



Pelttari Jaana

Lapsen osallisuus esiopetuksessa - aikuisen rooli

Päiväkodin arjessa näkyviä lapsen osallisuutta edistäviä toimintoja

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma  
2021

Oulun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Lapsen osallisuus esiopetuksessa - aikuisen rooli  
Päiväkodin arjessa näkyviä lapsen osallisuutta edistäviä toimintoja (Jaana Pelttari)  
(KM) Pro Gradu tutkielma, 76 sivua,  
maaliskuu 2021

Osallisuuden käsite on ollut esillä julkisuudessa viime vuosina. Etenkin lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa on noussut puheenaiheeksi. Aikuisen roolin on todettu olevan merkityksellinen lapsen osallisuuden toteutumisessa. Tämän tutkimuksen tehtävä on nostaa esille asioita, jotka edistävät lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuskysymykset ovat: Miten aikuisen mahdollistama lapsen osallisuus näkyy esikoulun arjessa? Millainen rooli aikuisella on lapsen osallisuuden mahdollistajana?

Teoreettiset lähtökohdat rakentuvat esiopetuksen ja osallisuuden käsitteistä. Osallisuus kietoutuu lopulta kokonaisvaltaisesti esiopetuksen arkeen. Tutkimus on toteutettu osana Oulun yliopiston *Politics of belonging: Promoting children`s inclusion in educational settings across borders*. NordForsk: No. 85644-tutkimushanketta. Aineisto koostuu kolmesta haastattelusta, johon osallistui yhden lapsiryhmän kolme aikuista. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Ensimmäistä tutkimuskysymystä lähestytään aineistolähtöisesti ja toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa sovelletaan Kankaan ja Vennisen (2010) luomaa osallisuuden kulmakivimallia.

Tutkimus osoitti, että lapsen osallisuutta voidaan tukea monella tavalla esiopetuksen arjessa. Lapsen osallisuuden toteutumiseen tarvitaan sitä tukeva ilmapiiri. Se muodostuu vastavuoroisesta aikuisen ja lapsen välisestä sekä lapsen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Osallisuutta tukevassa ilmapiirissä aikuinen on aidosti läsnä arjessa, kuunnellen ja kulkien lasten kanssa "samaa polkua". Kun aikuinen näkee lapsiryhmän moninaisuuden pedagogisena rikkautena ja monien mahdollisuuksien oppimisympäristönä, lapsen osallisuuden kokemus vahvistuu. Osallisuutta tukevan ilmapiirin lähtökohtana on myös kaikenlaisen lapsiin kohdistuvan syrjinnän vastustaminen ja inklusion periaatteiden noudattaminen. Tulokset osoittavat myös sen, että toimiva ja toisiaan tukeva työyhteisö on tärkeä osa lapsen osallisuuden toteutumista päiväkodin toimintakulttuurissa.

Avainsanat: lapsen osallisuus, esiopetus, varhaiskasvatus, aikuisen rooli

# Sisällys

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2. TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA</b> .....	<b>6</b>
2.1 ESIOPETUS .....	6
2.2 ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURI .....	6
2.3 OPPIMISYMPÄRISTÖ ESIOPETUKSESSA.....	9
2.4 OSALLISUUS .....	10
2.4.1 OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA .....	11
2.4.2 OSALLISUUTTA EDISTÄVÄ TOIMINTAKULTTUURI .....	13
2.5 OSALLISUUDEN TASOMALLEJA.....	17
2.5.1 ARNSTEIN (1969) .....	17
2.5.2 HART (1992) .....	18
2.5.3 SHIER (2001) .....	19
2.5.4 KANGAS JA VENNINEN (2010).....	22
<b>3. TUTKIMUSMENETELMÄ JA ANALYYSI</b> .....	<b>24</b>
3.1 AINEISTO.....	24
3.2 TUTKIMUSMENETELMÄ .....	24
3.3 AINEISTON ANALYYSI .....	25
<b>4. TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>31</b>
4.1 LAPSEN OSALLISUUS .....	31
4.1.1 LAPSEN ÄÄNI.....	31
4.1.2 TOIMINTATAVAT ESIOPETUKSESSA .....	34
4.1.3 MONIKULTTUURISUUDEN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET.....	39
4.1.4 INKLUUSIO .....	41
4.1.5 MATERIAALINEN YMPÄRISTÖ .....	45
4.1.6 PROJEKTIT.....	47
4.1.7 KOKO PÄIVÄKOTI.....	49
4.1.8 VANHEMPIEN OSALLISUUS.....	52
4.1.9 YHTEENVETO ENSIMMÄISESTÄ TUTKIMUSKYSYMYKSESTÄ .....	56
4.2 AIKUINEN LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA .....	58
4.2.1 YHTEENVETO TOISESTA TUTKIMUSKYSYMYKSESTÄ .....	62
<b>5. POHDINTA</b> .....	<b>64</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>70</b>

# 1. JOHDANTO

Pro Gradu -tutkielmani käsittelee lapsen osallisuutta esiopetuksen kontekstissa. Lapsen osallisuus on alkanut kiinnostamaan minua yhä enemmän varhaiskasvatuksen opettajan opiskelujeni aikana yliopistossa ja minua kiinnostaa erityisesti tavat, joilla sitä voidaan mahdollistaa. Tutkin tässä tutkielmassa lapsen osallisuutta päiväkodissa työskentelevän aikuisen näkökulmasta.

Osallisuuden käsite on eräs keskeinen osa tutkielmaani. Osallisuus on vallannut jalansijaa viimeisen vuosikymmenen aikana varhaiskasvatuksen pedagogiikasta keskusteltaessa (Kangas ym., 2018; Roos, Nurhonen & Viitanen, 2018). Vuosina 2010–2015 osallisuus lähti erityisesti valtaamaan alaa varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimisen kentällä (Venninen, Leinonen & Ojala, 2010, s. 57). Ymmärrys osallisuudesta on laajentunut ja varhaiskasvatuksen arki on alkanut muuttua osallisuuden hengessä (Roos ym., 2018). Siihen liittyen on tehty myös useita tutkimuksia (mm. Emilson & Folkesson, 2006; Emilson & Johanson, 2009; Stenvall & Sepälä 2008; Venninen ym., 2010; Virkki 2015; Kangas 2016). Osallisuutta on myös pyritty lisäämään useiden hankkeiden avulla, mutta pysyvät tulokset puuttuvat (Kangas 2016; Turja, 2011; Karlsson, Weckström & Lastikka, 2018). Lukuisista tutkimuksista ja tiedon jaoista huolimatta kasvattajien keskuudessa on ollut vielä vuosikymmenen loppupuolella erilaisia käsityksiä siitä, mitä osallisuudella tarkoitetaan. Sen lisäksi kasvattajat kokevat hämmennystä ja epä-tietoisuutta osallisuuden käytännön toteuttamiseen liittyen (Turja & Vuorisalo 2017, s. 45; Venninen & Kangas 2018, s. 199; Ahonen & Roos, 2019, s. 21). Näiden edellä mainittujen asioiden vuoksi mielenkiintoni heräsi etenkin lapsen osallisuus käsitettä kohtaan ja haluankin saada tietoa tutkimuksellani siitä, miten aikuinen voi edistää lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Pro Gradu -tutkielman aineistoni on Oulun yliopiston *Politics of belonging: Promoting children`s inclusion in educational settings across borders*. NordForsk: No. 85644 –tutkimushankkeesta. Tarkastelen aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineiston haastattelut ovat toteutettu päiväkodissa esiopetus ryhmässä. Tarkoituksena minulla on, että tutkielmani tuottaisi luotettavaa, selkeää ja konkreettista tietoa siitä, miten lapsen osallisuuden toteutuminen näkyy päiväkodin arjessa. Toivon, että tutkimuksestani olisi käytännön hyötyä mahdollisimman monelle varhaiskasvatuksessa työskentelevälle. Olen keskittynyt tutkimukses-

sani osallisuutta edistäviin ilmiöihin. Teoreettisia lähtökohtia ovat osallisuus ja esiopetus. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Miten aikuisen mahdollistama lapsen osallisuus näkyy esikoulun arjessa? 2. Millainen rooli aikuisella on lapsen osallisuuden mahdollistajana?

## **2. TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA**

Teoreettisia lähtökohtia Pro gradu -tutkielmassani ovat esiopetus ja osallisuus. Seuraavat luvut avaavat näitä käsitteitä tutkimukseni kannalta olennaisista näkökulmista. Ensimmäiseksi kerron suomalaisesta esiopetuksesta, esiopetuksen toimintakulttuurista ja oppimisympäristöstä. Sen jälkeen avaan osallisuuden käsitettä ja osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Sitten kerron osallisuutta edistävästä toimintakulttuurista, jonka alaotsikoina ovat lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana. Näiden käsitteiden jälkeen kerron osallisuuden tasomalleista Arnstein (1969), Hart (1992), Shier (2001) ja Venninen & Kangas (2010). Olen valinnut tähän tutkielmaani toisen tutkimuskysymyksen tuloksen analysointiin Vennisen ja Kankaan (2010) luoman osallisuuden pedagogisen mallin.

### **2.1 ESIOPETUS**

Esiopetuksesta säädetään Suomessa perusopetuslain yhteydessä ja esiopetusta ohjaa valtakunnallinen ja paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2014). Esiopetusta järjestetään 6–vuotiaille lapsille päiväkodeissa tai koulun yhteydessä (Brotherus, 2004; Ojala, 2015). Elämme nyt tällä hetkellä esiopetuksessa murrosvaihetta, sillä opetus- ja kulttuuriministeriö aloittavat toteuttamaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun elokuun 2021 alusta toukokuun 2024 loppuun. Aloitettu kokeilu kohdistuu vuonna 2016 ja 2017 syntyneisiin lapsiin. Tämän kokeilun tarkoituksena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja kehittää opetuksen laatua ja vaikuttavuutta. (Valtioneuvosto, 2021.) Kuitenkin tähän tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa esikouluikäiset lapset olivat 6-vuotiaita eikä tämä kokeilu ollut vielä silloin ajankohtainen.

### **2.2 ESIOPETUKSEN TOIMINTAKULTTUURI**

Lapsen osallisuutta korostetaan esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) useaan kertaan. Lasten oikeuksiin esiopetuksessa kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa (OPH, 2014). Lapsia kannustetaan ja ohjataan toimimaan ryhmän jäsenenä ja kehittämään omia yhteistyötaitojaan. Esiopetuksessa käytetään erilaisia yhteistyömuotoja ja pienryhmätoimintaa osallisuuden edistämiseksi. (Koivula, 2017, s. 265.) Varhaiskasvatus näyttäytyy vanhemmille yleensä toimintakulttuurin kautta (Heinonen ym., 2016).

Osallisuuden ja vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan esiopetuksen toimintakulttuurin lähtökohdana ja sisältönä (OPH, 2014). Emilson ja Johanson (2009) huomasivat tutkimuksessaan, että lapsen osallisuus voi jäädä joskus piiloon joidenkin muiden arvojen jalkoihin, kuten esimerkiksi huolen- ja sosiaalisen järjestäytymisen arvojen. Voidaankin ajatella, että esiopetuksessa käytettävässä toimintakulttuurissa heijastuu kasvatusyhteisön arvot, kasvatuskäsitys ja oppimiskäsitys (Brotherus & Kangas, 2018; Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018; Hujala ym., 1999). Esimerkiksi oppivassa yhteisössä lapset ja aikuiset oppivat toisiltaan. (Helin ym., 2018; OPH, 2014, Opetushallitus [OPH], 2018.) Toimintakulttuuria määrittelee varhaiskasvatuksessa useat asiat: varhaiskasvatustaki, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, toimintayksikön omat ohjeet ja menetelmät sekä kirjoittamattomat säännöt sekä tavat ja käytännön arki. (Heinonen ym., 2016.)

Esiopetuksen toimintakulttuuri näyttäytyy Brotheruksen ja Kankaan (2018) mukaan lapsen saamassa opetuksen laadussa ja pedagogisissa käytännöissä. Lasten osallisuus konkretisoituu toimintaprosesseissa sekä osallisuudentunteessa. Päiväkodissa toiminnan suunnittelu tapahtuu sekä päivittäin että pidemmällä aikavälillä ja siihen liittyy päätöksentekoa, suunnitelmien toteuttamista ja arviointia. (Turja, 2016.)

Leikki on yksi lapsen osallisuuden vahvistaja myös esiopetuksessa. Karikosken (2008) mukaan esimerkiksi lasten omaehtoisissa leikeissä oppimista tapahtuu lapsen ehdoilla, joka on yleensä aikuiselle näkymätöntä. Leikki koostuu lapsia motivoivasta ja iloa tuottavasta toiminnasta, jossa heillä on valta itse ohjata tapahtumia ja päättää asioista. Leikin yhteydessä lapset oppivat uusia taitoja ja rakentavat merkityksiä itsestään ja myös ympäröivästä maailmasta. (Helin ym., 2018, s. 13; Koivula, 2017, s. 265; OPH, 2014.) Esiopetuksen toimintakulttuurin tulisi tukea lasten rikasta leikkiä ja sillä tavalla mahdollistaa lasten osallisuutta, sillä leikki on vielä esikou-lussakin tärkeä oppimisen muoto (Brotherius & Kangas, 2018).

Vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä on yksi tärkeimmistä lapsen osallisuutta tukevasta toiminnasta varhaiskasvatuksessa. Virallisten asiakirjojen (OPH 2014; 2018) esittämissä toimintakulttuureissa ja oppimiskäsityksissä korostetaan lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta sekä opettajan roolia lapsen tukijana ja yhdessä toimijana. Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tunteiden osoittaminen, kommunikaatio ja herkkyys ovat merkittäviä asioita, joiden avulla lapsi rakentaa pohjaa myönteiselle kehitykselleen. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala

2007, s. 165–166.) Onnistunut vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä lisää osallisuuden kokemuksia ja aikuinen pystyy ymmärtämään lasta paremmin ja hänelle avautuu lapsen maailma. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus sisältää ohjaamista, keskustelua, ilmeitä, eleitä, vaikenemista ja näiden välisiä vaihteluita. (Kalliala 2008, s. 30.)

Päiväkodin lapsiryhmän monimuotoisuuteen voi kuulua muun muassa kulttuurinen moninaisuus. Suomalainen varhaiskasvatus on muuttunut viime vuosien aikana yhä enemmän monikulttuurisemmaksi (Eerola-Pennanen, 2016) ja tämä monikulttuurisuus näkyi myös tutkimukseeni osallistuneessa lapsiryhmässä. Monikulttuuristen lasten kielelliset identiteetit vahvistuivat tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa, kun heitä tuettiin ja ohjattiin kielellisten taitojen ja valmiuksien keskeisillä osa-alueilla, joita olivat muun muassa vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot ja puheen tuottamisen taidot (Gyekye & Ruponen, 2018). On tärkeää, että suomalaista varhaiskasvatusta kehitetään näkemään monikulttuurisuuden rikkaus ja kulttuurien kirjo sekä maailman monimuotoisuuden kiinnostavuus. Varhaiskasvattajien tehtävänä on toimia yhä moninaisemmissa lapsiryhmissä ja olla perheiden tukena. (Eerola-Pennanen, 2016.)

Suomen kielen oppiminen on yksi merkittävä osa monikulttuuristen lasten arkea varhaiskasvatuksessa. Vähitellen rakentuvan yhteisen kielen avulla vuorovaikutus alkaa onnistua ja lapsen osallisuuden kokemukset kasvavat. Tärkeintä on, että lapsi pystyy osallistumaan lapsiryhmän toimintaan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Lapselle toisten lasten kanssa leikkiminen on itsessään merkityksellistä, ja näissä vertaisleikeissä jaetut kokemukset ja vuorovaikutus kehittävät kielen oppimista ja käyttöä. (Gyekye & Ruponen, 2018.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi tiedostaa kielen olevan osana kaikkea toimintaa ja kieli on lapselle sekä oppimisen kohde että uusien asioiden oppimisen väline. (OPH, 2018, s. 30, s. 40.) Lapsi kokee osallisuuden kokemuksia, kun häntä kuunnellaan ja hänen tarpeensa huomioidaan ja hänen aloitteisiinsa vastataan sensitiivisesti eli herkästi reagoimalla. (Gyekye & Ruponen, 2018, s. 348.)

Jotta lasten osallisuutta tukeva toimintakulttuuri saadaan toteutumaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen konteksteissa, siihen tarvitaan koko työyhteisön arvokeskustelun avaamista (Kataja, 2018). Esimerkiksi lapsiryhmän moninaisuus huomioiden täytyy kieli huomioida kaikissa työtavoissa ja toiminnan sisällöissä sekä rakennetaan kaikkien lasten osallistumisen takaavaa vuorovaikutusta. (Gyekye & Ruponen, 2018.)



## 2.3 OPPIMISYMPÄRISTÖ ESIOPETUKSESSA

Toimivassa ja turvallisessa esiopetuksen oppimisympäristössä lapsen osallisuuden ja onnistumisen kokemukset sekä vuorovaikutus ja yhteisöön kuuluminen vahvistuvat (OPH, 2014). Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä ja välineitä, joiden kanssa lapsi toimii. Oppimisympäristön tavoitteissa korostuu toimintatapojen monipuolisuus ja leikki sekä mahdollisuus rauhaan ja kiireettömyyteen (Brotherus & Kangas, 2018; OPH, 2014). Oppimisympäristöt ovat yleensä aikuisten suunnittelema ja Kankaan (2016) tutkimuksen mukaan lapset eivät monesti saa osallistua päiväkodin ryhmätilojen järjestelyyn saatikka muokkaamiseen. Vahvasti aikuisten suunnittelema oppimisympäristö saattaa aiheuttaa Kankaan ja Brotheruksen (2017) mukaan lasten sosiaalistumisen päiväkodin sääntöihin eli piilosääntöihin ja rutiineihin, joita tiukat aika-tilapolut vahvistavat, tällöin lasten osallisuus saattaa kadota.

Osallisuutta tukevassa varhaiskasvatusympäristössä lapsi tuntee itsensä merkittäväksi osaksi yhteisöä. Turvallisessa ja hyvässä ympäristössä lapsi tuntee olevansa riittävän hyvä ihan omana itsenään, ja sellaisessa ympäristössä kenenkään ei tarvitse muuttaa itseään. (Helin ym., 2018, s. 18-19; Ahonen & Roos, 2019, s. 22.) Mutta toisaalta, täytyy ottaa huomioon, että lapset saattavat kokea paikan turvallisuuden monella eri tavalla ja jopa vastakkaisina tunteina, johtuen lapsen sosiaalisesta tilanteesta tai taloudellisesta taustasta. Vahvistaakseen lapsen paikkaidentiteettiä oppitunneilla, edellytetään aikuiselta herkkyyttä tunnistaa eroja lasten välillä. Näin ollen suhde ympäristöön on vuorovaikutuksellinen prosessi. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018.)

Oppimisympäristön pedagogisella ulottuvuudella tarkoitetaan tavallisesti opetusjärjestelyjä: oppisisältöjä ja koulun järjestämää tapaa tuottaa osallisuutta, vaikuttamista, sääntöjen noudattamista, oikeudenmukaisuutta, vastuuta ja vertaistukea. (Lindfors & Somerkoski, 2018.) Juutisen (2015) mukaan materiaallinen ympäristö ja pedagogiset käytänteet lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta sosiaalisten suhteiden lisäksi. Päiväkodissa lapsen osallisuutta vahvistavassa toimintakulttuurissa nähdään aikuisen tehtäväksi etenkin leikin mahdollistaminen, siihen kuuluvia edellytyksiä ovat erityisesti ympäristöstä, tarvittavista materiaaleista, leikkiajasta ja -rauhasta sekä leikkijöiden valinnasta huolehtiminen (Brotherus & Kangas, 2018). Keskeisin asia lapsen osallisuuteen liittyen varhaiskasvatuksessa on jokaisen lapsen oikeus ryhmään kuulumisesta (Juutinen, 2018) ja lapsi saa toimia vertaistensa kanssa ja hän tiedostaa omat mahdollisuutensa vaikuttamiseen oppimisympäristössä (Turja & Vuorisalo, 2017, s. 36).

## 2.4 OSALLISUUS

Osallisuudesta ajatellaan monella eri tavalla varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja asiantuntijoiden keskuudessa (Turja, 2016, s. 47; Varpanen, 2018). Stenvallin ja Seppälän (2008) tekemän selvityksen perusteella varhaiskasvattajien keskuudessa osallisuus miellettiin monesti pelkäksi lasten osallistumiseksi ja aktiivisuudeksi ilman sellaista osallisuuden yhteisöllisyyttä, johon kuuluu, että aikuiset ja lapset ovat tasavertaisia toimijoita päiväkodissa. Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair (2003, s. 7) täsmentävät, että pelkästään yksittäiset osallisuuden toiminnot tai tapahtumat eivät ole kokonaisvaltaista osallisuutta, vaan heidän mukaansa osallistuminen on prosessi (myös Alanko, 2013, s. 52; Piironen, 2007; Turja, 2011).

Osallisuuden käsite koetaan hyvin laaja-alaiseksi ja monitahoiseksi. Sen vuoksi tarkastan yksiselitteistä määritelmää sille ei ole löydetty, eikä sille ole selvää määritelmää myöskään kirjallisuudessa (Alanko, 2013; Hanhivaara, 2006, s. 1; Lansdown, 2010, s. 11; Thomas & Percy-Smith, 2010, s. 1–3; Turja, 2011, 2016). Osallisuuden käsite on eri kielessä eri tavalla ymmärrettävä. Esimerkiksi suomen kielellä tunnettua osallisuus käsitettä on vaikeaa määrittellä muilla kielillä, koska osallisuudelle ei ole selkeää vastinetta valtakielissä (Kiilakoski, Gretschel & Niivala, 2012, s. 15; Vuorenmaa, 2016, s. 19). Käännökseen voidaan ajatella kuuluvan tietynlainen kulttuurinen ja yhteiskunnallinen merkitys, jotka vaikuttavat eri tavalla kussakin kulttuurissa. Sen vuoksi tarkastelussa pitäisi huomioida sekä ajallinen että paikallinen konteksti. (Alanko, 2013, s. 52; Hanhivaara, 2006, s. 37; Liebel & Saadi, 2010, s. 150; Mason & Bolzan, 2010, s. 125–132.)

Suomen kielen osallisuus käsitteellä voidaan esimerkiksi kuvailla osallisuuden kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen ulottuvuuksia paremmin kuin englanninkielisellä vastineella participation (Liebel & Saadi, 2010, s. 150; Kiilakoski ym., 2012 s. 15; Mason & Bolzan, 2010). Osallisuus sana sisältää Leemanin ja Hämäläisen (2016) mukaan paljon merkityksiä. Esimerkiksi liittymistä (involvement), suhteissa olemista (relatedness), kuulumista (belongingness) ja yhteisöllisyyttä (togetherness). He näkevät osallisuudessa myös yhteensopivuutta (coherence) ja mukaan ottamista (inclusion). Se on myös osallistumista (participation) ja siihen liittyen sekä vaikuttamista (representation) että demokratiaa. Leeman ja Hämäläinen (2016) toteavat, että osallisuus on kaiken edellä mainitun järjestämistä ja johtamista (governance). Osallisuuden käsitteen voidaan ajatella olevan ikään kuin kattomääritelmä tai sateenvarjokäsite, jossa ilmenee erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja (Leemann & Hämäläinen, 2016, s. 589–

92; Raivio & Karjalainen, 2013). Osallisuus on Isola ym. (2017) mukailleen olemista, toimintaa, osallistumista sekä prosesseja monenlaisissa konsepteissa, joissa niin vapaus kuin oikeus vaihtelevat. Osallisuus käsitteelle löytyy Isolan ym. (2017) mukaan myös lähikäsitteitä: yhteisöllisyys, mukana oleminen, yhteisyys ja johonkin kuuluminen.

Osallisuus on osa ihmisen perusluonnetta eli ihminen haluaa kuulua johonkin yhteisöön. Osallisuutta voidaan kuvata esimerkiksi olemisella ja elämisellä ja se alkaa ihmisen sisäisestä kokemuksesta. (Helin ym., 2018, s. 15; Isola ym., 2017; Opetushallitus, 2014; 2018.) Osallisuus on mukanaoloa ja toimimista ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa, jotka ovat mahdollistaneet vaikuttamisen tapahtumien kulkuun suunnitelluilla ja sovitulla tavoilla (Alanko, 2013, s. 51; Helin ym., 2018; Hujala & Turja, 2016; Isola ym., 2017; Turja, 2011, s. 33).

#### 2.4.1 OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka koostuu sekä tietoisesta että tiedostamattomasta kasvatuksesta ytimessä (Alasuutari, Karila, Alila & Eskelinen, 2014). Kun lapsen näkökulma asetetaan toiminnan lähtökohdaksi, avautuu pedagogiikan vuorovaikutteinen ulottuvuus. Tällaisissa tilanteissa mukana olemalla aikuinen voi saavuttaa tilanteen, jossa on oikeasti mahdollista kurkistaa lasten todellisuuteen ja samalla varmistaa lapsen kuulluksi tuleminen ja osallisuuden kokemus. (Roos ym., 2018, s. 84.) Osallisuuteen perustuvassa pedagogiikassa pyritään lapsen itsetunnon tukemiseen sekä vastuullisuuden kehittämiseen ja oppimisen edistämiseen (Heikka, Kettukanen, Fonsén & Vlasov, 2018). Keskeisenä ajatuksena on se, kuinka päätöksenteossa näkyy lapsen ääni, kuuleminen ja osallistuminen. (Alasuutari ym. 2014, s. 66.) Osallisuuden pedagogiikassa huomioidaan lapsen mahdollisuudet vaikuttaa arkeensa ja hänelle annetaan mahdollisuus ideoida toimintaa muiden lasten kanssa ja lapsia kuullaan (Kataja 2018). Osallisuuden pedagogiikka syntyy vuorovaikutustavasta, jossa lapsi ja aikuinen kasvavat yhdessä ja erikseen. (Helin ym., 2018, s. 17.)

