millä tavalla tiloista voisi saada rakennettua viihtyisämpiä.

5.4 Havainnointi

Lapsi toteuttaa itseään monilla eri tavoilla. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee kuunnella lapsen aloitteita ja tulkita hänen kehonkieltänsä (Bae, 2009). Bae (2009) nostaa esille myös sen, että opettajan tulee havainnoida lasten käytöstä ja huomioida lapsen verbaalinen kommunikointi. Lapsen kehonkielen tulkinta on erityisen tärkeää silloin, kun lapsi ei osaa sanallisesti ilmaista omia tuntemuksiaan ja mielipiteitään. Myös tukea tarvitsevien lasten kohdalla, varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaito korostuu, koska heidän tulee pohtia keinoja, miten myös tukea tarvitsevat lapset saisivat oman mielipiteensä esiin ja kokisivat, että niitä arvostetaan ja otetaan huomioon.

Varhaiskasvatuksessa leikki on toiminnan keskiössä. Leikin kautta lapset saavat vapauden ilmaista itseään aidosti sekä tilaisuuden toimia aktiivisena toimijana (Bae, 2009). Lasten leikin kautta työntekijä saa kokonaisvaltaisemman kuvan lapsen kehityksestä sekä niistä asioista, joista lapsi pitää. Lisäksi leikin kautta lapsista voidaan havainnoida asioita, joita lapsi ei itse osaa tai uskalla sanoa ääneen. Tässä voi myös hyödyntää Karlssonin (2005, s. 88) esille nostamaa ideaa siitä, että havainnot kirjataan ylös.

Nostamme esille myös päiväkodin pienimmät, alle 3-vuotiaat lapset, sillä he eivät välttämättä osaa sanoittaa omia mielipiteitään ja näkemyksiään samalla tavalla kuin päiväkodin isommat lapset. Tällöin havainnoinnin merkitys korostuu. Alle 3-vuotiaat eivät osaa välttämättä vielä

ilmaista mielipiteitään sanallisesti, jonka vuoksi heidän seuraamisensa ja leikkien kirjaaminen on tärkeää (Karlsson, 2005, s. 88). Karlssonin (2005, s. 88) mukaan aikuisten tehtävänä on selvittää lasten mielenkiinnonkohteet ja tavat, jotta he voivat luoda sellaisia tilanteita ja olosuhteita, joissa lapset voivat ilmaista itseään. Pienryhmätoiminta auttaa työntekijöitä havainnoimaan lasten leikkiä paremmin. Karlsson (2005, s. 88) korostaa myös havaintojen kirjoittamista ylös, koska silloin tehdyt havainnot ovat vielä tuoreita. Kun havainnoista keskustellaan muiden työntekijöiden kanssa, on niiden muistaminen helpompaa, kun havainnot on kirjoitettu ylös. Havaintojen kirjoittaminen auttaa myös toiminnan arvioinnissa ja sen kehittämisessä.

Raittilan (2013) mukaan lasten päätösvallan sekä osallisuuden lisääntymistä edistää esimerkiksi se, että lapset saavat itse valita oman leikkinsä. Kirbyn ja Gibbsin (2006) tutkimuksen mukaan lapset halusivat itse päättää omista asioistaan, sen sijaan, että heitä ohjattiin tekemään ennalta suunniteltu tehtävä. Kun lapsia osallistetaan päätöksen tekoon, on tärkeää huomioida se, etteivät lapset ylikuormitu (Kirby & Gibbs, 2006).

6 Yhteenveto

Seuraavaksi kokoamme miten osallisuus määritellään varhaiskasvatuksessa sekä tekijät, jotka osallisuuden toteutumista haastaa. Kokoamme myös yhteen osallisuutta tukevia keinoja, joista olemme muodostaneet havainnollistavan kuvion (kuvio 3).