Osallisuutta edistävä pedagogiikka muodostuu useista tekijöistä. (Helin ym., 2018, s. 17.) Se koostuu yhteisen tiedon rakentamisesta eli toisen kanssa ajattelemisesta, lasten merkityks maailman tunnistamisesta ja huomioimisesta sekä vapaan ilmapiirin luomisesta, lasten aloitteiden kuuntelemisen herkkyydestä, dialogisesta vuorovaikutuksesta sekä ilmaisukyvyn ja itsetunte-

muksen kehittämistä. (Helin ym., 2018, s. 17; Kataja, 2018, s. 55.) Kasvatus näyttäytyy osallisuuden pedagogiikassa tietoisena ja tavoitteellisena toimintana ja on sen ydin asia (Kataja, 2014). Myös Turjan (2011, s. 52) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on osallisuutta tukevaa eli yhdessä juttelua, pohdintaa, näkemysten ja ajatusten jakamista, neuvottelua sekä osallistumista yhteiseen toimintaan.

Osallisuuden pedagogiikan toteuttamisen haasteena nähdään joskus se, että se syö resursseja ja on sen vuoksi mahdotonta toteuttaa. (Kataja 2014.) Yksi hyvä esimerkki on Brotheruksen ja Kankaan (2018) mukaan se, että pienikin aikuisten panostaminen leikkiympäristöön näkyy lasten leikeissä. Leikkiympäristön pedagoginen suunnittelu on nähty tuottavan pitkäkestoista ja merkityksellistä leikkiä, johon lasten on helppo kiinnittyä. Lapset sitoutuvat leikkiin, jossa he samalla luovat merkityksiä ja harjoittelevat tärkeitä osallisuuden taitojaan.

Pedagoginen dokumentointi on yksi merkittävä osa osallisuuden pedagogiikkaa. Pedagogisen dokumentoinnin avulla saatuja tietoja ja ymmärrystä hyödynnetään muun muassa työtapojen ja toiminnan suunnittelussa sekä muokkaamisessa ne lasten kiinnostusta ja tarpeita vastaavaksi. Tällainen dokumentointi ei ole vain lopputulos vaan prosessi, jossa näkyy läpinäkyvästi lasten osaaminen, mielenkiinnon kohteet ja tarpeet. (Helin ym., 2018, s. 18.) Viime kädessä dokumentointi viestittää lapsille tietoa siitä, että aikuiset arvostavat heidän toimintaansa (Turja, 2018, s. 70). Osallisuuden pedagogiikassa lapsilähtöisyyttä korvaava käsite on aikuisen lapsiherkkyys, kyky huomata lasten näkemyksiä, kuulla todellisia lasten viestejä ja antaa heille vaikutusvaltaa (Helin ym., 2018, s. 17; Kataja, 2018, s. 56). Kasvattajien tulee uskaltaa arvioida omia pedagogisia ajatusmalleja ja uskaltaa irrottautua niistä vanhoista ”hyivistä” ajoista. Osallisuuden pedagogiikan laatu koostuu jokaisen lapsen kokemuksesta tullessa kuulluksi, kokemuksesta, että olen tärkeä ja rakastettu sekä olen oikea ilonaihe yhteisössäni. (Hujala, 2017, s. 8.)

Osallisuuden pedagogiikka ei voi toteutua, jos osallisuuden mahdollisuuksia ei pitkäjänteisesti suunnitella. Lisäksi lasten osallisuudelle täytyy jättää tilaa ja mahdollisuuksia jokapäiväisessä arjessa. (Kangas ym., 2018, s. 9.) Varhaiskasvatuslaki (36/1973) korostaa erityisesti pedagogiikan merkitystä ja lapsen oikeutta oppia ja olla osallisena omaan elämäänsä liittyvissä asioissa. Yhteiskunnassamme hyväksytyt sopimukset ja arvot myötäillen myös osallisuuden pedagogiikka muotoutuu. Se ohjaa aikuisia refleктоimaan omaa pedagogista toimintaansa, kehittä-

mään omaa ammatillisuuttaan ja kaiken kaikkiaan näkemään lapset aktiivisina, osaavina toimijoina. (Turja 2016, s. 53.) Osallisuuden pedagogiikka koostuu kokonaisvaltaisesta pedagogiikan suunnittelusta, jolloin kasvattajat sitoutuvat siihen ja haluavat toteuttaa sen mahdollistaen lasten oppimisen. Lopulta osallisuus ajatteluun sisältyy kaikki varhaiskasvatuksen osa-alueet näkyen myös perushoidossa. (Kataja 2014, s. 56.) Jotta osallisuuden pedagogiikka jalkautuisi arkeen, on kysymys varhaiskasvattajien omasta oppimisprosessista, jossa opittua ja käsitteellistä tietoa siirretään ja sovelletaan omaan toimintaan niihin konteksteihin, joissa sen tulisi tuottaa muutosta (Turja, 2018, s. 78).

## 2.4.2 OSALLISUUTTA EDISTÄVÄ TOIMINTAKULTTUURI

### *LAPSEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA*

Tässä luvussa määrittelen lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa, johon myös esiopetus kuuluu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 ohjaa kasvattajia luomaan sellaisen toimintakulttuurin, missä huomioidaan lasten osallisuus. Toimintakulttuuri on kasvatusyhteisön vuorovaikutuksessa historiallisesti ja kulttuurisesti muovautunutta tapaa toimia (Venninen ym., 2010; Leinonen, 2014; OPH, 2014). Jokainen lapsi on oikeutettu kuulumaan ryhmään ja osaksi päiväkodin yhteisöä. Kyse ei kuitenkaan ole vain puheesta vaan ihmisen halusta tulla kuulluksi ja kuulua jonnekin. (Juutinen, 2019.) Osallisuus varhaiskasvatuksessa on sitä, että lapsi saa kokea vastavuoroista toimintaa toisten kanssa ja hän saa toimia sellaisessa ympäristössä, jossa hänellä on mahdollisuus vaikuttaa ja tiedostaa tämä mahdollisuus. (Turja & Vuorisalo 2017, s. 36). Varhaiskasvatuksessa lapsen osallisuuden mahdollistuminen nähdään olevan tiiviisti sidoksissa kasvattajiin (Kangas, 2016; Turja, 2011; Virkki, 2015)

Lasten oikeus osallisuuteen, on samalla sosiaalisesti rakentunut oikeus niin kuin muutkin lasten oikeudet (Turja, 2018). Osallisuuskokemukset tukevat ja kehittävät lapsen itsetuntoa ja positiivista minäkuvaa (Hujala, 2017). Lasten oikeuksien yleissopimusta (YK, 1989) pidetään yleisesti merkittävänä edistäjänä lasten osallisuuden edistämiseksi (Mason & Bolzar, 2010; Thomas & Percy-Smith, 2010). YK:n yleissopimuksessa lasten osallistuminen tarkoittaa, että lapsilla on oikeus ilmaista näkemyksiään ja suhteuttaa kokemuksiaan sekä niille annetaan asianmukaista painoarvoa päätöksentekoprosesseissa (Kränzl-Nagl & Zartler, 2010; Alderson, 2010). Lansdownin (2010) mukaan lasten oikeuksista on muodostunut jopa synonyymi osallistumiselle. Päiväkodeissa käytettävät pedagogiset toiminnot näyttävät erilaisina ja ne ovat sidoksissa

aikuisten ammatillisiin taitoihin ja uskomuksiin ja ne vaihtelevat päiväkotien toimintakulttuureissa (Kangas 2016, s. 68).

Lasten yleissopimuksen (YK) mukaan lapsen tulisi saada elää täysipainoista ja hyvää elämää, jotka takaavat ihmisarvon ja edistävät itseluottamusta ja helpottavat lasten osallistumista yhteisön toimintaan (23. artikla). Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaa elämää koskevien asioiden vaikutusmahdollisuuksiin (Helin ym., 2018; Kirby ym., 2003; Piironen, 2007). Kun lapsella on kokemus, että hän voi oikeasti vaikuttaa omaan elämäänsä liittyviin asioihin, se edistää oppimista. (Helin ym., 2018, s. 13; Kangas ym., 2018; Karlsson, 2005).

Karlssonin (2005) mukaan tärkeintä osallisuutta lapsille on kuitenkin, että he saavat vaikuttaa tässä ja nyt siihen elinpiiriin, jossa he saavat kasvaa, oppia, leikkiä, keksiä ja nauttia. Emilssonin ja Folkessonin (2006) mukaan lasten kanssa toiminnan ollessa löyhemmin rajattua lasten mahdollisuudet olla osallisia heidän omilla ehdoillaan on parempi. Vennisen ym. (2010, s. 19) mukaan lasten osallisuus ilmenee voimakkaimmin leikissä, siinä korostuu lasten mahdollisuudet tehdä itsenäisiä päätöksiä, jotka liittyvät esimerkiksi kavereiden kanssa tehtäviin päätöksiin. Kun lapsi saa osallisuuden kokemuksia, se rakentaa hänelle kuvaa itsestään toimijana, jolla on velvollisuuksia ja oikeuksia. Emilssonin ja Johanssonin (2009) mukaan osallisuus voi jäädä piiloon joidenkin muiden arvojen jalkoihin, kuten esimerkiksi huolen- ja kurinpidollisten arvojen.

Vanhempien osallisuudella varhaiskasvatuksessa ajatellaan olevan tärkeä rooli lasten hyvinvoinnin turvaamisessa ja toimiva suhde ja vuorovaikutus vanhempien ja henkilöstön välillä vaikuttaa myönteisesti myös työntekijöiden hyvinvointiin (Heinonen ym., 2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on nähtävissä huoltajien ja esiopetuksen henkilökunnan yhteistyön tärkeä merkitys. Esiopetusta koskevassa lainsäädännössä (perusopetuslaki) painotetaan erityisesti huoltajien osallisuutta, heidän mielipiteidensä, tietojensa ja palautteiden kuuntelemista. Vanhempien osallisuuden voidaan ajatella olevan osa lasten osallisuutta, sillä lasten kotitausta tulee heidän mukanaan päiväkotiin. (Venninen ym., 2011.) Vanhempien osallisuus edistää perheen arkea ja vanhemmuutta, tämän vuoksi vanhempien osallisuutta vahvistamalla voidaan tukea koko perheen hyvinvointia (Vuorenmaa, 2016). Lopulta toimintakulttuurin tavat, kasvattajien käsitykset lapsesta sekä kasvatuksesta ja kasvattajan sekä lapsen rooleista ja tehtävistä toiminnan suunnittelussa vaikuttavat siihen, miten lasten mielipiteet ja aloitteet otetaan

huomioon (Kettukangas, Heikka & Pitkäniemi, 2017, s. 175). Ja ensimmäinen askel kohti lapsen osallisuutta päiväkodissa voisi olla esimerkiksi se, että joku sosiaalisissa suhteissaan erityistä tukea tarvitseva lapsi tulisi mukaan ryhmän yhteiseen toimintaan ja kokisi siinä olemisensa myönteiseksi (Turja, 2016, s. 47).

Lapsen osallisuudesta varhaiskasvatuksessa on annettu myös kritiikkiä. Kritiikki kohdistuu yleensä ajatukseen, että lapsi joutuisi liian varhain vastuuseen suurista asioista ja niiden seurauksista. Kriitikot saattavat kuitenkin estää lapsen vaikutusmahdollisuuksia itseensä ja oman elinpiiriinsä kuuluvissa asioissa, liiallisen suojelun seurauksena. Tämä on ristiriitaista lapsen osallisuuden kannalta, sillä osallisuuteen kuuluu tunteet siitä, että olen pystyvä, osallinen ja tärkeä osa yhteisöä. Aidon, yhteisöllisen osallisuuden ei ole kuitenkaan liian suuren vastuun siirtämistä lapselle. (Karlsson ym., 2018, s. 95.) Aikuisen ja lapsen roolit osallisuutta korostavassa toiminnassa aiheuttavat myös näkemyseroja. Niissä näyttäytyy kaksi ääripäätä, se voi tarkoittaa lasten päätösvallan kasvattamista jopa äärettömiin mittasuhteisiin, kun taas toisessa päiväkodissa ajatellaan lapsen osallisuuden toteutuvan lapsen valitessa askartelutyöhönsä pohjavärin. Näitä ääripäitä yhdistää ajatus osallisuuden valinnanvapaudesta. Osallisuutta voidaan nähdä kuvastavan liikettä akselilla, jossa toisessa päässä on aikuisen määräysvalta ja toisessa lapsen määräysvalta. Näissä edellä mainituissa näkemyseroissa korostuu aikuisen ja lapsen rooli osallisuuden kysymyksessä. (Varpanen, 2018, s. 121.)

#### *AIKUINEN LAPSEN OSALLISUUDEN VAHVISTAJANA*

Lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa ei tapahdu, ellei aikuinen toteuta omaa osuuttaan ja sitoudu lasta osallistamaan pedagogiikkaan. (Leinonen, Venninen & Ojala, 2011, s. 85). Osallisuuteen perustuvalla suunnittelun taustalla vaikuttaa lapsen kohtaamisen periaate (Heikka ym., 2018) ja kasvattajien tehtävänä onkin huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä mukaan yhteiseen toimintaan ja leikkiin (Opetushallitus, 2014; 2018). Päiväkodissa toteutettava varhaiskasvatus ja sen tavoitteet, toiminta ja työmenetelmät avataan konkreettisesti ja tehdä näkyväksi lasten vanhemmille ja muille läheisille, jotta myös heidän osallisuutensa kokemus lisääntyisi (Heinonen ym., 2016).

Vennisen ym. (2014) mukaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden herkkyyttä ja tietoisuutta tulisi kehittää, jotta heillä kasvaisi taitoa nähdä lapsen näkemyksiä ja kokemuksia. Viimeisen vuosisadan aikana lasten kanssa työskentelevien henkilöiden ammattivaatimukset ovatkin

nousseet huomattavasti. Lapsuuden arvo on noussut tärkeäksi osaksi ihmisen kehityskaarta ja samalla yhteiskunnassamme on kiinnitetty enemmän huomiota sellaisiin asioihin, kuin mitä hyvään kasvatukseen sisältyy ja millaista koulutusta lasten kanssa työskentelevä tarvitsee. (Lindsay, 2002, s. 75.) Myönteiset oppimiseen liittyvät tunnekokemukset kehittävät lapsen itsetuntoa ja uskomusta omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiinsa (Helin ym., 2018, s. 14). Vennisen ym. (2014) mukaan herkkyyden ja tietoisuuden kasvaessa varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden taito nähdä lapsen näkemyksiä ja kokemuksia kasvaa.

Osallisuuteen liittyy myös osallistaminen, se on lapsen ottamista yhteiseksi koettuun hetkeen. Lasten osallisuudella nähdään olevan yhteyksiä demokratiaan, monipuoliseen toimintaan ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon. (Virkki, 2015, s. 131.) Lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa voidaan vahvistaa aikuisen toiminnalla, eli havainnoimalla ja huomioimalla lasta (Leinonen ym., 2011, s. 85; Turja, 2016, s. 50) sekä dokumentoimalla lapsen tekemistä ja oppimista (Heinonen ym., 2016, s. 229). Kasvattajan tulee vahvistaa lasta mielipiteiden ilmaisemisessa, lapsen kanssa vuorovaikutuksessa esiin tulleet kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon suunnittelussa sekä päätöksiä tehdään yhdessä lapsen kanssa (Leinonen ym., 2011, s. 85; Turja, 2016, s. 50). Yksittäisen lapsen tarpeet, valmiudet ja kiinnostuksen kohteet huomioidaan yksilön näkökulmassa, kun taas yhteisöllisessä näkökulmassa kuullaan ryhmää ja koetaan osallisuutta toisten kanssa yhdessä. (Virkki, 2015, s. 131.)

Aulan (2011) mukaan aikuisella voi olla lapsen osallisuuden mahdollistamisen pelkona, että jos hän kuulee lapsia ja kyselee heiltä asioita, hän voi menettää omaa auktoriteettiansa kasvattajana ja asiantuntijana. Lapsen osallisuus ei kuitenkaan tarkoita aikuisen vastuun siirtämistä lapselle (Aula, 2011; Venninen & Kangas, 2018). Oppiminen tapahtuu yhteisenä kokemuksena ja siinä tavoitteena on rakentaa jaettuja tulkintoja ja yhteistä tiedonrakentamista (Kangas ym., 2018). On tärkeä muistaa, että aikuisen rooli voi olla varhaiskasvatuksessa lapsen osallisuutta ehkäisevä tai mahdollistava (Aula, 2011), esimerkiksi päiväjärjestys ja rutiinit voivat edistää tai olla esteenä lasten osallisuudelle, riippuen käytetyistä toimintatavoista (Roos ym., 2018, s. 89).

Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa ja keskusteluissa kehittyvät lapsen minuus ja toimijuus sekä samalla lapsen osallisuuden ja todellisuuden kokemus vahvistuvat yhteisen dialogin myötä. Lapsi alkaa luomaan omaa rooliensa toimijana, kun aikuinen ottaa lapsen mukaan osallisuuteen. (Mäkelä 2011, s. 15–16.) CARE-hankkeen (2014–2016) tulokset osoittivat, että



myös suomalaiset vanhemmat pitävät varhaiskasvatuksen etenkin sosiaalista ja emotionaalista ilmapiiriä tärkeänä. Lapsen ja aikuisen välinen toimiva dialogi on osallisuuden toteutumisen edellytys varhaiskasvatuksessa (Turja, 2011, s. 52).

Osallisuuden toimintamallin jalkautuminen arkeen vaatii yhteisen matkan kulkemista kaikilta työntekijöiltä. Aikuisten tulisi osallistua tiiviisti alusta alkaen yhteiseen tekemiseen sekä yhdessä rakentaa kehittämisen välineitä ja yhteisten keskustelujen kautta saada yhteistä ymmärrystä ja osaamista osallisuudesta. (Järvenpää, 2018, s. 166; Kampuri, 2018, s. 136.) Lisäksi aikuisten tulisi yhdessä miettiä, miten lapsen osallisuutta toteutetaan ja miten se tehdään näkyväksi. Osallisuuden kulttuurin luominen ja lasten pääseminen mukaan kestävään suunnittelu-prosessiin ei ole ainoastaan strategian luomista. Siihen vaaditaan edellä mainittua kokonaisvaltaista toimintakulttuurin muutosta, missä aikuisten pedagoginen ajattelu laajenee ja yksittäisetkin lasten toiveet, näkemykset ja aloitteet huomioidaan myös pidemmällä aikajanelalla. (Heikka ym., 2018.)

## **2.5 OSALLISUUDEN TASOMALLEJA**

Osallisuuden tasomallit kuuluvat pitkältä ajalta osallisuuden määrittelyyn ja ne ovat auttaneet jäsentämään osallisuuden tasoja eri yhteyksissä. Osallisuuden tasomalleja on käytetty hyvin paljon tutkimusten teoreettisina lähtökohtina, joten sen vuoksi halusin tuoda ne näkyville myös tähän tutkimukseen. Kuitenkin ainoastaan tasomallien avulla määritelty osallisuus saattaa jäädä hyvin pinnalliseksi. Toisaalta Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010, s. 198) mukaan heidän tutkimuksessaan aikuisten toiminta muuttui Shierin (2001) tasomallissa eläväksi kehittämisen työkaluksi. Aikuisen toiminnan jaottelu osallisuuden eri tasoille toi hyvin näkyväksi ne vahvuudet, jotka olivat päiväkodin pedagogisessa vuorovaikutuksessa jo arkipäivää.

### **2.5.1 ARNSTEIN (1969)**

Sherry R. Arnstein (1969) on ollut yhden tunnetun osallisuuden tikasmallin (ladder of participation) tekijä (Alanko, 2013). Arnstein (1969) kuvaa osallisuuden tikapuillaan kansalaisten erilaista mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa. Arnstein on luonut tikapuut kuvailemaan vaikutusmahdollisuuksia demokraattisessa yhteiskunnassa, mutta sitä voidaan soveltaa esimerkiksi

niin koulutusmaailmaan kuin isoihin organisaatioihin ja sitä on käytetty todella paljon. Kansalaisten osallisuus lisääntyy noustessa tikkaita ylöspäin. Kahteen alimpaan askelmaan kuuluvat manipulaatio sekä terapia ja ne kuvaavat kansalaisen näennäisvaikuttamista. Nämä edellä mainitut askelmat ovat ei-osallistumista, joissa vallanpitäjät petkuttavat kansalaisia ”opettamalla” tai ”parantamalla” heitä. (Arnstein, 1969.)

Toinen vaihe koostuu tokenismista, johon kuuluu informointia, konsultointia ja neuvojen jakamista. Informointi ja konsultointi -askelmilla kansalaisille annetaan mahdollisuus kuulluksi tulemiseen, ottamatta huomioon kuitenkaan heidän asioitansa. Tokenismin ylin muoto on neuvojen antaminen, jolloin aletaan antamaan vähän vaikutusvaltaa kansalaisille. Esimerkkinä voisi olla useamman kansalaisen pääseminen valtuustoon, mutta heidän vaikutusvaltansa jää kuitenkin minimaaliseksi, koska siellä on vielä suurin osa viranomaisia. (Arnstein, 1969.)

Arnsteinin (1969) viimeinen tikasmallin vaihe on kansalaisten toimivallan askel ja siihen kuuluu neuvottelukumppanuus, osittainen valta ja kansalaisten kontrolli. Kolmen viimeisen askelman kuluessa kansalaisten vaikutusvalta kasvaa koko ajan. Neuvottelukumppanuus askelmalla vallanjakoa jaetaan kansalaisille sekä viranomaisille käyttämällä apuna neuvotteluja. Kansalaisilla on mahdollisuus osallistua suunnitteluun ja päätökset ovat yhteisiä. Ylimmällä kontrolli askelmalla kansalaiset saavat itse hallita suunnitelmiansa ja projekteja sekä he ovat myös täysin vastuussa monenlaisista käytänteistä. (Arnstein, 1969.)

### 2.5.2 HART (1992)

Hart (1992) on puolestaan luonut osallisuuden tikasmallin Arnsteinin (1969) mallin pohjalta, joka kuvaa osallisuutta aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä malli on syntynyt Hartin mukaan ympäristön kehittämissuunnitelman yhteydessä. Hartin tikasmalli koostuu kahdeksasta askelmasta ja ne etenevät hierarkkisesti osallisuuden tason mukaisesti. Kolme ensimmäistä askelmaa ei kuulu aidosti osallisuuden piiriin, koska niissä ei ole todellista lapsen osallisuutta. Kolmas askelma on käännekohta, jonka jälkeen lapsen on mahdollisuus tuntea aitoa osallisuutta. (Venninen ym. 2010, s. 9.)

Hart (1992, s. 9) puhuu tikasmallin ensimmäisellä askelmalla manipulaatiosta. Tämä on sellainen taso, jossa lapset saavat osallistua aikuisten ohjaamaan toimintaan tietämättä toiminnan pohjimmaista tarkoitusta. Osallisuuden tikasmallin toisella askelmalla Hart (1992) kuvaa lasten

olevan kuin “koristeet” aikuisten suunnittelemissa ja toteuttamassa toiminnassa. Tämä askelma on sellainen, jossa lapset saavat osallistua toimintaan, mutta aikuiset ovat suunnitelleet kaiken ja lapset eivät tiedä, mistä toiminnassa on pohjimmiltaan kyse. Kolmas askelma antaa lapsille muodollisen osallisuuden toiminnassa. Lapset voivat sanoa mielipiteitään, mutta niitä ei huomioida päätöksenteossa. Aikuinen päättää lapsen puolesta mitä tai miten kysytään. Lapsi ei voi vaikuttaa ilmaisutapaan tai keskustelun aiheeseen tai laajuuteen. (Hart 1992, s. 9–10; Vilpas & Tast, 2011, s. 153.)

Tikasmallin neljännellä askelmalla on ensimmäinen niin sanotun aidon osallisuuden taso. Toiminnan suunnittelee edelleen aikuinen, mutta lapset yritetään motivoida toimintaan mukaan avaamalla sitä lapsille. Lapset saavat tietää toiminnan tarkoituksesta sekä siitä kuka on päättänyt heidän osallistumisestaan ja miksi. Lapset osallistuvat toimintaan vapaaehtoisesti ja heillä on tarpeeksi tietoa toiminnasta. Viidennellä osallisuuden askelmalla lapset ovat mukana toiminnan suunnittelussa. Aikuiset suunnittelevat ja ohjaavat toiminnan kuitenkin ottaen lasten mielipiteet vakavasti. (Hart, 1992, s. 11–12). Hartin (1992, s. 12) mukaan kuudennessa askelmassa on jo aitoa osallisuutta. Lapset saavat olla koko ajan mukana toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta aikuinen on vielä aloitteen tekijä. Aikuisella on valmis toiminta, jonka hän kertoo lapsille. Sen jälkeen lapset ja aikuiset suunnittelevat ja toteuttavat toiminnan yhdessä. (Vilpas & Tast, 2011, s. 152.)

Seitsemännellä askelmalla voidaan puhua osallisuuden tasosta, silloin aikuinen luopuu toiminnan suunnittelusta. Tällä osallisuuden tasolla lapset tekevät itse aloitteen ja saavat päättää toiminnasta. Aikuinen on lasten saatavilla tarvittaessa, muttei ohjaa toimintaa. Aikuisen tehtävänä on luoda ympäristöön riittävästi tilaa ja välineitä, joiden avulla lapset voivat toteuttaa ideoitaan. Viimeisellä eli kahdeksannella portaalla lapset pyytävät aikuisen mukaan päätöksentekoon, mutta he itse ideoivat ja käynnistävät projektin. Lasten ja aikuisen välille on kehittynyt luottamussuhde ja aikuinen on tukemassa lasten vastuunkantoa. Tällä tasolla lapselle tulee aito kokemus yhteistyöstä ja vaikuttamisen mahdollisuudesta. (Hart 1992, s. 14; Vilpas & Tast 2011, s. 152.)

### 2.5.3 SHIER (2001)

Harry Shierin (2001) on luonut oman osallisuuden tasomallin Hartin tikasmallin pohjalta. Tässä mallissa osallisuutta tutkitaan aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta. (Venninen

ym., 2010, s. 9.) Shierin mallissa ei ole lainkaan Hartin kolmea alinta askelmaa ja tämä malli kuvastaa, millä tasolla lapsen osallisuus on. Kun tasoja kuljetaan ylemmäksi, lapsen osallisuus muuttuu yhä kokonaisvaltaisemmaksi. Käytännössä tämä toteutuu niin, että työntekijä seuraa tason tavoitteiden toteutumista työyhteisön toimintakulttuurin näkökulmasta. Seuraavalle tasolle voidaan siirtyä silloin, kun työntekijän asenne ja työote saavuttavat ensimmäisen tason tavoitteet ja kunhan työyhteisön toimintakulttuuri on tukemassa sen toteutumista kokonaisvaltaisesti. (Shier, 2001, s. 111–116.)

Shierin mallissa tasoja määrittelee kolme työntekijän tai yhteisön sitoutumisen astetta, sillä jokaisella tasolla yksilöillä ja yhteisöillä on mahdollisesti toisenlaisia sitoutumisen asteita. Ensimmäisellä tasolla on avautuminen (opening), joka näkyy siinä, että työntekijä on valmiina työskentelemään tietyillä tavoilla. Toisella tasolla kohdataan aste nimeltään mahdollistaminen (opportunity), silloin työntekijä ja yhteisö osaavat työskennellä tällä tasolla. Näitä edellytyksiä voidaan nimetä resursseiksi, taidoiksi tai tiedoiksi. Kolmas sitoutumisen aste eli sitoutuminen (obligation) saavutetaan silloin, kun jonkin osallisuuden asteen mukainen työskentely saadaan osaksi yhteisön ja organisaation toimintatapoja ja työntekijät velvoitetaan toimimaan sen mukaisesti. (Shier 2001, s. 109–110.)

Shierin mallin ensimmäisellä tasolla lasta kuunnellaan, silloin aikuinen keskittyy kuuntelemaan lasta. Tällä tasolla lapsen näkemyksiä ei yritetä saada säännöllisesti kuuluviin, mutta heitä kuunnellaan, jos aloite tulee heiltä. Ensimmäiseen sitoutumisen asteeseen riittää, että työntekijä on valmiina kuuntelemaan lasta. Toisen asteen sitoutumisen toteutumiseen työntekijän tulee mahdollistaa lapsen kuulemiselle tilaa ja aikaa. Kolmannen asteen sitoutuminen täyttyy, kun lapsen kuuntelemiseen keskittyminen on tullut työyhteisössä sovittu tapa toimia ja se on myös työntekijöiden velvollisuus. (Shier, 2001, s. 111–112.)

Shierin mallin toisella tasolla lasta tuetaan omien näkemysten ja mielipiteiden julkistamisessa. Lapset eivät aina uskalla kertoa mielipiteitään aikuisille ja siihen löytyy monta syytä. Esimerkkejä voisi olla ujous, alhainen itsetunto, epävarmuus, vähäiset kommunikaatiotaidot tai aiemmat kokemukset, ettei häntä ole kuunneltu. Tämä taso eroaa edellisestä tasosta siinä, että työntekijä yrittää aktiivisesti saada lasten näkemykset kuulluksi. Jotta sitoutumisen ensimmäinen aste toteutuu, työntekijä toimii tukemalla lasten mielipiteiden ilmaisua. Toinen aste toteutuu, kun työntekijä esittelee lapsille mahdollisuuksia omien mielipiteiden ilmaisuun. Toisen tason

kolmas sitoutumisen aste saavutetaan sitten, kunhan edellä kuvatut tavat toimia ovat tulleet pysyviksi ja ovat myös työntekijöiden velvollisuuksia. (Shier, 2001, s. 112.)

Shierin osallisuuden mallin kolmannella tasolla lapsen mielipiteitä ja näkemyksiä otetaan huomioon toiminnassa. Lasten mielipiteet otetaan päätöksentekoon vaikuttavina tekijöinä, mutta päätökset eivät ole vain lasten toiveiden mukaisia. Lapsille pyritään antamaan palautetta heidän näkemyksistään ja toiveistaan ja heille perustellaan päätökset ja tarjotaan heille vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa toiveitaan. Tällä tasolla ensimmäinen aste eli avautuminen toteutuu työntekijän ottaessa lasten mielipiteet huomioon. Toinen sitoutumisen aste koostuu yhteisössä pidettävistä päätöksentekoprosesseista, joissa huomioidaan lasten mielipiteet. Kolmas sitoutumisen aste tarkoittaa, että lasten mielipiteiden huomiointi päätöksenteossa on pysyvä toimintatapa. Tässä kohdin Shier täsmentää osallisuuden kolmannen tason täyttymistä ja se tarkoittaa myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artiklan 1 kappaleen asioiden täyttymistä. Toisaalta 12 artiklan ensimmäinen kappale toteutuu jo osittain edellisellä, toisella tasolla, koska lapsia tuetaan omien mielipiteiden ja näkemysten ilmaisussa. Lasten näkemykset huomioidaan kuitenkin vasta kolmannella tasolla. (Shier, 2001, s. 113.)

Osallisuuden neljännellä tasolla Shierin (2001) mukaan lapset pääsevät mukaan päätöksentekoprosessiin. Tähän asti edellisillä tasoilla lapsi on voinut osallistua päätöksentekoon vain ilmaisemalla mielipiteensä, mutta osallistumatta itse päätöksentekoon. Tässä kohtaa Shier muistuttaa tutkimuksista, joiden mukaan lapsen mukaan ottaminen päätöksentekoon edistää monia asioita, esimerkiksi itsetunnon, empatian ja vastuullisuuden kehittymistä ja samalla se luo pohjaa demokraattiselle osallistumiselle. Ensimmäinen sitoutumisen aste toteutuu, kunhan työntekijä tai yhteisö antavat lapsille tilaa tulla osallisiksi päätöksentekoprosessia. Kun lapset saavat osallistua jatkuvasti päätöksentekoprosesseihin heitä koskevista asioista ja se on yhteisön vakiintunut toimintatapa, kolmas sitoutumisen aste täyttyy. (Shier, 2001, s. 114.)

Kun saavutaan osallisuuden viidennelle tasolle, vastuu ja valta päätöksenteossa on jaettu lasten ja aikuisten kesken. Neljännen ja viidennen osallisuuden tasojen ero ei ole niin selkeä kuin aikaisempien tasojen välillä. Shierin mukaan tarkoitus ei ole painostaa lapsia vastuun ottamisessa, jos eivät halua ja joka ei ole heidän kehitystasonsa mukaista. Viidennen osallisuuden tason avautuminen tapahtuu, kunhan työntekijä on valmiina jakamaan päätöksenteossa olevan vallan lasten ja itsensä kesken. Tämä on mahdollista sitten, kun on valmiit toimintatavat vallan jakamisessa ja sitoutuminen tapahtuu, kunhan ne ovat pysyviä. (Shier, 2001, s. 115.)

Shier lähtee liikkeelle lapsen oikeuksista omassa osallisuuden mallissaan: lapsen on annettava vapaasti ilmaista mielipiteensä, niitä on kuultava ja niille on annettava arvoa. Osallisuus näyttyy Shierin mallissa kuitenkin enemmänkin vaikuttamiselta kuin osallisena olemiselta ja yhdessä toimimiselta. (Syrjämäki, 2015.) Venninen ja Kangas (2018) huomioivat, ettei pelkkä havainnointi tai edes aktiivinen tiedonhallinta lapsilta yksistään ole tarpeeksi, kuten Shierin tasot osoittavat. Aikaisemmin luodut osallisuuden mallit kuvailevat osallisuutta vain päätöksentekoprosesseissa (Kangas, 2016). Kankaan ja Vennisen (2010) osallisuuden kehysmallissa on tavoitteena kuvata kasvattajien käsityksiä siitä, miten lasten osallisuutta voidaan kehittää pedagogiikan avulla lasten ja aikuisten yhteisessä toiminnassa sekä vuorovaikutuksessa.

#### 2.5.4 KANGAS JA VENNINEN (2010)

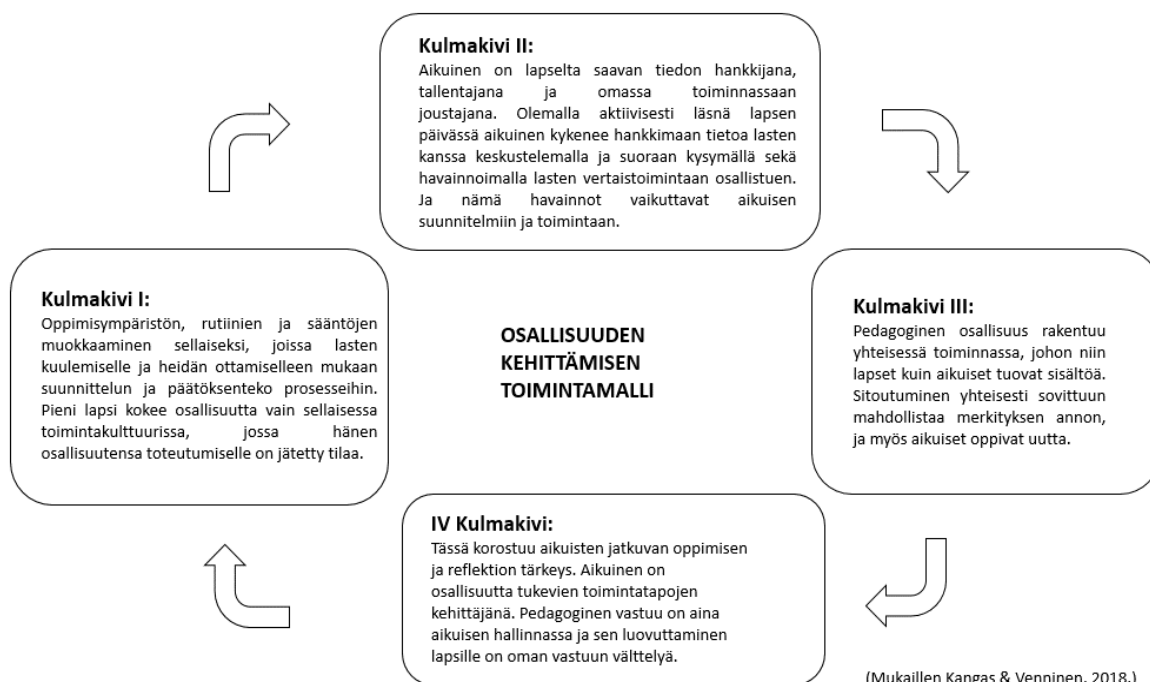
Valitsin tämän osallisuuden pedagogisen mallin siitä syystä, että aineistoni sisältää päiväkodin aikuisten kertomia arjen toimintatapoja, joita voin tarkastella tämän osallisuuden pedagogisen mallin avulla. Sijoitan tutkimukseni tuloksissa ilmeneviä lapsen osallisuutta edistäviä aikuisen toimintoja näihin kulmakiviin. Tämä malli on kuitenkin sellainen, jossa asiat kehittyvät ja siirtyvät aina seuraavalle tasolle. Eli tämän tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen tulososiossa esittelen, miten tämän tutkimuksen tulokset asettuvat kulmakiville tällä hetkellä. Vennisen ja Kankaan (2010) osallisuuden pedagogisessa mallissa kulmakiviä on yhteensä neljä ja ensimmäinen kulmakivi koostuu aikuisen roolista olosuhteiden rakentajana. Eli oppimisympäristö, rutiinit ja säännöt muokataan sellaisiksi, joissa lasten kuulemiselle ja heidän mukaansa ottamiselleen suunnitteluun ja päätöksentekoprosesseihin, on aikaa ja tilaa. Tätä ensimmäistä kulmakiveä Venninen ja Kangas (2018) perustelevat sillä, että pieni lapsi kokee osallisuutta vain sellaisessa toimintakulttuurissa, jossa hänen osallisuutensa toteutumiseksi on jätetty tilaa. Toiseksi kulmakiveksi he ovat rakentaneet aikuisen roolin lapselta saavan tiedon hankkijana, tallentajana ja omassa toiminnassa joustajana. Vennisen ja Kankaan (2018) mukaan, kun aikuinen on aktiivisesti läsnä lapsen päivässä, hän kykenee saamaan tietoa lapsista lasten kanssa keskustelemalla ja suoraan kysymällä sekä havainnoimalla lasten vertaistoimintaa ja samalla siihen osallistuen. Aikuisella on oltava herkät korvat ja tuntosarvet pystyssä kuullakseen ja huomatakseen lasten hiljaisimmatkin aloitteet ja aikuinen on tässä kulmakiven kohdalla valmis tarttumaan myös sanattomiin toiveisiin. Näistä saadut havainnot aikuinen ottaa huomioon suunnitelmissa ja toiminnassa. Aikuinen jättää jouston varaa suunnitelmiinsa ja tarttuu kannustaen

lasten tekemiin aloitteisiin ja ideoihin, kuitenkin sillä tavalla, että kaikkien mahdollisuus vaikuttaa otetaan huomioon.

Kolmas kulmakivi tässä osallisuuden pedagogisessa mallissa tuo esille aikuisen roolin lapsen kanssa toimijana. Osallisuus ei tarkoita tässä sitä, että lapset toimisivat itsenäisesti ja vapaasti ja aikuiset vetäytyisivät kasvatusvastuusta. Yhteinen toiminta rakentaa pedagogista osallisuutta, johon molemmat lapset ja aikuiset tuovat sisältöä. Sitoutuminen yhteisesti sovittuun antaa mahdollisuuden merkityksen antoon ja myös aikuiset oppivat aina jotain uutta. Sellainen kahtiajako aikuisen suunnitteleman toiminnan (esim. oppitunneilla) ja lasten suunnitteleman toiminnan (esim. leikit, esitykset) väliltä häivytetään ja toiminnot seuraavat toisiaan sujuvana jatkumona, joissa kaikki osallistuvat saavat kokea yhteenkuuluvuutta.

Neljäntenä kulmakivenä Venninen ja Kangas (2018) tuovat esille osallisuuden pedagogiikalle tärkeän oppimisen ja reflektion tärkeyden. Siinä aikuisen rooli nähdään osallisuutta tukevien toimintatapojen kehittäjänä. Pedagoginen vastuu on kuitenkin aina aikuisen käsissä ja sen luovuttaminen lapsille nähdään oman vastuun välttelyä. Uusien toimintatapojen kokeileminen lähtevät aikuisista, jotka varhaiskasvatuksen ammattilaisina seuraavat niin valtakunnallisessa kontekstissa tutkimuksen kuin opetussuunnitelmatyön kautta kehittyvää työtä.

Kuvio1. Osallisuuden pedagoginen malli.



### **3. TUTKIMUSMENETELMÄ JA ANALYYSI**

#### **3.1 AINEISTO**

Aineistossa on haastateltu yhden pohjoissuomalaisen päiväkodin esikouluryhmän työntekijöitä, kahta varhaiskasvatuksen opettajaa ja yhtä lastenhoitajaa, jotka ovat toimineet useamman vuoden samassa ryhmässä. Aineisto on tuotettu kevään 2018 - kevään 2019 aikana. Ensimmäinen haastattelu tehtiin keväällä 2018 ja lapsiryhmässä oli 18 tyttöä ja 8 poikaa. Toinen haastattelu tehtiin syksyllä 2018 ja haastattelussa oli samat aikuiset, mutta lapsiryhmä oli muuttunut ja koostui nyt 20 lapsesta. Molemmissa ryhmissä oli tuentarpeisia ja monikulttuurisista lähtökohdista tulevia lapsia. Kolmas haastattelu pidettiin keväällä 2019 ja silloin oli tämä sama lapsiryhmä kuin edellisellä haastattelu kerralla. Analysoin tutkielmassani aineistoa kokonaisuudessaan ottamatta huomioon eri haastatteluja tai lapsiryhmää, koska tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa, millaista osallisuuden mahdollistamista kasvattajat toteuttavat päiväkodin arjessa erilaisista lapsiryhmistä huolimatta.

#### **3.2 TUTKIMUSMENETELMÄ**

Päädyin valitsemaan pro gradu -tutkielmaani laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusotteen. Tämän tutkielman tarkoituksena minulla on tutkia kasvattajien näkemyksien avulla, lasten osallisuuden mahdollistamista esikouluryhmässä. Analysoin aineiston Tuomen ja Sarajärven (2018) esitellyn aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Laadullinen tutkimus on empiiristä eli erilaisiin aineistoihin ja niiden analyysiin perustuvaa. Laadulliselle tutkimukselle on vaikea antaa yhtä määritelmää, koska erilaisia lähestymis- ja analyysitapoja on paljon. (Juhila, 2021; Vuori, 2021.) Laadullisella tutkimuksella pyritään saamaan ymmärrystä ilmiöstä ja vastausta kysymykseen, mistä tässä on kyse? Laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään niin kuin määrällinen tutkimus (Kananen, 2014, s. 16). Cresswellin (2013, s. 47–48) mukaan laadullista tutkimusta voidaan käyttää myös silloin, kun halutaan ymmärtää jokin asia moniulotteisesti ja yksityiskohtaisesti. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus saada yksityiskohtaista tietoa siitä, millaisilla tavoilla lapsen osallisuutta mahdollistetaan. Analyyttinen läpinäkyvyys ja tulkintojen ankkuroiminen aineistoon ovat kurinalaisen laadullisen tutkimuksen validiteettia nostava piirre. (Nikander, 2010.)



Kuten tieteelle, myös laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kaiken epäily, tällä pyritään saamaan luotettavaa tietoa ja pitäviä selityksiä. (Juhila, 2021; Kananen, 2014, s. 17.) Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistona käytetään yleensä empiirisiä aineistoja, kuten tekstejä, keskusteluja, haastatteluja, havainnointipäiväkirjoja, kuvia tai tiloja, joissa jokin toiminta tapahtuu (Juhila, 2021; Kananen, 2014, 20). Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata, ymmärtää ja tulkita ilmiöitä, ihmisten välistä vuorovaikutusta ja keskustelua (Lichtman, 2013, s. 17, 28; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tulkitaan lapsen osallisuuden ilmiötä.

Laadullisen tutkimuksen aineistoja ei yritetä irrottaa kontekstistaan, päinvastoin niitä tarkastellaan osana kontekstia. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu ymmärretään vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijan merkitystä aineiston syntymiseen ei voi kokonaan koskaan poistaa. (Juhila, 2021; Pietilä, 2010.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija järjestää saatua tietoa koodauksen, teemojen tai muiden työkalujen avulla ja se sitouttaa näin tutkijan tulkitsemaan tiedon merkitystä (Lichtman, 2013, s. 17, 28). Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan pääasiassa prosesseja ja ollaan kiinnostuneita merkityksistä eli siitä, kuinka ihmiset näkevät ympärillä olevan todellisuuden. Kvalitatiivisen tutkimuksen päättelyn logiikka on monesti induktiivista eli edetään yksittäisistä havainnoista tuloksiin, kuten tässäkin tutkimuksessa edetään. (Kananen, 2014, s. 20.) Tutkimuksesta löytyy aina tutkimusongelma, joka ratkaistaan tutkimusmenetelmien avulla ja tutkimusongelmat muutetaan tutkimuskysymyksiksi. Ongelman ratkaisun kokonaisuutta sanotaan tutkimusotteeksi tai lähestymistavaksi. (Kananen, 2014, 20.) Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei yleensä ole mahdollista suoraan siirtää toiseen tutkimusympäristöön, vaan siihen vaikuttaa se, kuinka samankaltainen sovellusympäristö on tutkitun ympäristön kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

### **3.3 AINEISTON ANALYYSI**

Olen valinnut tutkimusotteeksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Laadullista sisällönanalyysiä voidaan kutsua myös teemoitteluksi. Sisällönanalyysissä keskitytään esimerkiksi siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo ja millaisista asioista haastateltavat puhuvat ja mitä asioita käsitellään. (Vuori, 2021.) Minulla oli valmis aineisto, joten ajattelen, että juuri tällainen lähestymistapa on siihen sopiva. Aloin lukemaan aineistoa ja tarkastelemaan millaisista asioista siinä keskusteltiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällön analyysin tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuva tiivistetysti ja yleisesti, joten aloin työstämään analyysia tällä ajatuksella. Sisällön analyysin tarkoituksena ei ole kuitenkaan antaa suoraan

vastauksia, vaan sillä saadaan järjestettyä aineisto johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Olen kulkenut aineisto analyysissäni Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) esittelemän aineistolähtöisen sisällönanalyysin eli induktiivisen analyysin kolmivaiheista prosessia: 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Kerron seuraavaksi tarkemmin analyysistäni.

Sain valmiin aineiston Oulun yliopiston *Politics of belonging: Promoting children`s inclusion in educational settings across borders*. NordForsk: No. 85644 –hankkeesta. Aineisto oli valmiiksi litteroitu, joten aineistoon tutustuminen alkoi minulla välittömästi. Aineistossani oli kolme haastattelua, jotka oli toteutettu erään päiväkodin esikouluryhmässä. Aineistossani haastattelussa keskusteltiin yhteenkuuluvuuden rakentumisesta päiväkodissa. Keskustelun teemoja olivat: yhteenkuuluvuus omassa lapsiryhmässä (kuvan avulla kerrottuna), vanhempien osallisuus päiväkodin toiminnassa, aikuisten työtavoista ja toimintatavoista, monikulttuurisuudesta, projekteista, lapsiryhmistä, inklusiosta ja miltä haastatteluun osallistuminen tuntui. Osallisuus on yksi yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävä tekijä, joten oletukseni oli, että löytäisin osallisuuden tukemiseen viittaavia asioita aineistosta.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin aineistoa läpi useaan kertaan, kunnes aloitin aineiston pelkistämisen. Etsin aineistosta osallisuutta tukevia asioita ja jätin ulkopuolelle sellaisia asioita, jotka mielestäni eivät kuvanneet osallisuutta. Toteutin aineiston pelkistämistä Tuomen ja Sarajärven (2018, s.123) mukaisesti siten, että aineistosta etsitään erilaisilla tutkimustehtävään liittyvillä kysymyksillä ilmaisuja, jotka kuvaavat tutkimustehtävää. Kysyin mielessäni, onko tämä lapsen osallisuuteen tai vanhempien osallisuuteen sisältyvää asiaa? Millainen toiminnallinen työskentely on osallisuutta vahvistavaa? Alleviivasin aineistosta asioita ja kirjoitin niitä ylös. Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemän mallin mukaan aineiston pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta karsitaan tutkimukselle kaikki ylimääräinen ja epäolennainen pois. Heidän mukaansa aineiston pelkistämistä kuljettaa eteenpäin tutkimustehtävä, jonka avulla aineistosta pelkistetään esimerkiksi koodaamalla tärkeitä ilmaisuja, joiden tehtävänä on tukea tutkimustehtävää. Keräsin alleviivatut asiat ylös ja pelkistin niiden ilmaisuja. Esimerkki lause pelkistämisestä: “Turvallisempaa siinä pikkuporukassa rueta tekemään ja siinä ensin niinkö avata se oma oleminen ja uskaltaa olla enemmän oma ittiesä”, tämän pelkistetty ilmaisu: tur-

vallinen olo pienryhmässä ja saa olla oma itsensä. Toinen esimerkki: “Tarvii, että meillä ei oo yhtään tuon nimistä lasta vaan, että niin kauan ollaan ja tehään ja erilaisilla tavoilla leikitään ja liikutaan ja käytetään mahdolliset konstit siihen, että kaikki tietää toisensa nimeltä.” Ja tämän pelkistetty ilmaisu: tunnetaan jokainen nimeltä ja tehdään yhdessä asioita. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) esittelen esimerkin sisällönanalyysin ensimmäisestä vaiheesta. Etenin ilmaisujen etsinnässä ja analysoinnissa niin, että keskityin aina yhteen kerrottuun asiaan kerrallaan. Käsittelin varhaiskasvatuksen opettajien sekä lastenhoitajan vastaukset yhdessä, koska he puhuvat ikään kuin yhdessä kaikista heidän ryhmäänsä liittyvistä asioista ja täydentävät toisiaan vastauksissa.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
“Turvallisempaa siinä pikkuporukassa rueta tekemään ja siinä ensin niinkö avata se oma oleminen ja uskaltaa olla enemmän oma ittiesä.”	Turvallinen oleminen pienemmässä porukassa Saa olla oma itsensä
“Tokihan meillä on tietysti sillä lailla heti se mejän toimintakausi siitä erilaisista tutkimisleikeistä ja niitä tehään aika pitkään siinä että.” “Tarvii, että meillä ei oo yhtään tuon nimistä lasta vaan että niin kauan ollaan ja tehään ja erilaisilla tavoilla leikitään ja liikutaan ja käytetään mahdolliset konstit siihen, että kaikki tietää toisensa nimeltä.”	Leikitään yhdessä. Tunnetaan jokainen nimeltä. Tehdään yhdessä asioita.
“Ja sitten me ollaan äänestetty. Me oliko meillä kolome vai viis merkkiä, mitä me haettiin kuvia ja sitten jokainen ryhmä sai äänestää semosen oman merkin sillee”	Äänestys Lapsen oma päivä.