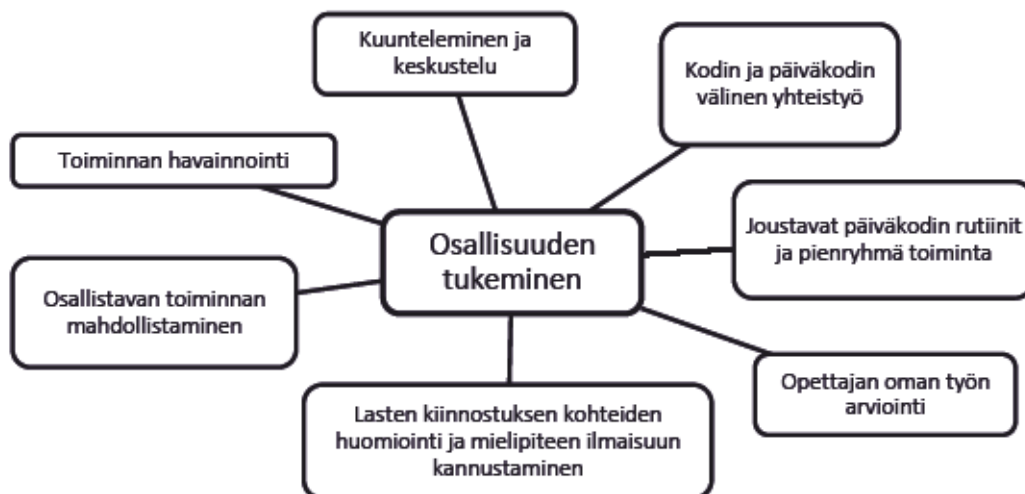
Toimme esille osallisuutta hahmottelevia malleja. Näistä malleista tunnetuin on Hartin (1992, s. 8) tikasmalli, joka tarkastelee lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen opettajan tarjoaman tiedon kautta. Hartin tikasmallissa (1992, s. 8) on kahdeksan eri tasoa, jotka kuvastavat lapsen osallisuutta. Lapsi siis saa valita itse oman osallisuuden tasonsa, eikä tikasmallissa tärkeintä ole lapsen osallisuuden nouseminen korkeammalle tasolle (Eskel & Marttila, 2013).

Shier ja Turja ovat tulkinneet Hartin tikasmallia. Shierin (2001, s. 110) tasomallissa tarkastellaan lisäksi varhaiskasvatuksen henkilökunnan valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvollisuuksia, joiden kautta lasten osallisuus mahdollistuu. Tärkeintä osallisuuden tasomallissa on lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus sekä sen tarkastelu (Shier, 2001, s. 107–108). Shierin tasomalli eroaa Hartin tikasmallissa siten, että se ei sisällä ollenkaan kolmea alinta tasoa, jotka edustavat näennäisosallisuutta (Shier, 2001, s. 110). Shierin tasomallissa on viisi eri tasoa sekä kolme eri vaihetta. Turja on tulkinnut Hartin tikasmallia osallisuuden ulottuvuuksien kautta. Turja (2011) kuvailee lasten osallisuutta moniulotteiseksi prosessiksi, joka toteutuu lasten valtaistumisen, aiheen ja vaikutuspiirin, ajallisen ulottuvuuden sekä materiaalien resurssien kautta.

Nostimme esille myös osallisuutta haastavia tekijöitä. Yhdeksi haasteeksi nousi se, että lapsia kohdellaan kykenemättöminä päättämään omista asioistaan ikänsä vuoksi (Morrow & Richards, 1996). Tämän lisäksi Karlssonin (2005, s. 34–35) mukaan lapset ovat tottuneet epäaitoihin kysymyksiin, joita aikuiset heiltä kysyvät. Osallisuutta haastavaksi tekijäksi nousi myös aikuisen liian suuri rooli osallisuuden mahdollistumisessa (Venninen ym., 2014). Aikuiset ovat avainasemassa mahdollistamassa lapsen osallisuuden toteutumisen ja tällöin he voivat myös tahattomasti tai tahallisesti estää sitä. Päiväkodin joustamattomat rutiinit koettiin myös osallisuutta estävänä tekijänä (Venninen ym., 2014; Bae, 2009; Roos, 2016, s. 54).

Käsitlemme tutkielmassamme myös osallisuuden tukemisen keinoja päiväkodin arjessa. Olemme tehneet osallisuuden tukemisen keinoista kuvion (kuvio 3), joka selkeyttää niiden ymmärtämistä. Tukemisen keinoista käsittelimme ensimmäisenä vuorovaikutuksen, johon kuuluu kuunteleminen ja keskustelu. Vuorovaikutuksella on varhaiskasvatuksessa erityisen tärkeä rooli (Järvinen ym., 2011, s. 159). Sillä on myös tärkeä rooli lasten osallisuuden mahdollistajana. Turja ja Vuorisalo (2017) ovat todenneet, että osallisuus ei ole pelkästään mukanaoloa ja osallistumista valmiiksi suunniteltuun toimintaan, vaan siihen liittyy vahvasti vuorovaikutus. Vuorovaikutukseen liittyy vahvasti myös kodin ja päiväkodin välinen yhteistyö. Vanhempien kanssa on tärkeää keskustella lapsen mielenkiinnon kohteista, jota kautta lasten osallisuutta pystytään paremmin toteuttamaan päiväkodin arjessa.