<p>“Esikoululaisilla oli se oma päivä. Siellä oli kaikenlaista kaarnavenneen tekemisestä lähtien, että mitä ne halus niitä omia juttujansa. Pyrittiin sitte toteuttaa, jos ne vaan suinkin oli niinkö mahdollisuuksien rajoissa.”</p>	
<p>“Meillä kävi Puolasta yks äiti puolalaisia lauluja ja leikkejä. Yks venäläinen äiti kävi lukkee venäläisen sadun. Ja hänen tytär sitten suomensi meille. Ja sitten tota tää Eid-juhla on tullu mulle tutuks niinku tässä kolmen vuoden aikana. Että sehän on niinku vastaa vähän niinku arabialaisten niinku meillä on joulun, nii yhtä iso kaliperi-juhla.”</p>	<p>Vanhemmat tuovat oman kulttuurin näkyväksi. Monikulttuurisuuden mahdollisuuksia. Yhteiset hetket.</p>

Analyysin toisessa vaiheessa aloin muodostamaan pelkistetyistä ilmaisuista alaluokkia (taulukko 2). Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemän mallin mukaan aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aloitetaan etsimään aineistosta samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Yritin löytää varhaiskasvattajien pelkistetyistä ilmaisuista yhteisen tekijän, josta saisin muodostettua alaluokkia. Alaluokkien nimeäminen tuotti välillä hankaluutta ja oli haastavaa mieltä sellaista nimitystä, joka kuvaisi mahdollisimman kattavasti alaluokkaan kuuluvat asiat. Kuitenkin lopulta sain samanlaisia asioita kuvaavat asiat yhteen, ryhmittelin ne luokiksi. Luokka nimetään sillä tavalla, että nimi kuvaa luokan sisältöä. Luokitteluyksikkönä voidaan pitää esimerkiksi tutkittavan ilmiön jotain piirrettä, käsitystä tai ominaisuutta. Esimerkki aineiston ryhmittelystä: “Turvallinen olo pienemmässä ryhmässä, saa olla oma itsensä” ja näistä muodostui pienryhmätoiminta. Toinen esimerkki ryhmittelystä: “Tunnetaan jokainen nimeltä, tehdään yhdessä asioita, leikitään yhdessä” ja näistä muodostui ryhmäytyminen. Klusterointi eli ryhmittely on pohjana tutkimuksen perusrakenteelle ja on luomassa alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124.)

Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston ryhmittelyistä.

Turvallinen olo pienemmässä ryhmässä saa olla oma itsensä	Pienryhmätoiminta
Tunnetaan jokainen nimeltä. Tehdään yhdessä asioita, leikitään yhdessä.	Ryhmäytyminen
Äänestys. Lapsen oma päivä.	Lapsen ääni
Vanhemmat tuovat oman kulttuurin näkyväksi. Monikulttuurisuuden mahdollisuuksia. Yhteiset hetket.	Vanhemmat mukaan päiväkodin arkeen Monikulttuurisuus

Analyysin kolmannessa vaiheessa, aineiston abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä aloin muodostamaan yläluokkia edellisessä vaiheessa löytyneille alaluokille. Yhdistelin sellaiset alaluokat yhdeksi kokonaisuudeksi, joissa teema oli sama (taulukko 3.) ja vähitellen itselle alkoi hahmottumaan kokonaisuuksia. Esimerkki abstrahoinnista: “pienryhmätoiminta, ryhmäytyminen lapsen ääni, monikulttuurisuus”, joista muodostui lapsen osallisuuden tukeminen. Lopulta minulla oli aineistosta löydettyinä kolme osallisuuteen liittyvää kokonaisuutta: lasten osallisuuden tukeminen, vanhempien osallisuuden tukeminen ja yhteenkuuluvuuden merkitys oman työn kannalta kasvattajien näkemyksiä.

Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Pienryhmätoiminta Ryhmäytyminen Demokratiakasvatus Monikulttuurisuus	Lasten osallisuuden tukeminen
Vanhemmat mukana päiväkodin arjessa Yhteiset hetket	Vanhempien osallisuuden tukeminen
Arvokasta työtä Haasteita	Kasvattajien näkemyksiä yhteenkuuluvuuden tunteesta

Kanasen ym. (2018, s. 43) mukaan tutkija ei lähde ratkaisemaan ongelmaansa tyhjältä pöydältä, vaan hänen on perehdyttävä kirjallisuuteen juuri sen aiheen pohjalta ja selvittää, mitä aiheesta

on kirjoitettu ja millaisia teorioita ongelmaan liittyy ja millaisia aikaisempia tutkimuksia aiheesta on kirjoitettu. Minulla oli tarkoitus tutkia ensin lapsen ja aikuisen osallisuutta erikseen, mutta huomasin kirjallisuuteen tutustuessani, että vanhempien osallisuus on hyvin läheisesti kytköksissä lapsen osallisuuteen, joten tuloksissani vanhempien osallisuus on yksi osa lapsen osallisuutta. Tutkimuskysymykseni: 1. Miten aikuisen mahdollistama lapsen osallisuus näkyy esikoulun arjessa? 2. Millainen rooli aikuisella on lapsen osallisuuden mahdollistajana? Tämän jälkeen aloitin laajan ja systemaattisen kirjallisuuteen perehtymisen. Hakusanoina käytin muun muassa: osallisuus, osallisuuden pedagogiikka, lapsen osallisuus, varhaiskasvatus, esiopetus, esikoulu, participation, pre-school. Sitten, kun osallisuuden ilmiöstä kirjoittavat henkilöt ja heidän näkemyksensä alkoivat tuntumaan jo tutuilta, ajattelin kirjoitusprosessin aloittamisen olevan ajankohtainen. Huomasin saman, minkä Kananen (2014) omassa kirjassaan toi esille eli kirjoittaminen ruokki itse itseään eikä kirjoittamista tosiaan meinannut malta lopettaa, kaikki muu on jäänyt toisarvoiseksi.

Toista tutkimuskysymystä lähden analysoimaan Kankaan ja Vennisen (2010) luoman osallisuuden kulmakivimallin mukaisesti (katso kuvio 1, s. 23). Tämä osallisuuden kulmakivimalli on julkaistu ensimmäistä kertaa tutkimusraportissa Venninen ym. (Nro 2010:3). Tutkimustulokset edellä mainitussa tutkimuksessa osoittivat, että osallisuus käsitteen alle kuuluvat monet lasten toimintaan ja toiminnan mahdollisuuksiin liittyvät arkipäiväiset asiat päiväkodeissa. Venninen ym. (2010) ovat tiivistäneet neljään osallisuuden kulmakiveen heidän tutkimuksestaan ne asiat, joihin paneutumalla aikuiset voivat tukea lapsen osallisuuden toteutumista päiväkodissa. Aikuiselta lapsen osallisuuden tukeminen vaatii Vennisen ym. (2010) mukaan keskitymistä näihin neljään osallisuuden kulmakiveen, joiden varassa osallisuuteen voidaan kiivetä. Toista tutkimuskysymystä eli aikuisen roolia lapsen osallisuuden vahvistajana oli luonnollista lähteä analysoimaan tämän osallisuuden kulmakivimallin avulla.

## 4. TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 4.1 LAPSEN OSALLISUUS

Seuraavissa luvuissa käsittelemme ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia alkaen lapsen ääni luvusta.

#### 4.1.1 LAPSEN ÄÄNI

Haastattelussa mukana olleen päiväkodin aikuisilla oli taitoa kehittää monenlaisia lapsen osallisuutta tukevia toimintatapoja päiväkodin arjessa. Aikuiset kertoivat havainnoivansa ja herkällä korvalla kuuntelevansa arjessa koko ajan lasten aloitteita ja he myös yrittivät ruokkia lasten tekemiä ideoita. He järjestivät esimerkiksi lapsille eri syistä palaveriteita, joissa lapsen ääni tuli kuuluviin. Palaverissa käsiteltävät asiat nousivat usein lasten arjesta ja niissä käsiteltiin ajankohtaisia asioita projekteihin liittyen tai ajankohtaan sopien, esimerkiksi yhtenä aiheena oli lasten oikeuksien viikko. Lasten kanssa keskusteltiin lasten oikeuksien viikon palaverissa muun muassa siitä, mitä lasten oikeuksien viikolla tapahtuu. Lasten kanssa mietittiin lasten oikeuksia, perusoikeuksia ja myös velvollisuuksia. Lapsille annettiin vaikutusmahdollisuuksia ja he saivat aikuisilta tukea omien mielipiteiden ilmaisemiseen.

*“Aivan käsittämättömän fiksuja ajatuksia. Mää olin aivan välillä, että pitäis videoida tää. Musta se että me tarvitaan luontoa ko luonnon basillit ja pöpöt, on terveellisiä, perustelujen kanssa. Se, miten pitkällä monilla eskarilaisilla on se ajattelu jo ja kuinka tietosia ne on monista asioista maailmassa. Ja se, kuinka hyvä keskustelu meillä oli siitä, ku joku sano, että puhelin on perusoikeus. Niin sitte toiset oli, että "No ei oo" ja toiset huusi, että "On on!". Ja sitte käytiin perusteluja läpi, että ei oo. miks ei oo. Niillä oli niitä omia mielipiteitä ja ne huomasi, että hei, meillä on vastakkaisia mielipiteitä tässä asiassa.”*

Edellisessä katkelmassa lapset saivat keskustella lasten oikeuksista ja heitä kiinnostavista asioista. He huomasivat, että toinen oli eri mieltä kuin itse, mutta turvallisessa ilmapiirissä se ei pelottanut ketään. Aikuiset olivat läsnä keskusteluissa koko ajan ja puhe pysyi rauhallisena. Aikuiset olivat siis luoneet olosuhteet ja ilmapiirin lasten osallisuudelle myönteiseksi. Tällaisesta palaverihetkestä oli tarkoituksella tehty iso numero ja lapsille oli kerrottu, että tämä on nyt tärkeä asia ja tästä pitää keskustella. Tämä kokous oli suunniteltu sellaiseksi, että lapset

saivat päättää asioista, ettei se ollut vain aikuisten sääntökokous. Kokouksessa oli sihteeri, joka kirjasi päätetyt asiat ja lapset saivat oikeasti vaikuttaa asioihin. Aikuiset olivat rakentaneet sellaiset olosuhteet, että lapset saivat kokea osallisuutta.

Toinen palaveri esimerkki oli lasten viikon palaverista, jossa lapset saivat päättää lasten viikon tekemisistä niissä puitteissa, mitä päiväkodilla oli ja siihen ei käytetty yhtään rahaa. Kolmas palaveri esimerkki liittyy ristiriitatilanteisiin, sillä palavereihin oli syntynyt aiheita myös ristiriitatilanteista. Riitatilanteita aikuiset olivat ratkaisseet esimerkiksi niin, että siitä asiasta oli pidetty palaveri ja lasten kanssa oli päätetty turvasana, jonka sanomalla aikuinen reagoi heidän leikkiinsä eli kaikkien lasten turvallisuus oli taattu. Pedagoginen osallisuus rakentui yhteisestä toiminnasta, johon lapset ja aikuiset toivat sisältöä ja he sitoutuivat yhdessä päätettyihin sääntöihin (Venninen & Kangas, 2018).

Äänestys on myös yksi lapsen äänen kuuluviin saamiseen sisältyvä asia ja se oli tämän päiväkodin toiminnassa pysyvästi. Osallisuuteen kuului, että lapsella oli vaikutusmahdollisuuksia ja häntä tuetaan niiden käyttöön. Aikuiset auttoivat lapsia ymmärtämään, mitä vaikutuksia hänelle itselleen ja yhteisölleen oli hänen tekemistään valinnoista.

*“Aika paljo äänestettään. Meillä on peukkuäänestyksiä monesti. Että peukku ylös tai peukku alas. Ja vähintään kerran vuodessa meillä on joku ihan oikee äänestys sillain, että meillä on vaaliluettelot ja kaikki taiteen sääntöjen mukkaan.”*

Monikulttuuritaustaiset lapset eivät aina ymmärtäneet kyseisessä päiväkodissa, mitä äänestäminen tarkoitti, mutta aikuiset selittivät asian sillä tavalla, että kaikki ymmärsivät sen. Aineistosta huokui aikuisten kunnioitus monikulttuurisuutta kohtaan, sillä he iloitsivat siitäkin, kun pystyivät auttamaan lasta, joka ei osannut sanaakaan suomen kieltä. Tällaiset tilanteet tarkoittavat osallisuuden kannalta sitä, että lapsen perustarpeisiin vastattiin ja hänet huomattiin ja kuultiin, mitä hänellä oli sanottavaa.

*“Sanotaanko joskus tulee semmonen lapsi, joka ei puhu sanaakaan Suomea, nii se on ilo nähdä, että jos jotenki pystytään tiiminä auttaa sitä. Miten lapsi yks sana kerrallaan oppii suomia ja pikkuhiljaa pääsee tähän suomalaisten lasten leikkiympyröihin mukkaa. Se on erittäin palkitsevaa meille henkilökunnalle. Ja ihana nähä niitten lasten ilmeitä, ku ne huomaa, että ne saa ittensä ymmärretyksi ja ku niitä kannustetaan ja lasketaan ja värit.”*



Aikuiset olivat toteuttaneet kyseisessä päiväkodissa myös jokaisen lapsen oman päivän. Se tarkoitti sitä, että jokainen lapsi sai vuorotellen suunnitella päivän tekemisen ja kaikki tekivät yhdessä hänen suunnitteleman toiminnan. Osallisuuden kokemisessa on tärkeää, että lapsella on vaikutusmahdollisuuksia ja aikuiset tukevat häntä niiden käytössä. Lapsi sai tässä tilanteessa itse nähdä, kuinka hänen suunnittelemansa toimintaa toteutettiin.

*“Esikoululaisilla oli se oma päivä. Siellä oli kaikenlaista kaarnavenneen tekemisestä lähtien, että mitä ne halus niitä omia juttujansa. Pyrittiin sitte toteuttaa, jos ne vaan suinkin oli niinkö mahdollisuuksien rajoissa.”*

Tutkimus kohteena olleessa päiväkodissa pidettiin kiusaamisen suhteen nolla toleranssia. Monikulttuurisesta lapsiryhmästä huolimatta, aikuisten mukaan siellä riideltiin ihan samoista asioista, mistä kaikki lapset kiistelevät eikä esimerkiksi lasten kulttuuritaustoista. Aikuiset ennalta ehkäisivät kiusaamistilanteita siten, että he puhuivat yleisesti kaikille lapsille siitä, että me olemme yhtä hyviä. Esimerkiksi meillä on erilaisia vaatteita, mutta ne ovat kaikilla hyviä. Heillä oli tarvittaessa kiusaamistilanteisiin toimintakeinot. He toivat riitatilanteen yhteiselle hetkelle, jossa kaikki oman ryhmäläiset aikuiset ja lapset olivat. Aikuiset esittivät riitatilanteen lapsille ja keskustelivat lasten kanssa, kuinka tällaisessa tilanteessa tulisi toimia. He miettivät siihen yhdessä ratkaisua. Jos kiusaaminen olisi jatkuvaa, aikuiset keskustelisivat kiusaajan kanssa kaksin. Ja jos nämä edelliset keskustelut eivät auttaisi, niin viimeinen keino heillä olisi ottaa vanhemmat mukaan keskusteluihin. Tällaista ei ole aikuisten mukaan tarvinnut kuitenkaan toteuttaa. Aikuiset olivat sopineet myös koko päiväkodin keskeisen yhteiset säännöt, jotta kaikki aikuiset noudattaisivat samaa linjaa. Aikuiset vastasivat tässä esimerkissä myös yhteen osallisuuden äärettömän tärkeään periaatteeseen eli lapsen turvallisuuden tunteeseen ja siihen, että lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi.

*”Tietenki kaikki tämmöset erilaiset pihäsäännöt ja sisäsäännöt, jotka meillä on kaikissa ryhmissä samat. Että me aikuiset oltais kartalla siitä, että me osattais ohjeistaa lapsia sitten samallailla, että ei tulis ristiriitoja.”*

#### 4.1.2 TOIMINTATAVAT ESIOPETUKSESSA

Aineistossa esiintyi monenlaisia toiminnalliseen työskentelyyn liittyviä osallisuutta edistäviä työtapoja. Aikuiset pitivät esimerkiksi tärkeänä aamulla ensimmäisenä lapsen tullessa esikouluun huomioida jokainen lapsi. Osallisuuden kokemisen vuoksi on tärkeää, että lapsi kohdataan yksilönä ja hän tulee kuulluksi.

Tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa aikuiset olivat suunnitelleet aamuhetket rauhallisiksi. Lapsilla oli mahdollisuus itse valita tekemisensä tai jatkaa edellisenä päivänä kesken jäänyttä leikkiä. Osallisuuden kannalta tämä näyttäytyy omatoimisuuden harjoitteluna. Eli lapsi saa harjoitella taitojaan aikuisten kannustamana ja hän voi luottaa siihen, että aikuinen on tarvittaessa apuna.

*“Mehän ollaan sovittu sillein, että meillä toiminta alkaa vasta sitten, ku me ollaan rauhoitettu se aamuhetki siihen. Et ku puoli yheksän alkaa esiopetus, nii meillä ei ala toiminta puoli yheksältä, vaan lapset tullee sinne omiin hommiinsa. Niillä saattaa olla mielessä joku edelliseltä päivältä, mitä ne jatkaa tai alottaa jonku lyhyen leikin siinä.”*

Esiopetustoiminta alkoi päiväkodissa kello yhdeksältä ja aikuisilla oli triangeli, jolla he antoivat merkin lapsille. Lapset tiesivät, että kun triangelin ääni kuului, aikuisilla oli silloin asiaa. Aamuisin lapset tiesivät, kun oli aika alkaa siivoamaan leikkejä ja kokoontua päivän toiminnan suunnitteluun. Tässä osallisuutta edistävänä asiana näyttäytyi rutiinit, sillä samanlaisina toistuvat rutiinit tuottavat lapselle turvallisuuden tunteen. Osallisuuden yksi tärkeä elementti on turvallisuuden tunteen kokeminen.

Aikuiset olivat toteuttaneet eriyttämisen esimerkiksi niin, että he merkkasivat viikoppäivien mukaan tekemisen ryhmän merkillä, josta lapsella oli helppo löytää oman ryhmän merkki ja tekeminen. Pedagoginen osallisuus koostui yhteisestä toiminnasta, johon lapset ja aikuiset tuottivat sisältöä ja toiminnot seurasivat toisiaan sujuvana jatkumona.

*“Me merkitään, siellä näkyy se kuva ja ne tietää, että minä päivänä on musiikkia. Okei, tänä päivänä mulla on liikuntaa ja sitten tuo päivä on se ku mulla on ne kirjaimet. Tällä viikolla on matikkatuokio. Niihin on ne semmoset kuvalliset merkit sitte, että ne koitetaan laittaa sinne. Ja se käyään monesti sitten alkuvuikosta läpi, että tämmönen viikko meil on tulossa.”*

Tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa ryhmätoimintaa toteutettiin myös pienryhmänä. Aikuiset ajattelivat, että varsinkin aluksi syksyllä pienemmässä porukassa lapset uskaltavat paremmin osallistua toimintaan ja olla enemmän omana itsenään. Heillä oli esimerkiksi pienryhmässä pieniä esityksiä, joita aikuiset kutsuivat perinteisiksi pikkuesityksiksi. Ja lapset saivat silloin esittää, mitä halusivat ja osasivat sekä yleisö katsoi ja antoi raikuvat aplodit. He pitivät myös eräänä perjantaina naamiaiset. Tässä edellä mainitussa näkyi aikuisten kehittämä osallisuuden mahdollistaminen, että lapset saivat tuntea olonsa osaksi ryhmää ja lapselle annettiin vapaus osallistua tai olla osallistumatta.

*“Ja mikä musta oli mahtava, meillä oli viime perjantaina naamiaiset ja meillä oli pullonpyöritys -leikki. Ottiko kukaan sitä totuutta? Yks vissiin otti. Kaikki muut halus tehtävän ja jokainen tuli tekemään sen oman tehtävänsä ja joka ikinen osallistu ja sitte aina taputettiin. Kaikki oli omine taitojensa rajoissa, pysty ja oli se onnistumine. "Että jes, mää osaan tämän." Se lähti aluksi elokuussa, oli joskus tämmöstä, että ruvetaan esittää, niin eka kerralla niin yks ainoa lapsi, joka ei tullu. Mut se tuli seuraavalla kerralla. Se halus kattoo, että mitä tämä homma on että, uskaltaako kaikki esittää, tyrmätäänkö kettään. Niin se tuli seuraavalla kerralla mukkaan. Oli semmosia, tyyliin puolen minuutin joku esitys. Aletaan pikkuhiljaa rohkaiseen, jos on pantomiimiä niin puolet niistä on kissoja tai leijonia ja millon mitäki, mutta mahtava arvata ja se on ihan sama, vaikka ois kaikki se sama, kuhan ne uskaltaa tulla siihen esille.”*

Aikuiset rohkaisivat lapsia myös omalla esimerkillään niin, että esittivät itse ensin sitä, mitä lapset halusivat heidän esittävän. Eräs aikuinen kertoikin, että hänen piti seistä käsillään ja hän rysähti siitä alas eli hänen mielestään tuli laittaa itsensä likoon, niin lapsetkin rohkaistuivat mukaan. Voi vain kuvitella miten hassunkuriselta se on lasten mielestä näyttänyt, ilo ja nauru ovat yksi keino siihen, että ilmapiiri rentoutuu ja kaikilla on helpompi olla oma itsensä.

Päiväkodissa pidettiin luontoa tärkeänä. Lasten kanssa ihmeteltiin ja tulkittiin yhdessä asioita sekä jaettiin ajatuksia yhdessä, lasten osallisuus vahvistui. Yksi haastattelu ajoittui syksyyn, joten aikuiset ja lapset olivat tutkineet luontoa ja tuoneet syksynvärejä päiväkotiin. He olivat kuvanneet isänpäiväkortin luonnossa, he rakensivat kortin luonnonmateriaaleista, toivat luontoa eskarihetkiin sekä harjoittivat luontomatematiikkaa. He tekivät myös retkiä lähelle ympäristöön.

Lapset tekivät esimerkiksi opiskelijan kanssa syksytaulun, joka sisälsi lasten ajatuksia syksystä ja heidän värityksiään ja tietoa luonnosta. Aikuiset olivat miettineet elämysperäistä projektia, josta lapsille voisi jäädä parempi muistijälki kuin tieteellisistä tutkimuksista. Heidän mukaansa toiminnallista työskentelyä kannattaisi muuttaa välillä. Aikuiset havainnoivat jatkuvasti lapsia ja heidän kiinnostuksen kohteitaan ja ottivat niitä toimintaan mukaan. Tässä näkyi osallisuuden pedagogiikan reflektion tärkeys, kuinka aikuiset olivat valmiita arvioimaan ja muuttamaan toimintatapojaan.

Tutkimus päiväkodin aikuisten eräs toimintatapa oli iloisuus ja huumori. Iloisuus ja huumori näkyivät niin suomalaisissa kuin monikulttuurisissakin lapsissa. Aikuiset nauttivat siitä, kun näkivät esimerkiksi kolme arabityttöä keskenään vitsailevan. Jälleen oli näkyvissä osallisuudelle tärkeitä elementtejä eli olen tärkeä osa ryhmää ja minusta iloitaan ja minut hyväksytään juuri tällaisena.

*“Huumori on iso osa mejän ryhmää. Ja kaiken tekemisen pitää olla mukavaa. Sillon siitä oppii.”*

Kuvakirjan yhdessä lukeminen lapsi ja aikuinen, oli tutkimuksessa olevien aikuisten mielestä paljon mieluisampaa kuin yksin kirjan katseleminen. Lapset saivat viettää yhteisiä kirjanlukuhetkiä opiskelijoiden kanssa, koska opiskelijoilla oli siihen aikaa. Jos lapsi pyysi lukemaan kirjaa niin opiskelijat yleensä ehtivät, ja monet lapset innostuivat yhteisestä kirjanlukuhetkestä. Aikuiset pitivät tärkeänä vuorovaikutteista lukemista lasten kanssa. Osallisuuden näkökulmasta lapsilla oli tällaisessa tilanteessa mahdollisuus tehdä aloitteita ja tuoda omia näkemyksiään esille.

*“Ja sillon ku on lähietäisyyellä, että sää et lue, vaikka jossain nukkarissa, nii kuinka hyvin pystyy käyttää sitä, että se on vastavuorosta. Ottaa lapset mukkaan, että miltä sinusta tää kuva näyttää. Mikä tunnetila tällä on, että ku katotte sen ilmettä ja muuta. Ne on niin lähellä, että ne pystyy lukemaan kuvia sohvalta. Ja sehän antaa aivan uuen ulottuvuuen tämmöseen juttuun. Ja aikuinen pystyy hoksauttaan, nii sehän on valtavan hyvä pedagoginen väline.”*

Lasten kaverisuhteet olivat myös yksi aikuisia pohdituttava asia. Heidän mukaansa päiväkodissa oli aina sellaisia lapsia, jotka dominoivat tekemisillään ja sanomisillaan muita lapsia. Aikuiset kokivat lasten keskinäiset suhteet aika vahvoiksi, vaikka he yrittivät ohjeistaa, ettei tarvitse aina tehdä juuri sitä mitä joku tietty lapsi haluaa, mutta lapset halusivat monesti mennä kuitenkin yhden vahvan lapsen mielipiteen mukaan.

*“Aina on sitten niitä vahvoja persoonia, jotka vie mukanaan, että sitte ku kysytään että mitä te haluatte leikkiä ni sitte, neljä päätä kääntyy kattoo sitä yhtä, joka aukasee sitte suunsa että mitä me nyt halutaan leikkiä. ”Me halutaan leikkiä” ja sitte loput nyökyttelee siinä.”*

Aikuisten mukaan lapsilla saattaa olla myös sellaista “sokeaa” ihannoitua toista lasta kohtaan, eikä ne itse huomaa sitä. He kokivat, että aikuisen on hankala mennä tällaiseen tilanteeseen väliin, koska lapsi ei näe asiaa sillä tavalla kuin aikuinen näkee.

*“Ja voi olla että semmonen lapsi joka ihailee sokeasti jotaki toista, ni ei ees ite huomaa sitä. Elikkä kokee että hän haluaa, ihan aidosti haluaa sitä samaa mitä se toinen, niin voi olla vaikea yrittää mennä sellasta repimään siitä pois. Ei nää sitä mitä aikuinen näkee vaan kokee sen niin syvästi, että tää on nyt minulle mieluista ja minä haluan justiinsa tätä tiettyä kaveria ku on vähän niin ku rakastunu siihen kaveriin.”*

Aikuisten mukaan joka vuosi oli ollut sellaisia lapsia, jotka ottivat komentajan roolin. He ajattelivat, että lasten ajattelu on hyvin mustavalkoista sääntöjen, kavereiden ja monien asioiden suhteen. Aikuiset ajattelivat, että se on heidän tehtävä sanoittaa lapsille niitä “harmaita” alueita, kun he eivät itse pysty sanallistamaan ja eikä välttämättä ymmärtämäänkään eikä näkemään niitä. He halusivat auttaa lapsia siinä. Tässä lapsen osallisuuden tukeminen näkyi niin, että aikuiset havainnoivat lapsia ja he halusivat heille aidosti hyvää. Aikuiset olivat koko ajan läsnä arjessa ja tiesivät, mitä lapset oikeasti tarvitsivat.

Päiväkodissa oli tehty oman ryhmän Suomi-puu. Siihen oli leikattuna lapsiryhmän jokaisen lapsen käsi. Tällainen yhteinen kuvataiteen työ kasvattaa ryhmään kuulumisen tunnetta, kun lapset näkevät ison puun, jossa jokaisen lapsen käsi on. Myös monikulttuurisista lähtökohdista tulevat lapset tekivät oman kätensä Suomi puuhun. He olivat järjestäneet myös Presidentin juhlat, jossa oli vastaanotto ja johon kaikki lapset olivat pukeutuneet hienosti. Monikulttuurisuus oli huomioitu kuitenkin niin, että laulu mikä juhlassa laulettiin, oli kuvitettu niin, että myös ei

suomea osaavilla lapsilla oli mahdollisuus osallistua. Eli toiminnassa oli huomioitu jokaisen lapsen osallisuuden kokemus.

*“Se laulu, joka oli tehty siihen Suomi100-juhlaan, niin se oli meillä kuvitettu. Yks meidän opettaja oli täältä talosta tehnyt siihen kuvallisen sanotuksen ja me sitten käytettiin sitä siinä opettamisessa. Että se niinku se avautus ees pikkusen se sanoma siitä. Ja sitten tuota he olivat ihan mukana siinä niin ku muutki mutta yritettiin, että saatas sitä kerrottua vähän auki.”*

Tutkimukseen osallistuvan päiväkodin aikuiset olivat hyvin ennakkoluulottomia ja heidän vahvuutenaan oli toiminnan muuttaminen lasten osallisuutta vahvistavaksi, kuuntelemalla esimerkiksi niitä lasten hiljaisiakin toiveita. Heidän päiväkodissaan pihapelit esimerkiksi futis ja salibandy oli koettu olevan poikien “juttuja” ja tyttöjen “juttuja” ajateltiin olevan esimerkiksi hypypynarut. Aikuiset pitivät näitä “juttuja” tärkeinä kaverisuhteiden syntyminen suhteen. Monikulttuuritaustaiset tytöt halusivat kuitenkin mukaan jalkapalloa pelaamaan ja aikuiset antoivat heille tilaisuuden siihen, vaikka heillä oli ollut tiettyjä mielikuvia etukäteen. Aikuiset halusivat tässä esimerkissä kuunnella lapsia ja toteuttaa heidän toiveensa ennakkoluulottomasti.

*“Ja se oli hyvä esimerkki siitä, että kannattaa hyvin ennakkoluulottomasti ottaa koko porukka mukkaan. Meillä oli semmonen jalkapallokoulu. Semmosen yhen yrittäjän järjestämä tempaus, johon me saatiin sponsori ja sitten eräältä urheiluseuralta tuli valmentaja.”*

Aikuiset järjestivät lapsille jalkapallokoulun, joka kesti kesästä marraskuulle, jolloin se huipentui eräällä areenalla olevaan turnaukseen. Siellä oli pieniä kenttiä, missä pelattiin oman ryhmän kanssa kaikki yhdessä. Aikuiset olivat hyvillään siitä, kun olivat lähteneet mukaan tällaiseen erilaiseen tekemiseen. Lapset innostuivat heille järjestetystä toiminnasta, joten aikuiset olivat saaneet selville lasten mielenkiinnon kohteita, joita pystyivät näin toteuttamaan.

*“Nii sehän oli ihan mahtava, että miten koko porukka oli mukana siinä, että tää on mun mielestä meille niinkö hyvä muistutus siitä, että kannattaa käyttää tämmösiä vähän erilaisiakin systeemejä, että koko porukalle. Ottaa ja lähtä rakentaa.”*

Tämä jalkapalloturnaus oli aikuisten mielestä erinomainen tapahtuma ryhmäytymisen kannalta, koska siellä oli hyvä ilmapiiri ja kaikki olivat hyviä. Osallisuuteen kuuluu myös yhteenkuuluvuuden tunteen kokeminen, jota tällaisissa tilanteissa lapset saavat ennen kaikkea kokea.

*“Mikä parasta, siellä lapset ei ketään morkannu. Kaikki oli hyviä jalkapalloileen. Ja kaikki voitti. Kaikki sai mitallit. Että se oli sillain niin loistavasti rakennettu se systeemi. Se oli erittäin kannustava ja semmonen tuota ihana tunnelma. Ei haittaa vaikka hävittiin eikä haittaa vaikka voittiin. Meillä oli vaan hauskaa.”*

#### 4.1.3 MONIKULTTUURISUUDEN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET

Tutkimuksessa mukana olevassa päiväkodissa oli huomattava määrä eri kulttuuritaustaisia lapsia. Lasten osallisuuden tukeminen näkyi aikuisten toiminnassa lasten huomioon ottamisena ja kunnioittamisena sekä vuorovaikutuksellisenä toimintana. Päiväkodin aikuiset puhuivat useampaan kertaan positiiviseen sävyyn monikulttuurisuudesta. Heidän mielestään monikulttuurinen ja monimuotoinen ryhmä teki ikään kuin heille palveluksen, koska heidän ei tarvinnut tuoda mistään erilaisuutta vaan se oli heillä läsnä koko ajan. Osallisuuden edistäminen näkyi myös siinä, että aikuiset keskustelivat lasten kanssa erilaisuudesta luonnollisesti useissa tilanteissa. Siitä, että heillä kaikilla oli erilaisia tapoja toimia tilanteissa ja, että he olivat kaikki ihmisinä erilaisia ja heillä kaikilla oli taustallaan erilaiset kulttuurit. Aikuiset näkivät tämän rikkautena, että heillä oli kaikki tämä erilaisuus siinä ryhmässä esillä, vaikka heidän mielestään jonkinlaisia haasteitakin se tuotti, kuitenkin hyvin vähän. Haasteet koettiin tässä ryhmässä yleensä asennekysymyksinä, jotka olivat ratkaistavissa hyvällä asenteella ja yhteistyöllä.

Lapset tottuivat siihen, että ryhmässä olevilla lapsilla oli esimerkiksi eri värisiä silmiä ja silmien asento oli toisella lapsella erilainen kuin itsellä, riippuen siitä omasta taustasta.

*“Ja silmien värit, hiusten värit, tavat, nii ne ei edes huomaa. Sitten ku ruvetaan just jotaki tämmöstä, meillä on jotaki tunnekoulujuttuja. Mietitään, että kaikki on erilaisia mut ei oo parempia eikä huonompia juttuja. On mukava kattoo, ku ne huomaavat”nii sillä onki erin värinen iho””.*

Tämä erilaisuus oli siis lasten arkipäivää ja lapset ottivat sen hyvin luonnollisena. Lapsiryhmässä ei koettu uutta lasta uhkaavana tekijänä, oli lapsen ihonväri tai tausta mikä tahansa. Lapset olivat tottuneet olemaan hyvin heterogeenisessä ryhmässä myös vapaa-ajalla. Aikuiset vahvistivat lasten osallisuutta näyttämällä omalla toiminnallaan esimerkkiä lapsille toisen kunnioittamisesta ja hyväksymisestä.

Tutkimus päiväkodin aikuiset halusivat saada monikulttuurisen taustan omaavat lapset mukaan toimintaan. He halusivat saada heidät oppimaan suomen kielen, jotta he saisivat suomalaisia lapsia kaveriksi ja toisaalta ainakin saisivat tutustua mihin omankielisiin lapsiin. Tässä aikuiset näyttäytyvät osallisuuden olosuhteiden rakentajina, sillä he haluavat sellaisen ympäristön, jossa lasta kuullaan ja yritetään saada tuntemaan olevansa osa ryhmää.

*“Saahaan lapsille niitä suomen kielisiä kaveriteita ja kielen oppimista. Ja saahaan perheitä mukkaan tähän. Jos ei muuta nii he tutustuu muihin omankielisiin, se saattaa olla semmonen henkireikä heilleki, että en ole täällä yksin. Että semmosta sosiaalista verkostoa sieltä. Tää on yks semmonen asia, mihin me pyritään sillä, että meillä on tapahtumia, että me saahaan perheitä yhteen”.*

Monikulttuurisessa ryhmässä olevat lapset olivat taitavia sovitteluun luontevasti asioita, ja heillä oli taipumus suhtautua hyvin uteliaasti kaikkiin uusiin asioihin. Lapset puhuivat ja kertoivat paljon, vaikka eivät osanneetkaan suomen kieltä kovin hyvin. Siinä kävikin joskus niin, että aikuiset eivät harmikseen saaneet lasten puheesta selvää kielimuurin vuoksi ja vastaus jäi välillä antamatta lapselle. Lapsi oli tässä tilanteessa tullut kuitenkin nähdyksi ja kuulluksi, vaikka kieli oli ollut haasteena. Osallisuuden kannalta nähdyksi ja kuulluksi tuleminen on tärkeää.

Aikuiset kokivat tässä isossa ryhmässä haasteeksi suomen kielen opetuksen ulkomaalaistaisille lapsille. Heidän kokemuksenaan oli riittämättömyyden tunne. Ryhmän aikuiset kokivat kuitenkin saavansa toisilta ryhmän aikuisilta tukea ja tiimi oli heille vahva tukijalka. Osallisuus ja osallistuminen työtiimin kesken ovat olennainen osa pedagogisen tiimin toimintaa (Kampuri, 2018).

*”Meillä on niin tämmönen hyvä tämä meidän tiimi, että me saahaan aina tukea toisiltamme.”*



Haastattelussa mukana olleet aikuiset kokivat monikulttuurisuuden haasteena myös kulttuurien yhteentörmäykset, eikä niinkään lasten kesken vaan aikuisten ja perheiden kesken. He olivat kokeneet, että aikuisten tavat saattavat puolestaan olla yleisesti hyvin pinttyneitä. Haastattelu-päiväkodin aikuiset pyrkivät ennaltaehkäisemään ristiriita tilanteita ja he olivat valmiita ristiriitojen kohdatessa miettimään sopivaa ratkaisua. Esimerkiksi uimakoulusta oli kerrottu vanhempainillassa jo elokuussa, koska he olivat olleet tietoisia siitä, että heille tulee lapsia sellaisesta kulttuurista, jossa riisuuntuminen toisten nähden ei ole suotavaa. Tällaiselle perheelle kerrottiin erityisesti oppimissuunnitelma keskusteluissa, mitä uimakoulu tarkoitti ja miten käytännössä toimittiin. Viimeksi tapahtuneessa tällaisessa keskustelussa tämä asia oli ihan ok, eikä ristiriitoja syntynyt. Päiväkodin aikuiset sanoivat itse vähän pelänneet, tuleeko siitä ristiriitoja, mutta pelko oli tällä kertaa turha. Sellaisia konflikteja ei ole heidän päiväkodissaan syntynyt, mitä eivät olisi voineet ratkaista. Aikuiset olivat tässä edellisessä katkelmassa rakentaneet osallisuudelle sellaisia olosuhteita, joissa lasten ja perheiden kuulemiselle ja heidän ottamiselleen suunnitteluun mukaan on tilaa.

#### 4.1.4 INKLUUSIO

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014) on kirjattu, että lapsen tarvitsema kasvu ja oppiminen annetaan ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena. Tämä tarkoittaa inklusiivisesti toteutettua esiopetusta. Tutkimuksessa mukana olevat aikuiset olivat kokeneet riittämättömyyden tunteita inklusio periaatteella toteutetussa toiminnassa. He perustelivat sitä sillä, että konsultaatio palveluita oli kyllä saatavilla, mutta he kokivat, että he olisivat tarvinneet aikuisia lisää olemaan lasten kanssa esimerkiksi leikki tilanteissa, joissa syntyi hankalia tilanteita.

Aineistossa olevassa lapsiryhmässä tukea tarvitseva lapsi saattoi reagoida nopeasti tilanteisiin ja hänellä olisi pitänyt olla tuki koko ajan siinä lähellä. Hänellä ei ollut kuitenkaan omaa avustajaa. Aikuiset kokivat, että hankalia tilanteita olisi voinut ennaltaehkäistä aikuisen läsnäololla. Tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa aikuiset joutuivat ennakolta puuttumaan tilanteiden kulkuun ja heitä harmitti se, että tukea tarvitseva lapsi ei saanut harjoitella tiettyä taitoa, jonka harjoittelua hän olisi heidän mielestään tarvinnut kipeimmin. Lisäksi ryhmässä oli lapsi, jolla oli haasteita käyttäytymisessä, oman toiminnan ohjaamisessa, itsesäätelyssä ja tunnetaidoissa.

Aikuiset olivat etukäteen suunnitelleet tilanteiden hallintaa. Etukäteen suunnittelu antaa työkaluja tilanteisiin ja luo samalla turvallisuuden kokemusta koko lapsiryhmälle, joka on lapsen osallisuuden perustaa.

*“Me ollaan mietitty tämän kyseisen kaverin kohdalla sitä, että erilaisia tapoja, että miten voi purkaa sitä pahaa oloa, ettei rupea käsiä heiluttellee ja riehuu, ettei tulis toisille lapsille vahinkoja. Me jouvutaan ottamaan tämä huomioon sitten kaikissa mejän toiminnan suunnittelussa. Se ryhmä, missä tämä on, niin on aina semmonen ryhmä, missä on kaks aikuista, pienryhmä. Että homma ei jää kesken sen takia, että jos hänellä sattuu olemaan haastava hetki.”*

Tukea tarvitseva lapsi määrittäi ryhmän toimintaa aika paljon, mutta ryhmäkoolla oli suuri merkitys. Tutkimuksessa mukana olleessa päiväkodissa usean tukea tarvitsevan lapsen määrä pieneni toisena vuonna ryhmäkoko huomattavasti. Se vaikutti lapsiryhmän ilmapiiriin niin, että oli rauhallisempaa ja hiljaisempaa. Tuentarpeisilla lapsilla oli omakohtainen avustaja lapsiryhmässä. Aikuisten mukaan tuentarpeisten lasten kannalta oli erittäin tärkeää, että ryhmä oli tarpeeksi pieni ja ryhmäytyminen onnistui helpommin. Tukea tarvitseva lapsi reagoi suuressa lapsiryhmässä hulinaan ja hälinään yleensä voimakkaammin ja jokainen omalla tavallaan, toinen lapsi vetäytyy ja joku toinen koittaa saada äänensä kuuluviin. Pienen ryhmäkoon vuoksi, tukea tarvitsevista lapsista huolimatta aikuiset kokivat, että ryhmän toiminta oli saatu nyt helpommin toimimaan. Lapsilla oli ollut esimerkiksi helpompi mennä halutessaan yksin leikkimään, koska leikkinurkkauksia oli ollut nyt enemmän. Esimerkiksi lapsen toivomien aloitteiden toteutuminen vahvisti osallisuuden kokemusta ryhmässä.

Syksyllä aivan ensimmäisenä aikuiset halusivat tutustua eri tavalla käyttäytyvään lapseen ja he havainnoivat lasta ensimmäiset viikot ja katsoivat, miten hän toimi eri tilanteissa ja miten toiset lapset reagoivat hänen toimintaansa. Aikuisten asenne tuentarpeista lasta kohtaan oli hyvin positiivinen. Lapsesta iloittiin ja hänet hyväksyttiin omana itsenään, jonka seurauksena lapsen osallisuuden kokemus vahvistui. Myös aikuisten havainnointi kielii lapsen osallisuuden tukemisesta päiväkodissa. Havainnoinnin avulla voidaan nimittäin saada esimerkiksi lapsen kiinnostuksen kohteita selville ja sen jälkeen niitä on mahdollista toteuttaa toiminnan suunnittelussa.

*“Että aivan mahtava tyyppi onkin kyl kaiken lisäksi ja silleen motivoitunu olemaan vuorovai-  
kutuksessa. Että se on helpottanu meiän elämää. Ja oikeestaan viikko, kaks meni siihen, että  
hän on hirmu hyvin sopeutunu tänne.”*

Nukkarissa asia oli otettu huomioon siten, että siellä oli enemmän aikuisia ohjaamassa lapsia nukkumaan, sillä tuentarpeinen lapsi ei ollut sisäistänyt ajatusta, että nyt olisi tarkoitus olla sängyssä. Aikuiset muistuttivat, ettei lapsi mitenkään tahallaan toiminut näin, vaan impulssinen toiminta aiheutti sellaista, että keskittyminen yhteen asiaan oli haastavaa. Toisten lasten huomio kiinnittyi siihen, että miksi tällä lapsella oli aikuinen koko ajan lähellä ja hän sai huomiota jatkuvasti. Osallisuuden kannalta oli tärkeää, että aikuiset kuuntelivat lapsia ja lapset saivat ääneen ihmetellä asioita ja aikuinen oli siinä lähellä keskustelemassa heidän kanssaan.

Aikuiset olivat tehneet havaintoja, etteivät toiset lapset kiinnittäneet huomiota esimerkiksi lapsen ihonväriin, koska eri kulttuuritaustaisuus oli päiväkodissa arkipäivää. Lapset kiinnittivät sen sijaan huomiota nyt lapsen käyttäytymiseen ja antoivat siitä myös palautetta. Tuentarpeinen lapsi saattoi toimia hyvin impulsiivisesti ja hänen käyttäytymisensä oli erilaista kuin yleensä lapsilla. Erilaisesta käyttäytymisestä huolimatta, jotkut lapset ottivat tuentarpeisen lapsen mukaan leikkiin.

*“Mutta silti niin nyt löytyy jo ihan monta semmosta lasta, jotka pystyy leikkimään aivan oi-  
keata leikkiä.”*

Haastattelussa olleessa päiväkodissa oleva ilmapiiri näyttäytyi hyvin lapsirakkaana ja osallisuutta rikastuttavana. Esimerkiksi aikuinen osallistui tuentarpeisen lapsen kanssa leikkiin, jotta leikki saatiin sujumaan ja tarvittaessa oli mahdollisuus poistua paikalta. Leikki siis mahdollistettiin myös sellaiselle lapselle, joka ei itse yksin pystyisi sitä toteuttamaan. Lapset suhtautuivat lopulta hyvin eri tavalla tukea tarvitsemaan lapseen. Osa lapsista otti tukea tarvitsevaa lasta kohtaan holhoavan asenteen ja toinen lapsi ei kestänyt häntä ollenkaan.

*“Hän meni vaan, että "Leikitäänkö näillä pehmoleluilla?" Ja hän meni leikkimään ja siitä asti leikkineet ihan, ja semmosta aika tasavertasta leikkiä kuitenkin sillon ku on tuo ohjaaja siinä. Se, mikä mun mielestä kerto hirveen selkeesti, että LAPSI X on meiän ryhmää lastenkin mielestä.”*

Tutkimuksessa tuli esille, että osallisuuden toteutumiseksi lapsella tulee olla tunne kuulumisesta johonkin. Tämän lapsiryhmän aikuiset olivat onnistuneet saamaan tuentarpeisen lapsenkin osaksi heidän lapsiryhmäänsä. Toinen esimerkki kertoo myös siitä, miten ryhmään kuuluminen näkyi lapselle. Päiväkotiryhmässä aikuiset järjestivät syntymäpäivärituaalin jokaiselle lapselle. Se tarkoitti sitä, että kortissa luki loru ja lapselle laulettiin. Lisäksi toinen puoli kortista oli tyhjä ja lapset saivat kertoa sinne syntymäpäiväsankarista positiivisia asioita ja aikuiset kirjasivat ne. Esimerkiksi: “Miksi joku on kiva tai miksi jostakin tykkää, mitä hän tykkää tehdä, missä on hyvä jne.”. Tuentarpeisen lapsen kohdalla lapset eivät epäröineet kertoa positiivisia asioita, vaan kädet nousivat kertomaan ihania juttuja. Aikuisten mukaan tämä kieli siitä, että tuentarpeinen lapsi on päässyt osaksi heidän lapsiryhmäänsä.

*“Tosi semmosia, kivoja juttuja tulee että. Sittekö äiti lukkee niitä kyöneleet silmissä. Se kertoo hirveen selkeesti, että LAPSI X on meidän ryhmää lastenkin mielestä. Mä istuin siellä lasten vieressä. Kukkaan ei kuiskannu toiselle mitään sellaista, että LAPSI X ei osaa kunnolla leikkiä. Ei oo sitä mustamaalaamista. Ei edes kuiskausten merkeissä.”*

Aikuisten mielestä arki oli tasapainoilua sen suhteen, voiko kaikilla lapsilla olla samat säännöt.

*“Keskusteltiin siitä että voiko kaikilla lapsilla olla samat säännöt. Niin ku me keskenämme tuossa äsken juteltiin siitä että ku, se on semmosta tasapainoilua ollu ku meilläkin on, niitä erityisiä vaikka autistilapsii joka ei kykene vaan kertakaikkisesti olemaan sanomatta sitä haista paskaa, ku hän harjottelee sitä että mikä on sallittua puhetta ja mikä on semmosta rumaa kielenkäyttöä, että miten siinä on ollu viime vuonna opettelemista siinä tasapainoilussa. Että miten sä perustelet toiselle lapselle ne eri säännöt ku, tämänikäset jo huomaa sen että hei, minulla on tämmöset, no miks tämä saa toimii eri lailla. Että ei tuu sitä tunnetta kuitenkaan että kohdeltas epäreilusti ketään.”*

Aikuiset miettivät, että on sellaisia tilanteita, joissa lapsi voi aidosti olla osallisena. Heidän mukaansa tässä yhteiskunnassa aina ei voi kuitenkaan lapsia osallistaa. On tilanteita, milloin aikuisen täytyy päättää asioista, mutta se ei tarkoita sitä, etteikö lapset voisi kuitenkaan tuntea osallisuutta asiaan. Pedagoginen vastuu on aina aikuisella ja hänen täytyy tehdä tietyt päätökset, koska pedagogisen vastuun luovuttaminen lapsille on Kankaan ja Vennisen (2010) mukaan oman vastuun välttelyä.

*“Niin, siinä vaakakupissa painaa sitten eri perusteet, ku lapsilla on tiettyjä tarpeita siinä leikin suhteen, että katotaan sitten, mitkä on semmosia hyviä ryhmiä siihen leikkimiseen, jossa tuetaan kaikki(en) lapsen niitä oppimistarpeita. Se on se peruste sille sen osallisuuden ehkä puuttumiselle. Tai sille että, totta kai lasten toiveita niissä kuunnellaan että mitä lapset toivois, leikittävän.”*

Aikuiset miettivät myös tasa-arvoa lapsiryhmässä. He kokivat haasteeksi lasten kehityksen kulun eri tahdissa. Lapset voivat esiopetuksen alkaessa syksyllä olla samassa kehitysvaiheessa, mutta he olivat huomanneet, kuinka nopeasti toisten lasten esimerkiksi mielikuvitus kasvaa nopeammassa tahdissa ja sitten keväällä ei välttämättä enää toinen pysy leikin juonessa mukana.

*“Se, että ku on näitä erityisempiä lapsia, jotka sitte vuojen aikana ei mee yhtä, paljon niissä leikkitaidoissa eteenpäin ku muut. Niin syksyllä saattaa vielä onnistua tosi hienosti joku vaikka ponileikki, tämmönen, tai joku hahmoleikki. Mut sitten näillä muilla mennee se mielikuvitus niin valtavasti eteenpäin sen vuoden aikana, että se yks tipahtaa siitä. Eikä se pysy enää mukana siinä leikin juonessa, ku ei pysty käsittää sitä, ei pysty juonellistaa sitä, tai ei pysty ilmasee itteään niin taitavasti sanallisesti että, pysyy siinä mukana, ni keväällä on tosi vaikea sitten löytää leikkikaveria.”*

Haastattelussa mukana olevat aikuiset olivat tällaisessa tilanteessa menneet mukaan leikkiin ja auttaneet sellaista lasta, joka ei pysynyt muiden mukana leikissä. He ohjasivat lasta erilaisiin tekemisiin, sellaisiin, missä kehityksen tasoero ei näy niin paljoa. Yhtenä esimerkkinä he mainitsivat lautapelit tai jotkut rakentelut. Aikuiset olivat tällöin läsnä arjessa lapsille ja halusivat lapsille heidän parastaan, joten osallisuuden edistäminen oli onnistunutta.

#### 4.1.5 MATERIAALINEN YMPÄRISTÖ

Tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa oli otettu huomioon eriyttäminen myös oppimisympäristön merkkäamisessa. Heillä oli kaikista päiväkodin tiloista kuvat seinällä ja kaikilla lapsilla oli oma kyltti. Esikoululaisilla oli omalla nimellä varustettu kyltti, koska he tunsivat jo oman nimensä ja päiväkodin pienemmillä lapsilla oli joku symboli omassa kyltissään. Lapset laittoivat oman kyltinsä siihen tilaan, jossa olivat leikkimässä. Nämä tilat olivat siis jakotiloja ympäri

päiväkotia. Aikuiset olivat tarkoituksella rakentaneet pieniä tiloja, joihin lapset pääsisivät leikkimään ja puuhastelemaan. Tässä aineistossa ei kerrottu oliko lapset olleet mukana tilojen rakentamisessa, mutta kuitenkin lasten mielipiteiden huomioon ottaminen näkyy siinä, että tilat olivat lasten mieleen.