Seuraavaksi pohdimme osallisuuden tukemista joustavien päiväkodin rutiinien ja pienryhmä toiminnan kautta. Nämä tekijät ovat enemmänkin osallisuuden tukemisen mahdollistajia. Venisen ja kollegoiden (2014) mukaan vanhoista rutiineista ja toimintatavoista on pystyttävä joustamaan, jotta lasten toiveet voidaan ottaa huomioon. Myös pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten osallisuutta (Raittila, 2013). Raittilan (2013) mukaan lapset pystyvät ilmaisemaan omat mielipiteensä paremmin pienissä ryhmissä toimiessa. Pienryhmät mahdollistavat myös varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen.



Kuvio 3. Osallisuuden tukeminen (Lehtosaari & Leskinen, 2021).

Myös opettajan oman työn arviointi on yksi osallisuuden tukemisen mahdollistaja, sillä aikuisen rooli ja merkitys osallisuuden mahdollistumisessa on kiistaton (Syrjämäki, 2015). Varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeää itsereflektion kautta tunnistaa, jos hän liittyy lasten osallisuuteen ongelmia (Venninen ym., 2014). Opettajalla tulee olla myös osallisuuteen liittyvää tietoa ja taitoa, että hän voi toteuttaa sitä parhaansa mukaan (Sandberg & Eriksson, 2010). Opettajan tehtävänä on viedä lasten ideoita eteenpäin ja kehittää niitä tarvittaessa (Emilson & Folkesson, 2006). Myös Alangon (2013, s. 170) tutkimuksen mukaan opettajan kannustus ja rohkaisu mielipiteiden ilmaisuun sekä lasten kiinnostusten kohteiden huomiointi on tärkeää lasten osallisuuden tukemisen kannalta.

Tärkeää on myös osallistavan toiminnan mahdollistaminen ja havainnointi. Havainnointi on erityisen tärkeää päiväkodin pienempien, alle 3-vuotiaiden lasten kanssa, sillä he eivät osaa vielä ilmaista itseään sanallisesti. Opettajan tehtävänä on yrittää selvittää lasten mielenkiinnon kohteet lasta havainnoimalla sekä keskustelemalla vanhempien tai huoltajan kanssa (Karlsson, 2005, s. 88).

Tutkielmamme on tärkeä, sillä osallisuus nähdään usein negatiivisena asiana, esimerkiksi antamalla lapselle liikaa valtaa sekä rajattomuutena. Piironen (2007, s. 5) mukaan osallisuus ei tarkoita sitä, että lapsilla ei ole rajoja, vaan aikuiset asettavat lapsille rajat. Osallisuus tukee lapsen toimijuuden sekä itseluottamuksen kehittymistä.

7 Pohdinta

Tutkielmamme tavoitteena oli avata osallisuuden käsitettä sekä tutkia osallisuuden tukemisen keinoja päiväkodin arjessa. Onnistuimme näissä tavoitteissa hyvin. Löysimme osallisuudesta useita tutkimuksia ja sitä käsitteleviä kirjoja, joista löysimme eri määritelmiä osallisuudelle. Tarkastelimme osallisuutta myös osallisuuden teorioiden ja niiden tulkintojen kautta. Näitä teorioita oli Hartin (1992) tikasmalli sekä siihen pohjautuvat Shierin (2001) tasomalli ja Turjan (2011) osallisuuden ulottuvuudet. Nämä mallit ja ulottuvuudet käsittelevät lasten osallisuutta vaiheittain. Näiden lisäksi käsitelimme osallisuuden käsitettä sitä haastavien tekijöiden kautta. Näitä tekijöitä on muun muassa varhaiskasvatuksen opettajan suuri rooli ja kiireellisyys, lasten viattomuus, päiväkodin arjen joustamattomuus ja rutiininomaisuus sekä opettajan ja lapsen välinen yhteinen suunnittelu. Tarkastelimme myös lyhyesti toimijuuden käsitettä, sillä se toistui osallisuutta käsittelevissä materiaaleissa usein.