*“Meillä on paljon pieniä soppia tänne rakennettu tarkoituksella, että lapset saa vetäytyä erilaisiin leikkeihin ja tekemisiin. He merkkäävät sitte, ku he lähtevät siitä turvallisesta kotipesästä elikkä mejän pienestä ryhmätilasta pois, niin he sitten jättävät merkin itsestään, että olen nyt tässä huoneessa.”*

Koska tiloista oli rakennettu lapsille mieluisia, aikuiset olivat tällä tavalla vahvistaneet koko päiväkodin välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lapset olivat jo oppineet siihen, että he näkevät tilat ja voivat valita itselleen leikkipaikan, silloin kun sellainen aika on. Aikuiset auttoivat lapsia tarvittaessa valitsemaan oman leikkipaikkansa. He kannustivat lapsia valitsemaan paikan oman mielenkiinnon mukaan, katsomatta sitä ketä siellä on jo leikkimässä.

*“Se tila on semmonen, mihin halutaan, että se on ihan sama, mitä nimiä siinä on. Että katoppa pääseekö saliin. Okei, että katot montako siellä on jo. No täällä on kolme. No sinne mahtuu vielä. Niin se ei haittaa, vaikka siellä ei olis ne omat kaverit, että sinne mennään. Siellä löytyy sitä yhteistä tekemistä.”*

Tällaisia rakennettuja leikkitiloja oli sali ja parvi, jossa oli vapaampaa tekemistä. Siellä lapset saivat leikkiä keskenään suurimman osan aikaa ja siellä oli tilaa leikkiä sekä ääntäkin sai olla vähän enemmän kuin yleensä. Siellä oli myös erilaista materiaalia, mitä ei löytynyt ryhmästä. Aikuisten rakentama oppimisympäristö oli innostanut lapsia leikkimään, joten siinä oli otettu huomioon muun muassa lasten kiinnostuksen kohteita, lapset saivat tuntea osallisuuden kokemuksia monella tavalla. He saivat päättää, missä leikkivät ja mitä leikkivät. Liikuntavälinevarasto oli myös yksi näistä merkityistä tiloista, jossa lapset saivat leikkiä.

*“Liikuntaväline ja kaikki roolivaatteet on siellä parvella. Niistä voi aina aikuisen kanssa käyä valitsee. Ne on semmosia leikkejä, että meillä miltein kaikki haluaa siellä olla ja tykkää. Ja se on kaks kertaa viikossa, nii se mielenkiinto kasvaa ko se ei oo joka päivä eikä*

*joka hetki. Lapsille tärkeää. Siellä pietään meillä esityksiä joskus. Siellä on iso tila harjo-  
tella esityksiä. Niillä voimistelunauhoilla ja niistä on ihana esittää niitä. Tanssia ja kaik-  
kia mahdollista. Musiikki, tanssia ja näytelmiä.”*

Aikuiset olivat muistaneet edellisissä esimerkeissä leikin tärkeyden. Kuten Brotherus ja Kangas (2018, 21) myös muistuttavat, kuinka leikki on toimintana lapsia motivoivaa ja iloa tuottavaa. Siinä lapset oppivat monia, taitoja, tietoja ja asenteita. Leikki on myös tärkeä osa lasten päivittäistä vuorovaikutusta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että leikki ja oppiminen ovat erottamaton osa lasten päivittäistä elämää. (mm. Brotherius & Kangas, 2018; Helin ym., 2018, s. 13; Koivula, 2017, s. 265; OPH, 2014.)

Aikuiset olivat katsoneet tällä hetkellä parhaaksi, että tällainen omatoiminen tekeminen on hyvä olla kaksi kertaa viikossa, jotta lasten mielenkiinto säilyy. Aikuisen rooli nähdään tässä osallisuutta tukevien toimintatapojen kehittäjänä ja pedagoginen vastuu on aina aikuisella ja sen luovuttaminen lapselle olisi oman vastuun välttelyä (Venninen & Kangas, 2018, s. 201).

Oppimisympäristön rakentamisessa oli tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa joitakin rajoitteita. Aikuiset olisivat kaivanneet kodinomaisuutta lisää päiväkotiin, mutta esimerkiksi mattojen laittaminen lattialle, oli käytännön kannalta vähän ongelmallista. Sukat jalassa juokseminen oli liukastumisen vuoksi turvallisuuden kannalta vaarallista tässä päiväkodissa. Kuten edellä olevista asioista voimme huomata, niin lasten innostuneisuus ei vähene, vaikka lattialla ei ole mattoja tai tossut pidetään jalassa. Päiväkodissa oleva tunnelma ja osallisuutta tukeva ilmapiiri ovat tärkeä osa oppimisympäristöäkin.

#### 4.1.6 PROJEKTIT

Tutkimukseen osallistuva päiväkotitoimi oli mukana monenlaisissa projekteissa. Heillä oli parhailaan käynnissä esimerkiksi ERASMUS-projekti, jossa oli tarkoituksena edistää vanhempien osallistamista päiväkodin arkeen ja tukea perheiden yhteistä tekemistä. Päiväkodin aikuiset olivat projektin puitteissa tekemässä muun muassa lasten ja perheiden kanssa “meidän perheemme puuhakirjoja”, joka oli yksi valmis tuotos tähän projektiin liittyen. Heillä oli myös muita perheitä osallistavia tehtäviä. Päiväkodin lasten vanhemmat olivat myönteisin mielin läh-

teneet mukaan projektiin. Vanhempien osallisuus tukee perheiden arkea ja vanhempana selviytymistä, joten osallisuutta vahvistamalla on mahdollisuus tukea myös koko perheen hyvinvointia (katso myös Heinonen ym., 2016; Vuorenmaa, 2016).

*“Ensiks ois pitäny olla tuo "familytree", miten sen nyt suomentaa. Semmonen puu, johon elämän tärkeitä henkilöitä sai piirtää. Se mennee meillä nytten, koska me otettiin ensiks semmonen "introducing my child" mikä se on tai "myself" ne yhdessä täyttivät. Semmonen kirjemuotonen, missä lapsi sai ite kertoo omista kiinnostustenkohteista ja vahvuuksista ja semmosista. Ja kaverit, lempiruoat mitä sinne nyt tulee aina tämmösiä. Se vanhempien kans täytettiin ja palautettiin.”*

Heillä oli näiden kotitehtävien lisäksi tapahtumia ja jotain muita yhteisiä hetkiä. Joulukuun aikuiset olivat halunneet rauhoittaa tähän liittyen.

*“On siellä semmosta muunkinlaista ja paljo siis aktiviteetteja, että isänpäivätyöpajaa ja joulujuhlaa on tulossa. Että paljo myös semmosta ekstrajuttua. TVT-työpaja oli silloin just ko ne oli ne meiän LTT-viikko täällä. Sitte pääsi näkemään nää meiän partnerikki ja oli vanhemmat ja ne sitte siellä paikalla.”*

Projekti kuulosti aikuisten mielestä välillä työläältä. He olivat ottaneet huomioon esimerkiksi lasten ja vanhempien jaksamisen, ettei joka kuukausi tullut kotitehtäviä. Heidän tuli kuitenkin toimia muiden maiden osallistujien kanssa tehtyjen suunnitelmien mukaan. He saivat projektin lopuksi itselleen kuin työkirjan, joka auttaisi heitä jättämään projektissa tulleet tavat osaksi arkea. Heidän tuli myös raportoida virallisesti projektin edetessä Opetushallitukselle.

Lisäksi heillä oli menossa esimerkiksi vuoden kestävä OPH:n järjestämä kärkihanke, englannin kielen varhentaminen koko päiväkodille. Aikuiset olivat tämän hankkeen myötä tuoneet arkeen englannin kieltä. ERASMUS-projektissa oleva nukke, jolla on kahdet kasvot, puhuu lapsille englantia. Aikuiset ovat suunnitelleet arkea niin, että tämä projekti ja hanke tukevat toisiaan.

*“Sopivasti meiän Erasmus-maskotti niin tuli syyskuussa Suomeen niin hänhän, tai he ja nukke, jolla on kaksi kahet kasvot, Sam ja Mily. Niin nehän ei puhu suomea. Ne sopivasti sieltä tuli, että sitä englantia vähän puhuu heille.”*



Aikuisilla oli pieni huoli, että vanhempien osallisuus hiipuisi alkuinnostuksen jälkeen. He olivatkin ottaneet sen huomioon niin, että tulostivat paperit valmiiksi ja innostivat lapsia antamalla heille ikään kuin kotitehtävän. Sehän kotitehtävä on esikoulussa monesti sellainen ylpeyden aihe, että “minulla on nyt tämä tehtävä ja minä teen tämän kotona”. Tutkimuksessa mukana olevan päiväkodin projektit edistivät sekä lapsen että perheen osallisuuden kokemuksia ja he saivat tuntea olevansa tärkeä osa päiväkodin yhteisöä.

#### 4.1.7 KOKO PÄIVÄKOTI

Tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa pyrittiin lisäämään myös koko päiväkodin yhteistä toimintaa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. He olivat järjestäneet koko päiväkodin yhteisiä lauluhetkiä ja tapahtumia, esimerkiksi ulkona pidettyjä kevätjuhlia, jossa oltiin yli ryhmärajojen esittämässä pikkuesityksiä. Päiväkodin toimintakulttuuri oli kehitetty osallisuuden periaatteita tukevaksi ja lasten osallisuudelle oli jätetty tilaa. Lapset saivat usein kehittää vuorovaikutustaitojaan ja oppia samalla ryhmässä toimimista yli ryhmärajojen.

Päiväkodilla oli alettu lisäämään liikunnan määrää. Liikunta tapahtui ulkona ja aikuinen oli aina mukana vetämässä erilaisia liikunnan muotoja lapsille. Haastattelussa olevat aikuiset olivat sitä mieltä, että lapsille oli mieluista se, että aikuinen oli mukana ohjaamassa tuokioita. Heidän päiväkodissaan oli päätetty liikuntavastaava, joka teki listan, josta näkee minä päivänä mikäkin ryhmän aikuisista huolehti liikuntatuokioista. Ja kaikkien lasten ei ollut pakko osallistua ja muut aikuiset olivat sitten heidän kanssaan, jotka eivät osallistuneet ohjaukseen. Tässä toiminnassa lapsi tuli kuulluksi ja lapsella oli mahdollisuus itse päättää, meneekö mukaan vai ei, joten lapsen osallisuuden kokemus vahvistui. Heidän päiväkodissaan oli muutenkin tapana, että ulkona ollessa lapset saivat yleensä tulla mukaan kaikkien leikkiin tai peliin.

*“Että sillan ollaan siellä kaikki ulkona. On niin ku kattomassa niitä lapsia, jotka ei halua tulla siihen. Ja kahelle aikuiselle laitetaan liivi päälle, ja ne alkaa siellä sitten ennaltasuunniteltua liikuntaa vetämään, johon on kaikki tervetulleita.”*

Aikuiset halusivat tehdä työtään ottamalla huomioon kaikki päiväkodin lapset. Aikuiset sanoivat osaavansa koko päiväkodin yli kolmivuotiaiden nimet ulkoa. He juttelivat lasten kanssa käytävillä ja ulkona ja he aina ohi kulkiessaan juttelivat lasten kanssa. He iloitsivat siitä, että

myös lapset osasivat heidän nimensä. Tässä tapahtuva vuorovaikutus on oleellinen osa lapsen osallisuutta.

*“Se on ilahduttava huomata, että lapset myös muistaa mun nimen. Unikko, mitä sää teet? Kuuluu tuolta. Ja sitten tuota ulkona varsinkin aika paljon ollaan silleen semmosessa vuorovaikutuksessa kaikkien talon lasten. Tietenki alle kolmevuotiaitten ryhmän lapsilla on se oma aidattu piha. Nii se jää vähän kaukaseksi ehkä, että ei oo niitä mahdollisuuksia. Mutta sitten niin heitä tapaa tässä käytävällä.”*

Aikuiset iloitsivat lapsista ja juuri se tuottaa lapselle merkityksellisen tunteen ja hän tuntee kuuluvansa tähän yhteisöön. Tämä on tärkeää myös osallisuuden kokemuksen kanssa. Aikuisten mukaan heillä oli “koko kylä kasvattaa” -periaate päiväkodissa eli heillä oli esimerkiksi yhteiset säännöt ja ohjeet, jotta voitiin ohjata lapsia samoilla säännöillä.

Tämän esiopetusryhmän aikuiset ajattelivat tekevänsä työtä myös tulevaisuutta varten, kun he juttelivat esimerkiksi naapurin osaston lasten kanssa. He ajattelivat, että jonakin päivänä voi olla, että nämä lapset ovat sitten esiopetuksessa heidän ryhmässään ja ollaan jo valmiiksi tutuja. Tutut aikuiset tekevät lapsen olon turvalliseksi ja lapsen kuuleminen tuo tunteen siitä, että olen arvokas ja tärkeä tässä yhteisössä.

Kyseisessä päiväkodissa oli koko päiväkodin yhteinen yli ryhmärajojen toimiva Vihreä lippu -toiminta. Jokainen lapsi sai olla vuorollaan ekoagenttina, joka edustaa omaa lapsiryhmää ympäristöraadissa. Raati kokoontui kahdeksan kertaa vuodessa, jossa sitten käsitellään aina jotain aihetta, joka liittyi tähän projektiin. Aiheen olivat valinneet lapset kolmesta aikuisten esivalitsemasta aiheesta. Tässä projektissa lapsilla oli valtaa päättää asioista ja päätöksentekoon osallistuminen tuotti osallisuuden kokemusta ja tietoisuutta siitä, että tekemillänni päätöksillä oli vaikutusta minun ja muiden elämään.

*“Me ollaan nyt kolme projektia tehty kolmessa vuodessa, että meillä on ollu vesi ja energia ja lähiympäristö. Ja nyt me saahaan hakea semmoselle kestäväälle tasolle, jossa ne projektit pite-nee sitten. Tavotteena siinä projektissa on se, että että ne ekoagentit sitten tuo sen aina sen asian, joka on käsitelty siellä yhdessä. Tuovat sen sitten sinne ryhmään ja toimivat semmo-*

*sina agenteina, että he vahtivat. Ku siinä on tavoitteena vähentää meidän ympäristökuormitusta. Niin aina sitten sitä tiettyä juttua vähän vahtivat siellä ja kertovat, mitkä on niitä oikeita tapoja toimia.”*

Ekoagenttina toimiva lapsi kertoi siis oikeista toimintatavoista oman ryhmän aikuisille ja muille lapsille. Ekoagentiksi halusi niin moni lapsi, että paikka jouduttiin arpomaan. Heillä oli tapana vaihtaa ekoagenttia ainakin kerran vuodessa, jotta mahdollisimman moni sinne haluava pääsisi mukaan.

*“Yhesti mää oon ollu. On se mukava käyä kurkistaa. Erilainen tilanne, ku siellä oli isoa ja pientä lasta ja. Mutta kaikilla oli motivaatio koholla. Siellä jaettiin, että yks ryhmä teki toisen ja yks ryhmä teki toisen työn. Ja kukkaan sanonu, että ku nuo saa tehdä tuota. Ja siel oli kans semmosta jännää yhteenkuuluvuutta. Me ollaan yks tämä tiimi tässä toiminnassa me tehään tätä ja se on kaikille ok.”*

Tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa tehtiin koko päiväkodin yhteinen Sibelius –monumentti itsenäisyysjuhlaa varten. Tämä kuvataiteen työ koostui lyhemmistä ja pitemmistä vessatai paperirullan sisällyksistä ja ne päällystettiin foliolla. Aikuisten kokemus oli, että siihen tarvittiin meitä kaikkia ja luultavasti myös lapset olivat ajatelleet samoin. He olivat tehneet foliorullista hienon taidenäyttelyn, jossa oli oikein näyttelyluettelokin. Myös vanhemmat saivat käydä ihastelemassa lasten tuotoksia. Tätä pidettiin kaikkien yhteisenä erinomaisen hienona luomuksena, joka lisäsi selvästi positiivista yhteishenkeä koko päiväkodin kesken. Tämän lisäksi myös vanhemmat saivat osallistua ja mielellään kiersivätkin aikuisten mukaan koko päiväkodin läpi yltävän taidenäyttelyn, näin tuettiin myös vanhempien osallisuutta.

*“Ja sitten meillä oli tuo Sibelius-monumentti tuolla seinällä että. Ja siihen tarvittiin ihan jokkaista. Ja ne pysty tekemään siis pienimmästä suurempaan. Ja meillä oli koko talon taidenäyttely. Se oli yhtenäinen sillä tavalla, että ne oli numeroitu niinkö tuolta päästä tuonne päähän kaikki työt. Tehtiin tuota luettelo, näyttelyluettelo. Siellä oli, että mikä ryhmä on tehny minkäkin työn ja millä tekniikalla. Ja ne jaettiin vanhemmille ku ne katto. Siis ne, mitä mää näin, nii kaikki vanhemmat kiersi koko talon. Että ei ne jääny kattoo vaan niitä omia.”*

Aikuiset kokivat heidän päiväkodin työntekijöiden yhteishengen erityisen hyväksi. He kokivat heillä olevan sellainen yhteenkuuluvuuden tunne, että on hyvä olla töissä. Heidän mielestään yhteenkuuluvuuden tunne lähtee työntekijöistä itsestään ja he halusivat kaikki tehdä sen eteen töitä. Aikuiset olivat sitä mieltä, että lasten on hankala saavuttaa tätä yhteenkuuluvuuden tunnetta, jos aikuisilla ei ole sitä tai he eivät halua tehdä sen eteen töitä. Aikuiset olivat tässäkin asiassa lapsille esimerkkinä. Päiväkodin henkilökunnan yhteishenkeä kehitetään muun muassa yhteisten koko talon suunnittelupalavereiden kautta.

*“Meillä on yhteisiä koko talon kaikki asiat. Ja sit käyään vielä, saatetaan käyä, että alle kolmevuotiaitten kaks ryhmää suunnitellee yhdessä ja kolme-viisvuotiaitten kaks ryhmää suunnitellee yhdessä. Me ollaan eniten ehkä sillain just jouvutaan suunnittelemaan. Että esiopetusryhmä on vähän omanlaisensa verrattuna muihin. Ja meillä on nyt vaan tää yks täällä tällä hetkellä ollu että. Toki me saatetaan siinä. Aikuiset esimerkki, että ku me kuulutaan yhteen. Me ollaan yhteenkuuluvia ja me tehhään samallalailla näitä hommia. Ollaanko me isolla taikka pienellä. Vähän voi näyttää lapsille siinä, kattoo esimerkkiä.”*

#### 4.1.8 VANHEMPIEN OSALLISUUS

Tutkimuksessa olevassa päiväkodissa vanhempien osallisuutta haluttiin tukea esimerkiksi edellä kerrotun ERASMUS –projektin avulla. Esiopetuksessa työskentelevillä aikuisilla oli aamulla varattu aikaa jutella vanhempien kanssa, samalla kun tuovat lapsiaan päiväkotiin. Aikuiset kokivat, että mitä enemmän he tutustuvat lasten vanhempien kanssa, sitä enempi he puhuvat muistakin asioista kuin lasten asioista. Ja osa vanhemmista saattaa jäädä iltapäivällä juttelemaan asioista. Päiväkodin toimintakulttuuri oli nähtävästi vanhempien osallisuutta edistävää, koska vanhemmille oli annettu mahdollisuus esimerkiksi joka päivä jutella aikuisen kanssa.

*“Mutta on meillä myöski niitä, joilla ei oo aamulla kiire. Ei ne tuu ihan perille mutta sitte siinä oven vieressä ja vaihetaan monen näköstä kuulumista. Eikä oo aina ihan justtiinsa ennää lasten asioita. Että ku mullaki, ko mää oon ollu pitkään tässä, nii mulla on semmosia perheitä, et saattaa olla neljäs lapsi perheestä nyt tossa eskarissa, että kymmenen vuojen ajalta ollaan tuttuja. Nii tuota sitä voi jo puhua jostain muustaki aina välillä.”*

Vanhemmille oli järjestetty tässä päiväkodissa esimerkiksi teemapäiviä: isien- ja äitienpäivää ja sinne kutsutaan heidät. Heillä oli eräänä maaliskuun päivänä ollut kevätretki, jossa oli makaranpaistoa ja vanhempia osallistui reilu vajaa viisitoista vanhempaa.

*“Me vietettiin silloin. Se oli ihan semmosta siis vaan, että meillä oli aikaa olla ja tehdä ja leikkiä ja olla yhdessä. Että meillä ei ollut mitään sen suurempaa ohjelmaa siinä. Mut sekin oli kutsun kautta järjestetty.”*

Kansainvälinen äidinkielenpäivä toi tutkimuksessa mukana olevaan päiväkotiin, monikulttuuristen lasten vanhempia. Esimerkiksi puolalainen äiti lauloi puolalaisia lauluja ja leikki lasten kanssa puolalaisia leikkejä. Päiväkodissa kävi myös venäläinen äiti, joka luki venäläisen sadun, jonka hänen tyttänsä suomensi kaikille. Lasten kulttuurien juhlat tulivat jollakin tavalla tutuksi vanhempien kertomusten kautta. Vanhempien osallisuutta tuettiin kutsumalla heitä esiintymään päiväkotiin ja heidän kanssaan juteltiin heidän kulttuurista.

*“Ja sitten Eid-juhla on tullu mulle tutuks tässä kolmen vuoden aikana. Että sehän vastaa vähän arabialaisten niinku meillä on joulu, nii yhtä iso kaliperijuhla. Se on tullu sillä tavalla, että vanhemmat on kertonu mulle, että vaikka tarvitaan vapaa päivä, että nyt on tämmönen juhla. Nii heti tekee mieli tarttua, että ai kerro lisää et minkälainen juhla ja mitä siitä on. Ja sit ehkä jutellaan sen. Mutta vielä enemmänkin voitais minusta ottaa niitä kalenteriin. Et kun vain tiedettäis, että millon niitä juhlia pidetään, nii sitten.”*

Aikuisten mielestä heidän kannattaisi huomioida eri kulttuurien juhlapäiviä enemmänkin. Heidän mielestään syksyllä esiopetussuunnitelman keskusteluissa olisi hyvä keskustella vanhempien kanssa heidän juhlistaan, näin vanhempien osallisuutta voitaisiin tukea. Aikuiset ajattelivat, että olisi hyvä tuoda näitä erilaisia juhlia koko ryhmän tietoisuuteen eikä vain henkilökunnan ja vanhemman välisiin keskusteluihin.

*“No esimerkiksi kiinalainen uusvuosi. Sehän on siellä semmonen juhla, että sehän vastaa meidän kaikkia juhlia ja että siellä pysähtyy maa. Ja siitähän se meidän kiinalainen isä kertoki tuossa silloin ku se oli. Niin että meillä oli nää juhlat. Ja mä sitten kysyin, että minkä vuosi? Sen verran mä tiesin, että siellä on aina se joku eläimen vuosi, mikä alkaa. Ja se kerto sitten, mikä se on ja näin.”*

Aikuiset olivat myös pyytäneet eri kulttuuritaustaisilta vanhemmilta siihen kulttuurin ominaisia tavaroita, vaatteita, kirjoja ja esineitä, joista he olivat koonneet mahtavia näyttelyitä. Ja näyttelyihin olivat olleet tervetulleita kaikki päiväkodissa olevat lapset ja aikuiset vierailulle. Tämä oli ollut aikuisten mielestä yhteistä tekemistä ja yhteinen tekeminen vahvistaa osallisuuden kokemuksia esimerkiksi ryhmään kuulumisesta.

*"Mahtavia näyttelyitä ollaan saatu, että kun on pyyetty vanhemmilta niinkö oman kulttuurin tavaroita, vaatteita, kirjoja, esineitä. Meillä on ollu hienoja juttuja. Ja sillen jos ne on ollu vaikka mejän järjestetty, nii sitten me ollaan pyyetty kaikki muut ryhmät myöskin kattomaan. Että tää on sitä semmosta yhteistä tekemistä."*

Aikuisten mielestä oli helpottavaa, että suurin osa näistä päiväkodissa olevista englanninkielisten perheiden vanhemmista ymmärsi myös suomea. Kuitenkaan he eivät olleet tarvinneet tulkin palveluita muulloin kuin tärkeissä palavereissa. Kyseisen päiväkodin vanhemmat olivat suhtautuneet positiivisesti useisiin projekteihin.

Aikuisten tavoitteena oli lisätä vanhempien osallisuutta. He panostivat joka vuosi siihen, että vanhemmat tuntisivat olevansa osa päiväkotiyhteisöä. He olivat muun muassa yrittäneet perustaa vanhempaintoimikuntaa, joka ei oikein kuitenkaan ottanut tuulta purjeisiin. Vanhempien suurimpana haasteena oli kiire.

*"Täällähän yritettiin pari vuotta sitte vanhempaintoimikuntaa perustaa, yks vanhempi oli siihen aktiivinen, ja siihen tarjottiin tilat ja siellä vissiin, oisko se kolme kertaa tai neljä kertaa kokoontunu, jonka jälkeen se kuihtu sitte kasaan, ettei löytynyt tarpeeks. Arkikiireet, vie niin paljon jo, omat menot, tulot ja kaikki."*

Aikuisten tavoitteena olisi ollut saada perheitä yhteen ja he olivat huomanneetkin joidenkin perheiden ja lasten löytävän toisiaan ja pitävän yhteyttä. Heidän mielestään perheiden välinen ystävyys syntyi monesti lasten ystävyyskautta. Aikuiset olivat kannustaneet vanhempia ottamaan yhteyttä toisiinsa, jos olivat tienneet heidän lastensa menevän seuraavana vuonna samaan kouluun.