Toinen tutkimuskysymyksemme käsitteli sitä, kuinka lasten osallisuutta voidaan tukea päiväkodin arjessa. Löysimme tähän kattavasti erilaisia lähteitä. Olemme tiivistäneet tukemisen keinot yhteen kuvioon (kuvio 3). Näitä osallisuuden tukemisen keinoja on kuunteleminen ja keskustelu, kodin ja päiväkodin välinen yhteistyö, joustavat päiväkodin rutiinit ja pienryhmän toiminta, opettajan oman työn arviointi, lasten kiinnostuksen kohteiden huomiointi ja mielipiteen ilmaisuun kannustaminen, osallistavan toiminnan mahdollistaminen sekä toiminnan havainnointi.

Havaitsimme, että osallisuuden tukemiseen on monia keinoja. Osa keinoista on osallisuuden tukemisen mahdollistajia, kuten opettajan tieto ja pedagoginen taito, päiväkodin joustavat rutiinit ja pienryhmätoiminta sekä kodin ja päiväkodin välinen yhteistyö. Nämä mahdollistavat sen, että lapset pystyvät ilmaisemaan oman mielipiteensä ja heitä kuunnellaan. Jos opettaja ei ole tietoinen lasten osallisuudesta tai hän ei halua toteuttaa sitä, ei se myöskään voi toteutua. Myös päiväkodin joustavat rutiinit antavat tilaa lapsille omien näkemysten ilmaisuun. Jos koko päiväkotipäivä on tarkkaan suunniteltua, ei lapset pysty tuomaan omia näkemyksiä ollenkaan esille, jolloin myöskään osallisuus ei toteudu. Tiukasti aikataulutettu päivä ei myöskään anna varhaiskasvatuksen opettajalle mahdollisuutta joustaa aikataulusta ja näin mahdollistaa osallisuutta.

Myös kuunteleminen, keskustelu, lasten kiinnostuksen kohteiden huomiointi ja mielipiteen ilmaisuun kannustaminen, osallistavan toiminnan mahdollistaminen sekä toiminnan havainnointi ovat kaikki lasten osallisuuden tukemisen keinoja. Näiden kautta varhaiskasvatuksen opettaja pystyy tutustumaan lapseen paremmin ja sitä kautta tukea lapsen osallisuutta. Lapsen osallisuus muodostuu vapaassa vuoropuhelussa, jossa vallitsee yhtenäinen kunnioitus (Emilson & Folkeson, 2006). Myös havainnointi on tärkeässä osassa osallisuuden tukemista, sillä päiväkodin pienimmät, alle 3-vuotiaat lapset eivät osaa vielä välttämättä ilmaista mielipiteitään sanallisesti, jonka vuoksi heidän seuraamisensa ja havainnointinsa on tärkeää (Karlsson, 2005, s. 88).

Osallisuuteen liittyvässä keskustelussa tärkeää on huomioida se, että koska osallisuus on yksi lapsen perusoikeuksista ja mainittu esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (Unicef, n.d.), kuuluu sen huomioiminen jokaisen työntekijän tehtäväkuvaan. Lisäksi päiväkodeissa korostetaan pienryhmätoiminnan merkitystä. Tällöin myös varhaiskasvatuksen lastenhoitaja työskentelee lasten kanssa yksin, jolloin osallisuuden mahdollistuminen kuuluu myös hänelle. Olemme rajanneet tutkielmamme varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmaan, koska useat lähteet pohjautuivat opettajan näkökulmaan. Perustelemme näkökulman rajauksen myös sillä, että opiskelemme itse varhaiskasvatuksen opettajiksi, jonka vuoksi olemme valinneet opettajan näkökulman tutkielmaamme.

Haastavaksi tutkielmassamme koimme näkökulman rajaamisen, sillä lapsen osallisuuden huomioiminen kuuluu kaikille ryhmän työntekijöille, mutta suurin osa lähteistämme keskittyi opettajan näkökulmaan. Huomasimme, että lasten osallisuutta koskevaa tutkimusta on tehty lähinnä pohjoismaissa, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Tämä voi johtua erilaisesta koulujärjestelmästä. Kun tutkija tekee tutkimusta, on lähteitä käsiteltäessä pyrittävä kriittisyyteen (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 102). Olemme pohtineet yhdessä käytettävien lähteiden luotettavuutta. Käytimme tutkielmassamme esimerkiksi vertaisarvioituja artikkeleita.

Osallistavassa toiminnassa korostetaan lapsen aloitteiden merkitystä (Rosqvist, Kokko, Kinos, Robertson, Pukk. & Barbour, 2019). Tätä toiminnan lähtökohtaa on kritisoitu aikuisen ja lapsen välisen valta-aseman näkökulmasta ja usein pohditaankin sitä, tuleeko aloite koskaan puhtaasti lapselta, vai vaikuttaako lapsen päätökseen se, mitä häneltä odotetaan (Rosqvist ym., 2019). Lisäksi Alanko (2013, s. 58) nostaa yhdeksi osallisuuden kritiikiksi sen, että osallistavat projektit suosivat tietynlaisia lapsia. Esimerkiksi aktiiviset ja äänekkäät lapset saavat oman näemyksensä ja mielipiteensä helposti kuuluviin, kun taas ujut lapset eivät.

Percy-Smith (viitattu lähteessä, Alanko, 2013, s. 58) kritisoi sitä, että lasten näkemyksillä on loppujen lopuksi todella vähän vaikutusta projektin etenemisessä. Percy-Smithin (viitattu lähteessä, Alanko, 2013, s. 58) mukaan lapset voivat ennakoida sitä, minkälaisia vastauksia heiltä odotetaan ja tämän myötä lasten kertomukset eivät välttämättä kerro sitä, mitä he todellisuudessa haluavat. Alanko (2013, s. 59) nostaa osallisuuden kritiikkinä esille myös sen, etteivät kaikki aikuiset koe lasten osallisuutta tärkeänä asiana. Tämä näkyy esimerkiksi haluttomuutena ottaa lapsia mukaan osallistavaan toimintaan. Kuten myös Morrow ja Richards (1996) nostavat esille, lapsia voidaan pitää kyvyttöminä osallistumaan päätöksiin heidän ikänsä vuoksi.

Tutkielmamme aihe on tärkeä, koska olemme huomanneet, etteivät varhaiskasvatuksen työntekijät välttämättä tiedä mitä osallisuus tarkoittaa. Se voidaan kokea haastavana ymmärtää sekä toteuttaa. Sen vuoksi päädyimme myös siihen päätökseen, että haluamme tuoda kandidaatin tutkielmassamme esille myös konkreettisia tapoja tukea lapsen osallisuutta arjessa. Arjen näkökulman nostimme esille siksi, että lapsen osallisuus tulee huomioida myös arkisissa tilanteissa, ei vain ohjatuissa tilanteissa, kuten taidehetken aikana.

7.1 Tutkielman arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Olemme pyrkineet tutkielmassamme siihen, että tieto olisi puolueetonta. Tunnistamme oman subjektiivisuutemme merkityksen, eli sen, että omat kokemuksemme vaikuttavat tutkielmamme. Tavoittelemme kuitenkin tiedon puolueettomuutta, omien kokemuksiemme tunnistamisen kautta. Haluamme myös tarkastella aiheitamme useasta eri näkökulmasta. Eskolan ja Suorannan (2001, s. 17) mukaan tutkijan tulisi päättää ottaako hän aiheeseen kantaa, vai pysykö aiheen ulkopuolella. Jokaisen tutkimuksen teko sisältää lukuisia eri päätöksiä, jonka vuoksi tutkijan etiikka joutuu koetukselle lukemattomia kertoja tutkimusprosessin aikana (Eskola & Suoranta, 2001, s. 52). Tutkielmaa tehdessä olemme pyrkineet olemaan avoimia ja ottamaan eri näkökulmat huomioon tutkielmaa tehdessä. Tämän avulla olemme kiinnittäneet huomiota tutkielman eettisyyteen ja siihen, ettei meidän omat kokemuksemme, näkökulmat ja mielipiteet vaikuta liikaa tutkielmaan. Lähteiden luotettavuuden vuoksi olemme käyttäneet ajankohtaisia lähteitä ja pyrkineet siihen, että lähteet ovat tieteellisiä. Olemme käyttäneet vertaisarvioituja artikkeleita ja väitöskirjoja sekä oppaita, jotta olemme saaneet mahdollisimman monipuolisen kattauksen eri näkökulmista, joita osallisuuteen liitetään.