*“On sit sellasta, että esimerkiks minä, ihan suoraan ku kaks lasta mennee sammaan kouluun, jotka ei oo yhtään kavereita täällä, niin mä ihan suoraan molemmille vanhemmille oon sanonu, että ottakaa yhteyttä toisiinne että voitte nähä. Ja nytten tiän että ovat sopineetkin leikitreffejä, että se koulun alotus helpottuu syksyllä. Koska he ei oo täällä, heiän tiensä ei oo tässä meiän ryhmässä kohdannu, sillee että ois klikannu se ystävyys. Että yritetään vielä enemmän, tutustua ennen ku se koulu alkaa.”*

Aikuiset halusivat lapsille turvallisen ensimmäisen luokan aloituksen, että siellä olisi edes yksi tuttu lapselle. Lapset olivat heidän mielestään hyvin erilaisia ja toinen lapsi saattoi ottaa kaikki kaverit avosylin vastaan ja toisen oli hankala saada yhtään kaveria. Aikuisten mielestä vanhempien aktiivisuus vaikutti siihen, kuinka paljon kavereita pystyi näkemään esimerkiksi vapaa-ajalla. Päiväkodilla he järjestivät vuoden mittaan vanhempainillan ja erilaisia tapahtumia, mutta ne olivat pääasiassa vanhempien ja oman lapsen välisen vuorovaikutuksen tukemiseen tarkoitettuja. Aikuiset halusivat tukea vanhempien osallisuutta oman lapsen esiopetuksessa.

*“Ja se vaatii aktiivisuutta niiltä vanhemmilta, semmosta omatoimisuutta. Me ei niitä järjestetä, sen enempiä ku mitä me nyt järjestetään täällä. Sellasia pihatapahtumia ja vanhempainilta totta kai ja siihen panostetaan ja sitte kaikenlaisia pihatapahtumia ja semmosia. Toiminnallisia tapahtumia järjestetään vuojen aikana paljon. Mutta siinäkin ehkä panostetaan enemmän siihen vanhemman ja lapsen väliseen tekemiseen että ku halutaan sitä tukea että, vanhemmat tekis oman lapsensa kanssa asioita.”*

Aikuiset olivat kuitenkin huomanneet, että heidän järjestämien tapahtumien jälkeen jotkut perheet jäivät juttelemaan ja siitä saattoi syntyä perheiden välisiä suhteita. Aikuisten järjestämä osallisuutta tukeva toiminta oli tuottanut siis tulosta.

Aikuiset kantoivat vähän huolta perheistä, joissa ei ollut kielitaitoa. Heillä oli hankala aloittaa tutustuminen muihin perheisiin, koska aina tarvittaisiin tulkin apua. He kuitenkin olivat hyvilläään siitä, että heidän päiväkodissaan olevat vanhemmat halusivat oppia suomen kielen, jotta voisivat kommunikoida suomalaisten kanssa. Aikuisten aito kiinnostus ja toive siitä, että näitä kielitaidottomia vanhempia kuullaan, antoi näille vanhemmille aidon osallisuuden kokemuksen päiväkotiyhteisöön kuulumisesta.

*“Mut, aika ihanasti kyllä sitten nää ainaki ketä meillä täällä on ni miten ne, sitä kielitaitoa hommaa ja käyttävät, sitten kun niillä on. Ja on kaikenlaisia niitä puhelimen kääntäjiä ja muita että sitte, toisaalta ne on, jotenkin sitäkin arvokkaampia ku mieltii niitä meiän viime vuojen vanhempia jotenkin oli semmosia aivan ihania tilanteita ja, kauheen semmosta, jäi semmonen lämmin muisto ittellekin näitten muutamien tyttöjen äideistä.*

Aikuiset olivat huomanneet, kuinka ystävällisesti toinen vanhempi oli tulkkauksen apuna kielitaidottomalle vanhemmalle. He arvostivat tällaista auttavaista mieltä, joka nousi ihan puhtaasti auttamisen halusta. Tässä näkyi toistamiseen, että päiväkodissa aikuiset ovat luoneet sellaisen ilmapiirin, jossa mahdollistetaan ja kunnioitetaan osallisuutta.

#### 4.1.9 YHTEENVETO ENSIMMÄISESTÄ TUTKIMUSKYSYMYKSESTÄ

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, miten aikuisen mahdollistama lapsen osallisuus näkyy esikoulun arjessa? Osallisuus syntyy lasten vertaiskulttuurin ja aikuisten luoman kannattelevan rakenteen kohtaamisesta ja limittymisestä toisiinsa (Järvinen & Mikkola, 2015), kuten saimme näistä tuloksista huomata. Osallisuus on syvimmäältä olemukseltaan aina vuorovaikutuksellista (Kangas, 2016; Mäkelä, 2011; Kangas, Ojala & Venninen, 2016) ja vuorovaikutus saa erilaisia muotoja riippuen lapsiryhmästä (Kangas ym. 2016). Tutkimukseen osallistuvassa lapsiryhmässä aikuiset olivat luoneet iloisen ja vapaan ilmapiirin sekä aikuisten toimintatapa oli vahvistaa lasten keskinäistä ja aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta muun muassa yhteisten esityshetkien ja leikkien avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, kuinka aikuiset näkivät heidän moninaisen ryhmänsä mahdollisuutena. He olivat löytäneet useita positiivisia asioita omasta lapsiryhmästään, jossa näkyivät muun muassa monikulttuurisuus ja inklusio. Myös Eerola-Pennanen ja Turja (2017, s. 195) osoittavat, että korkealaatuista opetusta on mahdotonta toteuttaa lapsiryhmässä, ellei keskiössä ole tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Lähtökohtana osallisuuden kokemiseen ovat lapsiryhmän moninaisuuden näkeminen pedagogisena rikkautena ja avartavana oppimisympäristönä, kaikenlaisen lapsiin kohdistuvan syrjinnän vastustaminen ja inklusion periaatteiden noudattaminen. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017.)



Tutkimukseen osallistuvassa lapsiryhmässä oli samanlaisina toistuvat rutiinit, jotka tuottavat turvallisuuden tunteen. Aikuiset olivat luoneet turvallisen ilmapiirin, jossa lapset uskalsivat sanoa mielipiteensä. Osallisuutta tukevassa ympäristössä lapsi tuntee itsensä merkittäväksi osaksi yhteisöä sekä lapsi tuntee olevansa riittävän hyvä ihan omana itsenään, ja sellaisessa ympäristössä kenenkään ei tarvitse muuttaa itseään. (Helin ym., 2018, s. 18; Ahonen & Roos, 2019, s. 22.)

Tulokset osoittivat, että aikuiset kuuluivat usein lapsia herkällä korvalla ja toteuttivat esille tulleita lasten toiveita. Lapsilla oli vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi palavereissa, jotka käsitelivät muun muassa sääntöjen laatimista joka syksy ja erilaisten päivien toimintaa. Lasten kanssa keskusteltiin, mietittiin ja lapset saivat oikeasti päättää asioista. Lapsiryhmä oli myös osallisena useammassa projektissa, joissa lapset saivat oikeasti vaikuttaa asioihin ja näiden projektien avulla myös vanhempien ja lasten osallisuutta tuettiin. Kiilakosken, Gretschelin ja Niivalan (2012, s. 15) mukaan osallisuus tarkoittaa arjessa vallan jakamista aikuisten ja lasten kesken. Aikuiset olivat huomioineet lasten osallisuuden tukemista edistävän seikan (mm. Kiilakoski ym. (2012, s. 15), että lapsia ei ainoastaan kuunneltu, vaan heidän mielipiteillään oli oikeasti vaikutusta, kun asioista päätettiin. Aikuiset olivat rakentaneet oppimisympäristön lapsia kiinnostaviksi ja osallisuutta tukevaksi.

Tulokset osoittivat myös, kuinka vanhempien osallisuutta tuettiin monella tavalla. Vanhemmilla oli mahdollisuus päivittäin keskustella päiväkodin aikuisten kanssa sekä erilaisten teemapäivien aikana vanhempien osallisuutta vahvistettiin. Muun muassa eri maista tulevat vanhemmat kävivät vierailulla päiväkodissa ja toivat omaa kieltään ja kulttuuriaan näkyväksi eri tavalla. Vanhempien osallisuutta vahvistamalla voidaan parantaa koko perheen hyvinvointia ja vanhempien selviytymistä arjessa (Vuorenmaa, 2016). Vanhempien osallisuuden lisäämisellä voidaan parantaa myös varhaiskasvatuksen laatua ja laadukas varhaiskasvatus nojaa vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden jatkuvalla yhteistyöllä, lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi (Heinonen ym., 2016). Myös Vennisen ym. (2010, s. 18) tutkimuksen mukaan lapset kannattaa ottaa huomioon päiväkodissa osana perhettään. Myös heidän tutkimuksessaan vanhempien erityistaitoja oli hyödynnetty vanhempien pitämässä toiminnoissa. Vennisen ym. (2010) mukaan lapsi kokee olevansa merkityksellinen ja tärkeä muille, kun hänen henkilökohtaiseen elämänsäpiiriinsä kuuluvia asioita tuodaan yhteiseksi koko ryhmälle.

Työtiimin tärkeys tuli myös ilmi tässä tutkimuksessa. Aikuiset refleктоivat yhdessä toimintaa ja saivat tukea toisiltaan haasteellisilta tuntuissa asioissa sekä koko päiväkodin kesken vallitsi ilmapiiri ”koko kylä kasvattaa”. Työntekijöiden välinen keskustelu ja toiminnan reflektointi, jota tässäkin päiväkodissa käytettiin, on merkittävää, koska sen kautta löytyy yhteinen ymmärrys (Venninen & Kangas, 2018). Kangas ym. (2016) tähdentävät, että aikuiset tarvitsevat kykyä tehdä omista havainnoistaan tulkintoja, reflektointia ja johtopäätöksiä, jotta lasten osallisuus näkyy yhteisessä toiminnassa. Myös Karlssonin ym. (2018) mukaan on erittäin tärkeää osallisuuden toimintakulttuurin kannalta aikuisten refleктоiva ja ”tutkiva ote” työmenetelmiä kohtaan, koska pelkät toimivat työmenetelmät eivät riitä lisäämään osallisuutta. Osallisuuden toteutumiseksi aikuiset ja lapset ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja aikuiset kuuntelevat sensitiivisesti lasten aloitteita ja ehdotuksia (Kangas 2016). Tuloksista välittyi aikuisten halu tukea ja edistää lasten osallisuutta. Tuloksista nähtiin myös päiväkodin kannustava ja avoin ilmapiiri, jotka ovat edellytyksenä osallisuuden kehittymiselle. (myös Heinonen ym., 2016, s. 229.)

## 4.2 AIKUINEN LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA

Seuraavassa luvussa tuon esille aikuisen roolia lapsen osallisuuden mahdollistajana käyttäen pohjana Kankaan ja Vennisen (2010) luomaa osallisuuden pedagogista mallia. (Kuvio 1.) Ja samalla vastaan toiseen tutkimuskysymykseen: Millainen rooli aikuisella on lapsen osallisuuden mahdollistajana?

**Ensimmäinen kulmakivi:** Oppimisympäristön, rutiinien ja sääntöjen muokkaaminen sellaiseksi, joissa lasten kuulemiselle ja heidän ottamiselleen mukaan suunnittelun ja päätöksenteko prosesseihin. Pieni lapsi kokee osallisuutta vain sellaisessa toimintakulttuurissa, jossa hänen osallisuutensa toteutumiseksi on jätetty tilaa. (Venninen & Kangas, 2018, s. 200.)

Ensimmäisen kulmakiven jaetun todellisuuden näkökulmasta tässä olevat käytännöt voivat olla yksinkertaisia tapoja jakaa kokemuksia eli aikuisen osallistumista leikkeihin, arjen juttelua ja yhdessä tekemistä (Varpanen, 2018). Tässä tutkimuksessa aikuiset halusivat pyrkiä siihen, että jokainen lapsi tuntisi kuuluvansa porukkaan ja jokaisella lapsella olisi kavereita. He halusivat luoda ryhmään hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin ja heidän toiveenaan oli, että kaikilla lapsilla olisi mukava aamuisin tulla päiväkotiin. Lapsiryhmässä vallitseva ilmapiiri oli osallisuutta tukevaa ja aikuiset arvostivat muun muassa ryhmän moninaisuutta.

Aamuisin jokainen lapsi huomioitiin hänen saapuessaan päiväkotiin. Lasta kuultiin ja myös vanhemmille annettiin mahdollisuus keskusteluun. Aikuiset olivat luoneet esiopetusryhmälle myös aamurutiinit, jotka toistuivat samanlaisina turvallisuutta luoden. Oppimisympäristö oli rakennettu lapsille mieluisaksi ja lapset pystyivät itse päättämään leikkipaikkansa ja leikkivälineensä. Päiväkodissa oli paljon pieniä houkuttelevia tiloja, koko päiväkodin lasten yhteisessä käytössä. Tämä mahdollisti lasten vuorovaikutuksen yli ryhmärajojen ja lisäsi lasten ryhmään ja yhteisöön kuulumista. Aikuiset olivat lisäksi läsnä arjessa ja auttoivat lapsia tarvittaessa valitsemaan oman leikkipaikkansa ja kannustivat lapsia olemaan kaikkien kanssa.

Aikuiset olivat luoneet päiväkotiin myönteisen ja rohkaisevan ilmapiirin lapsille. He järjestivät muun muassa lapsille mahdollisuuksia esiintymiseen, omien mielipiteiden ja ajatusten kertomiseen ja yleiseen keskusteluun. Lapset saivat tuntea useassa tilanteessa oman mahdollisuutensa, esimerkiksi valita osallistuuko hän toimintaan vai ei.

Tämän kulmakiven tavoitteen täyttymisen yhtenä kriteerinä on myös se, että tilaa järjestetään lasten kuulemiselle ja heidät tulee ottaa mukaan päätöksenteon prosesseihin. Tutkimuksessa olevalla päiväkodilla oli tapana järjestää palavereita, joissa lapsille annettiin mahdollisuus olla osallisena päätöksenteko prosessissa.

**Toinen Kulmakivi:** Aikuinen on lapselta saavan tiedon hankkijana, tallentajana ja omassa toiminnassaan joustajana. Olemalla aktiivisesti läsnä lapsen päivässä aikuinen kykenee hankkimaan tietoa lasten kanssa keskustelemalla ja suoraan kysymällä sekä havainnoimalla lasten vertaistoimintaan osallistuen. Ja nämä havainnot vaikuttavat aikuisen suunnitelmiin ja toimintaan. (Venninen & Kangas, 2018, s. 200-201.)

Tutkimukseen osallistuvat aikuiset kertoivat havainnoivansa lapsia jatkuvasti ja olevansa valmiita muuttamaan toimintatapojaan sen mukaisesti. Tämä mahdollistui etenkin pienryhmien avulla, jotka aikuiset olivat muodostaneet pedagogisin perustein. Aikuiset olivat hyvin kokonaisvaltaisesti arjessa läsnä ja mukana vertaistoiminnoissa. He halusivat saada selville myös lasten sanatonta viestintää ja hiljaisiakin toiveita. Aikuiset kertoivat osallistuvansa tarvittaessa lasten leikkeihin ja he sanoivat myös ohjaavansa lapsia tarvittaessa oman kehityksen mukaiseen toimintaan, jotta lapset saisivat onnistumisen kokemuksia. Nämä havainnot, mitä aikuiset olivat saaneet, vaikuttivat puolestaan heidän suunnitelmiinsa ja toimintaan.

Lapsiryhmässä olevat lapset saivat tuoda päivän aikana aikuisen kanssa keskusteluun erilaisia kokemuksiaan ja asioita. Lapsia kuunneltiin ja heidän annettiin kertoa asiansa. Tässä tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa lapsiryhmän ilmapiiri oli avointa ja lapset olivat avoimia ryhmän aikuisille, ja heillä oli vuorovaikutusta paljon keskenään. Lapset ihmettelivät myös negatiiviseksi koettuja asioita, esimerkiksi erityislapsen kohdalla hänen käyttäytymistään. Aikuiset osasivat taitavasti keskustella lasten kanssaan erilaisuudesta, joka auttoi lapsia myös negatiivisten tunteiden hallinnassa. Lasten osallisuuden vahvistaminen oli päiväkodissa jokapäiväistä ja monipuolista. Toisen kulmakiven tavoitteita löytyi melko laajasti.

**Kolmas kulmakivi:** Pedagoginen osallisuus rakentuu yhteisessä toiminnassa, johon niin lapset kuin aikuiset tuovat sisältöä. Sitoutuminen yhteisesti sovittuun mahdollistaa merkityksenannon, ja myös aikuiset oppivat uutta. (Venninen & Kangas, 2018, s. 201.)

Aikuiset olivat rakentaneet esiopetuksen päivän kulun niin, että aamulla lapsilla oli aikaa omaan leikkiin ja itsenäiseen toimintaan. Lapset saivat valita itse vapaasti toimintansa. Heillä oli lasten kanssa sovittu triangelin ääni, joka kertoi aamupiiri hetken koittaneen. Lapset tiesivät äänen kuultuaan alkavansa keräämään leikkivälineensä pois ja tulemaan paikalle. Aamu rakentui lasten ja aikuisten yhteisesti rakennetusta toiminnasta.

Lapsiryhmässä aikuiset arvostivat etenkin opiskelijoiden ja lasten välisiä yhteisiä kirjan lukuhetkiä, joissa lapset saivat osallistua kirjan lukemiseen välihuomautuksin ihmettelemällä ja kyselemällä. Tällainenkin yhteinen vapaa kirjan lukuhetki rakentuu aikuisten ja lasten välisestä molempien yhteisestä toiminnasta, johon kumpikin tuovat omia asioita mukaan.

Tässä kolmannella kulmakivellä on tärkeää häivyttää aikuisen suunnitteleman (oppituokion) ja lapsen suunnitteleman toiminnan kahtiajako ja toiminnot saavat seurata sujuvasti toisiinsa (Venninen & Kangas, 2018). Aikuiset olivat järjestäneet sellaisen päivän, jolloin lapset saivat vuorotellen päättää päivän toiminnasta. Aikuiset olivat mukana järjestämässä tätä lapsen suunnittelemaa toimintaa. Lapsiryhmässä toteutettiin myös heidän kutsumiaan perinteisiä ”pikku” esityksiä, johon lopulta jokainen lapsi oli uskaltanut mukaan ja kaikille taputettiin ja kaikki olivat hyviä. He olivat siis yhdessä rakentaneet jokaisen itsetuntoa ja osallisuutta vahvistavaa toimintaa.

Päiväkodissa toteutettava palaverikäytäntö ja äänestystoiminta oli myös aikuisten ja lasten yhdessä rakentamaa toimintaa, jossa lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Ja kolmanteen kulmakiveen sisältyy myös se, että aikuiset saavat oppia lapsilta uutta. Tähän liittyen minulle jäi aineistossa erityisesti mieleen kohta, jossa lapsiryhmä ja aikuiset olivat palaverissa ja keskustelivat lasten oikeuksista. Lapset saivat vapaasti keskustella ja olla eri mieltä asioista, aikuiset olivat läsnä ja oppivat lasten maailmasta uusia näkökulmia. He aidosti iloitsivat lasten rikkaasta keskustelusta. Kolmannen kulmakiven rakennusaineita löytyi myös monipuolisesti tutkimukseen osallistuvan päiväkodin toiminnasta.

**Neljäs kulmakivi:** Tässä korostuu aikuisten jatkuvan oppimisen ja reflektion tärkeys. Aikuisen on osallisuutta tukevien toimintatapojen kehittäjänä. Pedagoginen vastuu on aina aikuisen hallinnassa ja sen luovuttaminen lapsille on oman vastuun välttelyä. (Venninen & Kangas, 2018.)

Tutkimukseen osallistuvat aikuiset olivat kehittäneet päiväkotiin oman toiminnan reflektion kautta useita osallisuutta vahvistavia toimintoja. He korostivat sitä, että he haluavat pysyä ajan tasalla ja eivät halua mennä vanhojen kaavojen mukaan. Heitä ohjasi toimintatapojen kehityksessä etenkin oma ja valtakunnallinen esiopetussuunnitelma.

Aikuiset olivat kiinnostuneita monista asioista ja sen vuoksi he halusivat lähteä mukaan useisiin projekteihin. He kokivat projektit mielenkiintoisiksi ja heillä oli halu nostaa varhaiskasvatusta esille yhteiskunnassa, ja he heillä oli myös halu parantaa varhaiskasvatuksen laatua.

Lapsiryhmässä haluttiin saada lasten ääni kuuluville ja he olivat luoneet sellaiset toiminnot, joiden kautta lapset saivat vaikuttaa. Esimerkiksi palaverit, äänestäminen ja lapsen suunnittelema päivä olivat ihan konkreettisia aikoja, jolloin lapset tiesivät omasta vaikutusmahdollisuudesta. Aikuiset olivat havainneet nämä hyväksi toimintatavoiksi päiväkodissa.

He ohjasivat pienryhmiä välillä vuorotellen ja välillä pysyvämmiin samaan ryhmään. He sanoivat muuttavansa toimintaa lapsiryhmän mukaisesti niin, mikä parhaiten palvelee lapsia. Aikuiset olivat myös luoneet ristiriitoja ennalta ehkäisevää toimintakulttuuria muun muassa kulttuurien törmäämisen suhteen. Aineistossa huomasin useammassa kohdissa aikuisten oman toiminnan reflektoinnin ja toimintatapojen uudelleen luonnin ryhmän parhaaksi.

Aikuiset kokivat työnsä päiväkodissa erittäin antoisana, mutta välillä hyvin kuormittavana ja väsyttävänä. Heidän mielestään varhaiskasvatuksessa on päivän aikana vuorovaikutusta niin paljon, että se on yksi niistä kuormittavimmista tekijöistä. He kokivat tämän tutkimukseen osallistumisen antaneen heille yhteistä aikaa reflektoida ja miettiä sellaisia hyvin perustavanlaatuisia ja heille merkittäviä asioita. He olivat huomanneet, kuinka tärkeää on työiimin yhteishenki ja yhteiset sävelet. He halusivat auttaa toisia ja keskustella yhteisistä toimintatavoista, joita kaikki halusivat noudattaa. Aikuiset kokivat tämän päiväkodin hyvänä työpaikkana yhteenkuuluvuuden tunteen vuoksi. Ja he ajattelivat, että tämä heidän välinen yhteenkuuluvuuden tunne auttaa myös sitä, että lapsilla on mahdollisuus tuntea osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Neljännen kulmakiven rakennusaineokset olivat myös erittäin monipuolisesti toteutettuja.

#### 4.2.1 YHTEENVETO TOISESTA TUTKIMUSKYSYMYKSESTÄ

Toinen tutkimuskysymykseni oli, millainen rooli aikuisella on lapsen osallisuuden mahdollistajana? Osallisuuden pedagogisen mallin (Kangas & Venninen, 2010) neljä kulmakiveä rakentuvat jokaisessa päiväkodissa vähän erilaiseksi, riippuen siitä millainen toimintakulttuuri siellä vallitsee. Tähän tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa rakennusaineet jokaisella kulmakivellä olivat hyvin laadukkaita, kuten edellä näimme. Kankaan ja Vennisen (2010) lapsen osallisuuden lisäämiseen liittyvän tutkimuksen mukaan lapsen osallisuus vaatii toteutuakseen aikuisilta kykyä priorisoida asioita ja organisoida toiminta sellaiseksi, ettei aikuisten aika mene esimerkiksi järjestyksen ylläpitoon. Tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa toiminnan priorisointi ja organisointi eivät häirinneet lasten osallisuuden mahdollistamista, vaan sitä toteutettiin monilla tavoilla.

Aikuiset olivat luoneet päiväkotiiin lapsen osallisuutta mahdollistavan ilmapiirin. Tässä tutkimuksessa aikuiset olivat jättäneet tilaa lapsen kuulemiselle, suunnitteluun mukaan tulemiselle ja päätöksentekoon osallistumiselle. Aikuisten luoma tuki lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle loi pohjan sille, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden aitoon osallisuuteen. (Venninen & Kangas, 2018.) Useiden tutkijoiden mukaan osallisuuden ydin koostuu vuorovaikutuksesta (mm. Alanko, 2013; Helin ym., 2018; Hujala & Turja, 2016; Isola ym., 2017; Järvinen & Mikkola, 2015; Turja, 2011.) sekä kohtaamisista (Kataja 2014, s. 64). Osallisuus joko mahdollistuu tai estyy kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa ja kasvattajan tavassa kohdata lapsi. Osallisuuden toteutumiseksi aikuisten on hallittava osallistavia menetelmiä. (Venninen & Kangas, 2018.) Kuten edellä olevasta analysoinnista saamme huomata, tutkimukseen

osallistuvassa päiväkodissa aikuiset toteuttivat muun muassa lapsen äänen kuulumista ja päätöksenteon prosesseihin osallistumiseen vahvistavia toimintatapoja, jossa näkyi myös lasten omaehtoinen valinta osallistumisesta. Turja (2011, s. 29) korostaa osallisuuden keskeisenä piirteenä olevan vapaaehtoisuuden. Kaiken kaikkiaan osallisuuden mahdollistaminen aikuisten roolien avulla oli osa tämän tutkimukseen osallistuvan päiväkodin toimintakulttuuria.

Aikuiset olivat läsnä arjessa lapsille ja he havainnoivat ja saivat tietoa lapsilta heidän kiinnostuksen kohteistaan. He myös käyttivät lapsilta saatuja tietoja suunnitelmissaan hyväksi. Aikuiset olivat taitavasti yhdistäneet lasten ja aikuisten toimintaa päiväkodin arkipäivässä. Aikuiset osoittivat halua, innokkuutta ja taitoa omien toimintatapojen kehittämiseen sekä reflektointiin. Osallisuuden toimintakulttuuri edellyttää sitä, että lapsilla tulee olla taitoa ja kykyä ilmaista itseään ja että kasvattajat sitoutuvat tietoisesti tukemaan osallisuutta luomalla osallisuutta mahdollistavan toimintakulttuurin (Kettukangas ym., 2017).

## 5. POHDINTA

“Osallisuus voidaan nähdä kokonaisvaltaisena oppimispolkuna yhteisölliseen päiväkotiarkeen, jossa jokaisella lapsella ja aikuisella on oma paikkansa olla ja toimia, ja jossa persoonallisia tapoja kokea ja osallistua kunnioitetaan.”

(Leinonen, Venninen ja Ojala, 2011, s. 94-95.)