Olemme käyttäneet myös tutkijatriangulaatiota tutkimusta tehdessä. Se tarkoittaa yhteiskirjoittamista. Päädyimme kirjoittamaan yhdessä useasta eri syystä. Olemme kirjoittaneet opiskeluaikana paljon yhdessä, jonka vuoksi meille on muodostunut samanlainen tapa kirjoittaa ja työskennellä. Olemme myös huomanneet, että toinen meistä näkee paremmin yksityiskohtien merkityksen ja toinen keskittyy kokonaisuuksiin. Totesimme tämän piirteen positiiviseksi asiaksi kandidaatin tutkielmaa kirjoittaessa. Olemme myös oppineet antamaan ja vastaanottamaan toisiltamme rakentavaa palautetta ja kunnioittamaan toistemme tapaa kirjoittaa. Koulutustaustan ja samankaltaisten kokemusten myötä meille on syntynyt yhteinen kiinnostus aihetta kohtaan. Olemme pystyneet yhteiskirjoittamisen myötä rikastuttamaan tekstiä sillä, että olemme pohtineet yhdessä tekstiä ja erilaisia osallisuuden näkökulmia. Koemme, että voimme kysyä toisiltamme kysymyksiä aiheeseen liittyen ja myös haastaa toisiamme pohtimaan näkökulmia syvällisemmin.

Pro gradu -tutkielmassa haluamme tutkia sitä, vaikuttaako opettajan tausta, kuten ikä ja koulutustausta siihen, mitä hän ajattelee lasten osallisuudesta. Vaikuttaako käsitykseen se, missä ryhmässä ja minkä ikäisten lasten kanssa varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee tai ohjaako hän varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita. Olemme pohtineet sitä, että esimerkiksi kyselyt voisivat tuottaa kattavan aineiston, koska kyselyt voivat mahdollistaa vastaajan anonymiuden. On hyvä muistaa, että anonymiutus tuo mukanaan myös huonoja puolia, kuten tahalliset väärät ja kärjistetyt vastaukset.

Lähteet

- Alanko, A (2013). *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa* (Väitöskirja). Oulun yliopisto.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–206. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 176. 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 75–96). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakala, J. T. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 14–26). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Unicef. Haettu osoitteesta https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2011). *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Kataja, E. (2018). *Osallisuus käsitteenä ja kasvatustilana* [video]. Haettu 2.3.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-video-sarja>. Opetushallitus.
- Kauppi, S. & Mäkipää, R. (2019). *Alle kolmevuotiaan lapsen osallisuuden toteutuminen varhaiskasvatuksessa kasvattajien näkökulmasta* (Opinnäytetyö). Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Karlsson, L. (2005). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Keuruu: PS-kustannus.
- Kettunen, I. (13.11.2017). Osallisuus on lapsen oikeus. *Talentia-lehti*. Haettu osoitteesta: <https://www.talentia-lehti.fi/osallisuus-on-lapsen-oikeus/>. [Viitattu 24.2.2021].

- Kirby, P. & Gibbs, S. (2006). Facilitating participation: adults' caring support roles within child-to-child projects in schools and after-school settings. *Children and society*. 20(3), 209–222. <https://doi.org/10.1002/CHI.872>.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. (2013). Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentaminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 159–175). Tampere: Vastapaino.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society volume 10*, 90–105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>.
- Oikarainen, L. & Törmänen, E. (2016). ”Lapsi saa olla osa ryhmää sellaisenaan kuin on.” *Tapaustutkimus lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksistä lasten osallisuudesta* (Pro gradu -tutkielma). Oulun yliopisto.
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Piironen, T. (2007). *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Helsinki: Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006–2007.
- Rainio, A. (2010). *Lionhearts of the playworld, An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s.69–94). Tampere: Vastapaino.
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Roos, P., Nurhonen, L. & Viitanen, E. (2018). Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsen & J. Heikka (toim.). *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 82–93). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruiotuna. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 8(1), 192–214.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early child development and care*. 180(5), 619–631.
- Semeri, S. (2017). *Osallisuus varhaiskasvatuksessa* [Blogisivu, 15.3.2017]. Haettu osoitteesta <https://osallisuusvarhaiskasvatuksessa.blogspot.com>. [Viitattu 18.1.2021]
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society volume* 15(2), 107–117.
- Syrjämäki, M. (2015). Osallisuus puhetta integroidussa erityisryhmässä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 4(1), 22–41.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 30–47). Tampere: Juvenes Print.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Tampere: Vastapaino.
- Unicef (n.d.). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Haettu osoitteesta <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 42(3), 211–218.
- Weckström, E. (2017). *Lapsinäkökulma* [Blogisivu, 26.10.2017]. Haettu osoitteesta <https://lapsinakokulma.wordpress.com/author/elinaweckstrom/>. [Viitattu 21.1.2021]
- Welty, E. & Lundy, E. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of Science Communication*. 12(3), 1–5.