Olen tutkinut yhden päiväkodin esiopetusryhmässä toteutuvaa lasten osallisuutta. Lähtökohdiana oli valmis aineisto, jossa oli haastateltu kolmea aikuista. Aineisto sisälsi kattavasti heidän lapsiryhmänsä toimintatapoja ja aikuisten käsityksiä lasten kanssa toimimisesta. Halusin tutkia ja saada konkreettista tietoa siitä, miten osallisuutta voidaan toteuttaa arjessa. Koen tutkimukseni tärkeänä, koska vaikka osallisuudesta on tehty tutkimuksia ja hankkeita ja tietoa on jaettu varhaiskasvatuksessa työskenteleville niin pysyviä tuloksia ei olla siltikään saatu (Kangas, 2016; Turja, 2016; Karlsson ym., 2018). Varhaiskasvattajien keskuudessa on edelleen epä-tietoisuutta siitä, mitä osallisuudella tarkoitetaan ja miten sitä voidaan käytännössä toteuttaa (Turja & Vuorisalo, 2017; Venninen & Kangas, 2018; Ahonen & Roos, 2019).

Vastasin tutkimuksessani kahteen tutkimuskysymykseeni, jotka vahvistavat toinen toistaan. Ensimmäisen kysymyksen vastaukset vahvistivat monella tapaa erilaisia käytäntöjä, joilla lasten osallisuutta voidaan esiopetuksessa toteuttaa. Ja vastaukset osoittavat nimenomaan aikuisen tapoja toimia, jotta lapsen osallisuus mahdollistuisi. Tutkimukseni tekemistä ei haitannut, vaikka aineisto oli tuotettu vain yhdessä päiväkodissa. Laadullinen tutkimus on mahdollista perustua muutamaankin havaintoyksikköön, joita voidaan tutkia perusteellisesti laadullisin menetelmin, se ei kuitenkaan anna mahdollisuutta yleistämiseen. Kuitenkin tulokset pätevät aina kohdetapauksissa. (Kananen, 2014, s. 17.) Kuten tässä minunkin tutkimuksessani havaintoyksiköitä ei ole kovin paljon, mutta en yleistä tutkimukseni tuloksia, mutta ne ovat kuitenkin päteviä juuri tässä tutkimuksessa.

Olen samaa mieltä Stenvallin ja Seppälän (2008, s. 41) kanssa siitä, että osallisuuden määrittely olisi tarpeellista päivähoiton henkilökunnan keskuudessa, jotta käsite saisi yhteisen, jaetun merkityksen. Ja heidän mukaansa, jotta osallisuus toteutuisi, niin määrittelyä tärkeämpää olisi kuitenkin aikuisten suhtautuminen lasten osallisuuteen sekä symbolisesta vallasta luopuminen. Lasten vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä lisääntyisi myös lasten osallisuus, joka tällä



hetkellä toteutuu varhaiskasvatuksessa heikosti. Parhaiten tähän lopputulokseen päästäisiin luomalla toimintakulttuuri, jossa lapsen osallisuus olisi sisäänrakennettuna. Päiväkodin hierarkkiset rakenteet voisivat muuttua lasten osallisuuden myötä, ja lapset nousisivat aikuisten rinnalle päiväkodin toimijoina. Stenvallin ja Seppälän (2008) mukaan koulutus ja hyvät, käytännölliset toimintatavat olisivat avain tähän toimintakulttuurin muutokseen.

Karlssonin ym. (2018) mukaan osallisuuden toimintakulttuurin toteutumiseen vaadittaisiin pitkäjänteistä kehittämistyötä koko työyhteisössä. Heidän näkemyksensä mukaan aikuisten vahvat myönteiset asenteet vanhoja toimintatapoja kohtaan rajoittavat eniten tällaisen uuden osallisuuden kulttuurin syntymistä. Kuitenkaan tämä tutkimus ei vahvistanut tätä näkemystä vaan tutkimukseeni osallistuvassa päiväkodissa asenteet olivat ihan toisenlaiset ja hyvin myönteiset lasten osallisuuden tukemiseen ja mahdollistamiseen. Sen vuoksi lasten osallisuuden mahdollistaminen näkyi vahvasti tähän tutkimukseen osallistuvan päiväkodin toimintavoissa. Vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä osallisuutta edistävästä toiminnasta. Päiväkodin aikuisten sensitiivinen vuorovaikutus jokaista kohtaan näkyy henkilökunnan avoimessa ja kunnioittavassa suhtautumisessa esimerkiksi erilaisuutta kohtaan. (Eerola-Pennanen, 2016, s. 236.) Vuorovaikutuksen tärkeys korostui myös tutkimuksessani monessa kohtaa. Leikki on yksi tärkeimmistä vuorovaikutuksen ilmiöistä esiopetuksessa. Lasten ja aikuisten välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus on osallisuuden vahvaa perustaa. Vuorovaikutuksen harjaantuessa lapsi tuo esille hänen havaintojansa, ajatuksia, mielipiteitä ja päätelmiä sekä hän voi ilmaista tunteitansa ja toiveitansa. Tämän kautta päästään osallisuuden tavoitteeseen eli siihen, että lapsista kasvatetaan aktiivisia, ajattelevia, itsensä näköisiä, itseensä luottavia ja toiset huomioon ottavia yksilöitä. (Roos, 2016, s. 54, 55.) Juutisen (2015) tutkimusaineiston valossa lapset piirtelevät ja leikkivät monesti keskenään, vaikka juuri näissä tilanteissa aikuiset saattaisivat päästä lähelle lasten maailmaa ja heidän olisi mahdollisuus kuulla lapsia. Lapset myös mielellään kertoisivat heille tärkeistä asioista, jos vaan aikuiset huomaisivat pysähtyä kuuntelemaan heitä (Juutinen, 2015).

Lapsen leikkien ja osallisuuden tukeminen näkyy usein monella tavalla lasten arjessa päiväkodissa, mutta kuitenkin se ei aina näy positiivisena. Esimerkiksi Leinonen, Brotherius ja Veninen (2014) toteavat, että heidän tutkimuksessaan esikoulussa työskentelevät opettajat ajattelivat lasten osallisuuden toteutuvan, kun lapset saivat leikkiä omaehtoista leikkiä virallisen esikouluajan jälkeen. Tässä tapauksessa leikki ajateltiin näkyvän vähempiarvoisena kerhotoimin-

tona. Minun näkemykseni mukaan tutkimukseen osallistuneessa päiväkodissa leikkiä arvostettiin ja sen tuomaa lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja se oli yksi osa pedagogista suunnittelua. Lapsen ääni, kuuleminen ja osallisuus tulevat myös Alasuutarin ym. (2014, s. 66) mukaan ilmi vuorovaikutuksen ja sen eri suhteiden ilmiöissä ja tilanneyhteyksissä. Materiaalinen ympäristö on Juutisen (2018) mukaan huomattu olevan myös yksi tärkeä tekijä suhteessa kommunikointiin ja lasten tapoihin olla osallisena ryhmässä. Jokaisen lapsen kohdalle pysähtyminen ja aloitteiden kuunteleminen on olennainen osa yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista. Aikuiset olivat huomioineet tässä tutkimuksessa materiaaliympäristön tärkeyden ja se vastasi lasten kiinnostuksen kohteita.

Päiväkodin arki muodostuu erilaisten toimintatapojen ja rutiinien varaan. Ne ohjaavat sitä, miten arjessa toimitaan ja miten arki kuluu. Lasten mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä on edelleen hyvin rajallista, koska usein toiminta perustuu aikuisten suunnitelmiin, johon lapset pääsevät vaikuttamaan vain hetkittäin (Turja 2018, s. 65). Lapsen osallisuuden vastakohtana on Roosin (2016, s. 54) mukaan se, että aikuinen päättää ja lapsi mukautuu aikuisen päätöksiin. Tällaista toimintaa ei tullut kuitenkaan tutkimuksessani ilmi. Tämän tutkimuksen merkittävimpinä tuloksina pidän sitä, että saimme konkreettista tietoa siitä, miten lasten osallisuutta voidaan toteuttaa, miten lapset voidaan ottaa mukaan päiväkodin toimintaan ja miten heidän kanssaan voidaan rakentaa yhteisiä arjen rutiineja. Lasten osallisuus toiminnan ideointiin, suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä lasten kiinnostuksen kohteet huomioiden lähtökohtana haastavat perinteisen kasvatuskulttuurin ja aikuisten toiminnan (Kataja, 2018). Jotta osallisuuden ytimeen päästäisiin tarvitaan korupuheiden ja upeiden lauseiden sijaan syvällistä pedagogista keskustelua, toimintamallien tarkastelua ja työn kehittämistä, jotta arvot saataisiin näkyviin konkreettisesti arjessa. (Kataja, 2018.)

Jokaisen tutkimuksen teon aikana niin kuin myös tässä tutkimuksessa, täytyy arvioida tutkimuksen luotettavuutta, sillä tulosten luottavuus ja pätevyys voivat vaihdella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 231; Kananen, 2017). Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa, esimerkiksi kysymysten avulla mitä, miten ja miksi tehtiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 182). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden parantamiseksi voidaan kertoa tarkkaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheet. Tutkimuksessa avataan mahdollisimman selkeästi ja tarkasti aineiston tuottaminen, analyysi ja tulkinta. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232–233.) Olen kertonut tässä tutkielmassani jokaisesta tutkimukseni vaiheesta tarkasti. Olen halun-

nut pitää työskentelyn mahdollisimman läpinäkyvänä, joka lisää luotettavuutta. Pohdin myös omaa asemaani tutkimuksessa sekä aineiston keräämiseen liittyviä asioita sekä analyysejä, tulosten esittämistä ja tutkimukseni rajoitteita.

On tärkeää, että tutkija huomioi ja selventää itselleen oman positionsa suhteessa tutkimusaiheeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Olen ollut kiinnostunut aina lasten kanssa toimimisesta. Olen varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja opintoni ja maisterivaihe ovat tällä hetkellä käynnissä. Opiskelujen aikana lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa ja osallisuuden tukeminen ovat nousseet usein keskusteluihin. Ja tällä hetkellä erityisesti esiopetuksen konteksti kiinnostaa minua, koska se on ikään kuin välivaihe koulun ja varhaiskasvatuksen välillä. Ajatus minulla olikin perehtyä asiaan syvemmin pro gradu -tutkielmani avulla ja valmis aineistoni antoi siihen mahtavan tilaisuuden. Minun kiinnostuksen kohteeni ovat siis olleet vaikuttamassa tutkimukseni aiheen valintaan.

Tutkimukseni aineistoni on luotettavasta lähteestä Oulun yliopiston *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders*. NordForsk: No. 85644 -tutkimushankkeesta. Olen perustellut jo johdannossa tutkimukseni aiheen ajankohtaisuuden ja tärkeyden. Erityisesti tämä asia koskettaa minua, etteivät kasvattajat ole lukuisista tutkimuksista ja hankkeista huolimatta tietoisia, mitä lasten osallisuudella tarkoitetaan ja vielä lisäksi kasvattajat kokevat hämmennystä ja epätietoisuutta osallisuuden käytännön toteuttamiseen liittyen (Turja & Vuorisalo 2017, s. 45; Venninen & Kangas 2018, s. 199; Ahonen & Roos 2019, s. 21). Tutkimukseni on tehnyt näkyväksi aikuisten mahdollistamaa lasten osallisuutta esiopetuksen kontekstissa.

Usein tutkijoilla on joitain ennakko-odotuksia. Itselläni oli tiettyjä ennakko oletuksia tutkimukseni tuloksia kohtaan, esimerkiksi millaista lasten osallisuus esiopetuksessa voisi olla, mutta olen tietoisesti ollut puolueeton ja keskittynyt vain aineistossa löytyviin asioihin osallisuuteen liittyen. Kun aloin tutustua osallisuuden käsitteeseen, samalla huomasin, kuinka laajasta käsitteestä on kysymys. Luin aikaisempia tutkimuksia ja huomasin erilaisia osallisuuden mallinnuksia, joita niissä oli hyödynnetty. Aikaisemmat teoriat osallisuudesta toimivat tavallaan minulla tulkintakehyksenä (Eskola, 2018), mutta lähdin kuitenkin tutkimuksen tekoon mahdollisimman aineistolähtöisesti. Niin kuin edellä kerroin kuljin Tuomen ja Sarajärven (2018) esitelmän aineistolähtöisen analyysin polkua.

Tutkimusaineiston säilyttämiseen ja avaamiseen olen käyttänyt luotettavia ja tietoturvallisia palveluja aivan koko tutkimuksen elinkaaren ajan, kuten Kohonen, Kuula-Luumi ja Spoof (2019) huomauttavat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisussa. Tutkimusprosessiani ovat ohjanneet yleiset tutkimuksenteon eettiset vaatimukset. Ohjeita eettiseen tutkimuksenteeseen antaa esimerkiksi opetusministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 23). Olen pyrkinyt tutkimuksessani rehellisyyteen ja tarkkuuteen ja olen käyttänyt kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Olen kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä ja julkaisuja huolehtimalla asianmukaisesta viittauskäytännöstä sekä olen välttänyt toisen tutkijan tekstin plagiointia. Lisäksi tutkimukseni on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Litteroitu aineisto tuo mahdolliseksi tekstiksi puretun aineiston tuomisen lähelle lukijaa ja se lisää analyysin läpinäkyvyyttä sekä mahdollistaa lukijan tekemät tulkinnat ja uudestaan analyysit. Analyyttinen läpinäkyvyys ja tulkintojen ankkuroiminen aineistoon ovat kurinalaisen laadullisen tutkimuksen validiteettia nostava piirre. (Nikander, 2010.)

Tutkielman tekeminen ei ole ollut koko ajan helppoa vaan välillä hyvin työlästä. Lopulta olen kuitenkin saanut kulkea tutkielmani myötä hienon ja syvällisen polun osallisuuden keskiöön. Tutkielman tekeminen oli kokonaisuudessaan hyvin mukaansatempaava ja olen saanut arvokasta tukea työskentelyn aikana Taina -ohjaajaltani ja muilta opiskelijoilta. Tämän tutkimuksen tulokset ovat päteviä tässä tutkimuksessa, mutta niitä ei voi yleistää. Tutkimukseen osallistuvassa päiväkodissa olevat työntekijät olivat jo orientoituneet yhteenkuuluvuutta tutkivaan tutkimukseen, joten tulokset voivat sen vuoksi olla myönteisempiä kuin yleisesti päiväkodeissa.

Tätä aihetta olisi tärkeä tutkia mielestäni laajemmin, jotta päiväkodissa työskentelevät saisivat tietoa lapsen osallisuuden tukemisesta. Jatkotutkimuksia tutkimukselleni voisivat olla useamman päiväkodin toimintakulttuurin tutkiminen eri lapsiryhmissä, niin että saataisiin varhaiskasvatuksessa työskenteleville henkilöille konkreettisesti näytettyä esimerkkejä, kuinka lapsen osallisuutta edistävä toiminta näkyy arjessa. Toinen jatkotutkimus idea voisi olla vanhempien ja lasten näkökulmasta tuotettu aineisto, jossa tutkittaisiin heidän käsityksiään osallisuuden mahdollistamisesta ja osallisuuden näkymisestä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimukseni loppusanat Roosin, Nurhosen ja Viitasen (2018) mukaan:

*”Samaan aikaan lapsen tulee kokea olonsa tasavertaiseksi ja turvalliseksi. Hänen tulee kokea, että omia mielipiteitä voi ja kannattaa tuoda esille. Kun tavoitteena on luoda yhteisiä merkityksiä asioille, syntyy mahdollisesti jotain uutta ja ainutlaatuista. Lapsen lähelle etsiytyminen ja siinä ihan lapsen lähellä oleminen johdattaa yhteiselle osallisuuden polulle. Polulle, jolla aikuinen oppii tuntemaan lapsen, ja mikä erityisen sykehdyttävää, sillä polulla myös lapsi oppii tuntemaan aikuisen.”*

*(Roos, Nurhonen & Viitanen, 2018, s. 82, 83.)*

## LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Nokia: Piia Roos Oy.
- Alanko, A. (2013). *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa* (Väitöskirja). Oulu: Oulun Yliopisto. Haettu 29.1.2021 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526203072.pdf>
- Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. (2014). *Vaikuta varhaiskasvatukseen, Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 23.2.2021 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75257/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alderson, P. (2010). Introduction. B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) Teoksessa: *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (88-96). London, New York: Routledge.
- Arnstein, S.R. (1969). *A Ladder of Citizen Participation*. Haettu 31.2.2021 osoitteesta <https://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>
- Aula, M K. (2011). Lapsen paras aikuisen velvollisuutena. Teoksessa: S. Nurmi & K. Rantala (toim.) *Näyn ja kuulun. Lapsen etu ja osallisuus (24-38)*. Helsinki: Otavan kirjapaino Oy.
- Brotherus, A., & Kangas, J. (2018). Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa: Kangas J., Vlasov J., Fonsén E. & Heikka J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen (20-35)*. Helsinki: Kopio Niini Oy.
- Cresswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Thousand Oaks, CA, Sage publications.
- Eerola-Pennanen, P. (2016). Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja (235-247)*. (3. Päivitetty painos). Juva: PS - kustannus.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia (195-220)*. Tampere: Vastapaino Oy.

- Emilson, A. & Folkesson, A-M, 2006, *Children's participation and teacher control*, *Julkaisussa: Early Childhood Development and Care, Vol. 176*, n. 3&4, (219–238). USA: Routledge.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). *The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child interactions*. Teoksessa: D., Berthelsen, J., Brownlee and E., Johansson *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. USA: Routledge.
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018) *Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin*. Teoksessa: P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa Maailmaan Ympäristöt oppimisen avaajina*. (5-17). Lapin yliopisto. Tampere: PunaMusta Oy.
- Gyekye, G. & Ruponen, U-M. (2018). *Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta*. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Keuruu: PS-kustannus.
- Hanhivaara, P. (2006). *Maailmaa syleilevä osallisuus - osallisuuden suhde kouluun*. Nuorisotutkimus, 24(3), (29–38).
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Haettu 31.1.2021 osoitteesta [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. (2018). *Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu*. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (35-45). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. (2018). *Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (11–19). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Heinonen H., Iivonen E., Korhonen M., Lahtinen N., Muuronen K., Semi R. & Siimes U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Juva: Bookwell Oy.
- Hujala, E. (2017). *Esipuhe*. Teoksessa: Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsen ja J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa - Suunnittelu, toteuttaminen, kehittäminen* (2018). (7-9) Juva: Kopio Niini Oy.
- Hujala, E., Parrila S., Lindberg P., Nivala V., Tauriainen, L. & Vartiainen P. (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. (2.painos). Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.

- Hujala, E. & Turja L. (2016). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 3.päivitetty painos. Juva: Bookwell Oy.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 30.1.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Juutinen J. (2015). *Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa*. Journal of Early Childhood Education Research. Vol. 4, No. 2 2015, (159–179).
- Juutinen J. (2019). *Kohtaamisia nojatuolissa - Miltä päiväkodin arki näyttää tutkijan silmin. Satakieliohjelma*. Haettu 4.2.2021 osoitteesta <https://www.satakieliohjelma.fi/wp-content/uploads/2019/11/1.sessio-JAANA-JUUTINEN.pdf>
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Järvenpää, M., (2018). Kolmet portaat osallisuuteen -Kehittämishanke Vatialan päiväkodissa. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (153-167). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kampuri, E. (2018). Pedagoginen tiimi -toimintamallin hyödyntäminen osallisuuden kehittämisessä päiväkodissa. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (136-152). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kangas, J. 2016. *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. Haettu 6.2.2021 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf>
- Kangas, J. Venninen, T. & Ojala, M. (2016). *Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education*. *Australasian journal of early childhood* 41 (2), (85–94).



- Kangas J., Vlasov, J., Fonsen, E. & Heikka J. (2018). *Alkusanat. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Helsinki: Kopio Niini Oy.
- Karlsson, L., Weckström, E. & Lastikka, A-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. (94-119) Tampere: Kopio Niini Oy.
- Kataja, E. (2014). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa: J., Heikka, E., Fonsén & J., Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa* (56-79). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Kataja, E. (2018). Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. (46-62) Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Kettukangas T., Heikka J. & Pitkäniemi H. (2017). Lasten osallisuus perustoiminnoissa – varhaiskasvattajien arviointeja. Teoksessa: A. Toom, M. Rautiainen & Tähtinen J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Yliopistopaino Oy.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa: Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (2. painos, 9–33). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation: Handbook*. Lontoo: National Children's Bureau. Haettu 29.1.2021 osoitteesta <https://dera.ioe.ac.uk/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf>
- Koivula, M. (2017). Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (265-282) Tampere: Vastapaino Oy.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa: B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (11-23). London, New York: Routledge.

- Leemann, L. & Hämäläinen, R-M. (2016) *Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. Pohdintaa käsitteiden sisällöstä*. Yhteiskuntapolitiikka YP, 81:5, (586–594).
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). *Children's participation in Finish pre-school education – Identifying, Describing and Documenting Children's Participation*. *Nordisk Barnehageforskning*. 7(8), (1-16).
- Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2011). Osallisuuden kulttuurin kehittäminen, Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa Mäkitalo, A. Nevanen, S. Ojala, M. ym. (Toim.), *Löytöretkellä osallisuuteen: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. (83-98). Helsinki: SOCCA.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. (3. ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2010). Commentary 3: Participation in the traps of cultural diversity. Teoksessa: B. Percy-Smith & T. Nigel (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice* (150–153). London: Routledge.
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2018). Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä. Teoksessa: P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa Maailmaan Ympäristöt oppimisen avaajina*. (291-307). Tampere: PunaMusta Oy.
- Lindsay, M. 2002, Building a Professional Identity, Teoksessa: E. J. Knorth, P.M. Van Den Bergh & F. Verheij (toim.) *Professionalization and Participation in Child and Youth Care*, Ashgate, UK
- Mason J.& Boltzan N. (2010). Questioning understandings of children's participation Applying a cross-cultural lens. Teoksessa: B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (125-132). London, New York: Routledge.
- Mäkelä, J. (2011). Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa: S. Nurmi & K. Rantala (toim.) *Näyn & kuulun Lapsen etu ja osallisuus* (13-23). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nikander, P. (2010). Laadullisen aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelmanperusteet 2014*. (Haettu 2.2.2021) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet#9885c3e3>
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (Haettu 3.2.2021) [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastatteluiden diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa: Ruusuvoori J., Nikander P. & Hyvärinen M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Piironen, T. (2007). *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Helsinki: Kuunnelkaa meitä - Lasten osallisuushanke 2006–2007. Haettu 31.1.2021 osoitteesta <https://nuorisoseurat.fi/osallisuusopas/>
- Raivio H. & Karjalainen J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline – palvelut ovat! Teoksessa: E., Taina (toim.) *Osallisuutta vai pakkoa?* (12-34) Jyväskylä: Yliopisto paino.
- Roos P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkodin arjessa*. (2.korjattu painos). Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Roos P., Nurhonen L. & Viitanen E. (2018). Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden pollulla. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (82-93). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Shier, H. (2001). *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*. *Children & Society*, vol. 15, (107-117).
- SOCCA, pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus (2009-2010). Haettu 6.2.2021 osoitteesta [http://www.socca.fi/kehittaminen/aiempaa\\_kehittamista/varhaiskasvat us\\_vkk-metro/aiempaa\\_kehittamista/lapsen\\_ja\\_vanhempien\\_osallisuus](http://www.socca.fi/kehittaminen/aiempaa_kehittamista/varhaiskasvat us_vkk-metro/aiempaa_kehittamista/lapsen_ja_vanhempien_osallisuus)
- Stenvall, E. & Seppälä, U. (2008). *Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Helsinki: SOCCA.
- Thomas, N. & Percy-Smith, B. (2010). Introduction. Teoksessa: B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (11-23). London, New York: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja L. (2011). *Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuri*. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti 5/2011 (24–35). Haettu 29.1.2021 osoitteesta <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

- Turja L. (2016). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (41-54). Juva: Bookwell Oy.
- 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* (29–44). E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Turja L. (2018). Osallisuuden pedagogiikan jalkautuminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén ja J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogikkaa varhaiskasvatuksessa –suunnittelu, toteuttaminen, kehittäminen*. Tampere: Kopio Niini Oy.
- Valtioneuvosto (2017). *Vastaanottokeskukset ja hyvien väestösuhteiden edistäminen TRUST-hankkeen ensimmäisen vaiheen tuloksia ja havaintoja*. Selvityksiä ja ohjeita 17/2017. Yhteisjulkaisu oikeusministeriö ja työ- ja elinkeinoministeriö. Haettu 6.2.2021 osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80092/OMSO\\_17\\_2017\\_Vastaanottokeskukset.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80092/OMSO_17_2017_Vastaanottokeskukset.pdf)
- Valtioneuvosto (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilukunnat valittiin*. Opetus- ja kulttuuri ministeriö. Haettu 19.2.2021 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilukunnat-valittiin>
- Varhaiskasvatuslaki (36/1973). Haettu 3.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu 6.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varpanen, J. (2018). Vapaus, demokratia ja jaettu todellisuus osallisuuden ytimessä. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (82-93). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Venninen, T. & Kangas, J. (2018). Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (189-203). Tampere: Kopio Niini Oy..
- Venninen, T. Leinonen, J. & Ojala, M. (2010). *Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jautuksi iloksi. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. (Tutkimusraportti). Helsinki: SOCCA.
- Vilpas B. & Tast S. (2011). Osallisuutta ja näkkileipää. Kehittämisen ja käytännön tutkimuksen rajapinnalla. Teoksessa Mäkitalo, A. Nevanen, S. Ojala, M. ym. (Toim.), *Löytöretkellä osallisuuteen: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. (83-98). Helsinki: SOCCA.

- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. (Väitöskirja). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vuorenmaa M. (2016). *Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuden yhteydessä olevat tekijät*. (Väitöskirja). Tampereen yliopisto. Haettu 18.2.2021 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98335/978-952-03-0019-7.pdf?sequence=1>
- Vuori J. (2021). Johdatus laadulliseen tutkimukseen ja verkkokäsikirjaan. Teoksessa: J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. Haettu 15.2.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>