JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Sevon, Eija; Mustola, Marleena; Hautakangas, Merja; Hautala, Paula; Ranta, Minna; Salonen, Eija; Alasuutari, Maarit

Title: Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? : varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Please cite the original version:

Sevon, E., Mustola, M., Hautakangas, M., Hautala, P., Ranta, M., Salonen, E., & Alasuutari, M. (2021). Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? : varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa. Kasvatus ja aika, 15(3-4), 333-349. https://doi.org/10.33350/ka.107996

KASVATUS&AIKA
VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

ARTIKKELI
https://doi.org/10.33350/ka.107996

Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? Varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa

Eija Sevón, Marleena Mustola, Merja Hautakangas, Paula Hautala, Minna Ranta, Eija Salonen & Maarit Alasuutari

Lasten osallisuus on yksi tämän hetken ajankohtaisista keskusteluista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja laajemminkin yhteiskunnassa. Tässä artikkelissa tarkastelemme lasten oikeuksiin ja osallisuuteen keskittyneeseen koulutuskokonaisuuteen osallistuneiden opiskelijoiden puhetapoja lasten osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta. Aineisto muodostuu opiskelijoiden yksilöhaastatteluista ja ryhmäkeskusteluista (n = 31). Kysymme, millaisia puhetapoja lasten osallisuudesta on tunnistettavissa opiskelijoiden haastattelu- ja ryhmäkeskustelupuheesta. Erotimme diskurssianalyysin avulla neljä puhetapaa: osallisuus normina, rajattu ja näennäinen osallisuus, eletty osallisuus ihanteena sekä pakeneva osallisuus. Tulostemme perusteella lasten osallisuus esitettiin sekä tavoittamattomana normina, aikuisen rajaamana ja määrittämänä, että ihanteena lasten eletystä kansalaisuudesta. Osallisuuspuhetavoissa lasten yhdenvertaista osallisuutta ja demokratiaa korostavan pedagogiikan ja yhteiskunnallisen keskustelun perustan muodostivat YK:n lapsen oikeuksien sopimus, eletty, arkeen kiinnittyvä osallisuus sekä lasten aseman ja eriarvoistavien mekanismien tiedostaminen.

Johdanto

Demokratia, yhdenvertaisuus ja eriarvoistuminen ovat ajankohtaisia keskusteluita tämän hetken suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tätä ennen on puhuttu jo pitkään vanhempien osallistumisesta lapsen koulunkäyntiin ja varhaiskasvatukseen. Kysymys lasten kansalaisuudesta ja osallisuudesta on uudempi ilmiö, joka on noussut keskusteluun erityisesti viime vuosituhannen lopussa (ks. Karila 2012; Lister 2007). Samalla se on käsitteellisesti ja käytännössä monitahoinen, sillä sen toteutuksessa on kyse sukupolvisuhteen oletusten eräänlaisesta rikkomisesta. Erityisesti pienten lasten osallisuus kytkeytyy näkemyksiin lasten ja aikuisten välisestä valtahierarkiasta, joka asettaa lapset ”ei-vielä-kansalaisiksi” ja suojelun kohteeksi, ja oikeuttaa aikuisten vallankäytön ja päätöksenteon lasta koskevissa asioissa häntä kuulematta (Lansdown 2010; Lister 2007; Zeiher 2009).

Tässä artikkelissa tarkastelemme lasten oikeuksia ja osallisuutta käsittelevään koulutukseen osallistuneiden[1] opiskelijoiden puhetta lasten osallisuudesta ja yhdenvertaisuudesta. Sitoudumme käsitykseen, jonka mukaan lasten osallisuudella tarkoitetaan vapaaehtoisuuteen perustuvia lasten vaikutusmahdollisuuksia ja aloitteellisuutta päivittäisissä toiminnoissa ja päätöksissä, jotka koskettavat heidän elämäänsä ja arjen yhteisöjään (Horgan ym. 2017; Lundy 2007; Shier 2001). Demokratiaan liittyvinä oleellisina kysymyksinä käsittelemme ristiriitoja yksilön ja ryhmän sekä enemmistön ja vähemmistöjen oikeuksien välillä. Yhdenvertaisella osallisuudella tarkoitamme paitsi osallisuuteen kuuluvaa demokratiaa ja tasa-arvoa, myös heikomman oikeuksien turvaamista. Tutkimuksemme aineiston muodostavat 31 opiskelijalta kerätyt yksilöhaastattelut ja ryhmäkeskustelut. Diskursiivisen tutkimuksen lähtökohtiin perustuen tutkimuskysymyksemme ovat, millaisia osallisuuden puhetapoja on löydettävissä opiskelijoiden haastattelu- ja ryhmäkeskustelupuheesta ja millaisen kuvan nämä puhetavat luovat lasten osallisuuden tulkintatavoista varhaiskasvatuksessa sekä laajemmin kasvatusinstituutioissa ja yhteiskunnassa.

Demokratia, lasten osallisuus ja varhaiskasvatus

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme pääosin pienten, varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuutta, mutta samat teemat ovat merkityksellisiä myös muissa kasvatus- ja lapsuuden instituutioissa sekä laajemmin yhteiskunnan asennoitumisessa lasten osallisuuteen. Ikänsä vuoksi pienten lasten ei uskota voivan muodostaa mielipiteitä, minkä tähden heitä pidetään enemmän tulevina kuin nykyisinä kansalaisina. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) artiklat 12 ja 13 liitetään osallisuusoikeuksiin ja niiden mukaan lapsella, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa ja nämä näkemykset on otettava huomioon (artikla 12). Lapsella on myös oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä (artikla 13).

Pohjoismaisen varhaiskasvatuksen on luonnehdittu rakentuvan kahden peruspilarin, nimittäin pohjoismaisen hyvinvointivaltiollisen mallin ja lapsikeskeisen ajattelutavan, varaan (Einarsdottir ym. 2015). Pohjoismaisessa hyvinvointimallissa korostuu jokaisen kansalaisen yhdenvertaisuus ja syrjinnän kielto (esim. Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tämä toteutuu universaalien eli kaikille kuuluvien palveluiden avulla, varhaiskasvatuslaissa on säädetty lasten subjektiivinen, jokaisella lapselle yhtäläinen varhaiskasvatusoikeus (Karila 2012; Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Lapsilähtöisyys puolestaan korostaa lämpimiä ihmissuhteita, tasa-arvoisuutta, solidaarisuutta, demokratiaa, yhdenvertaisuutta, vapautta ja emansipaatiota (Einarsdottir ym. 2015). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 20) lapsilähtöisyyteen liitetään vahvasti lapsen oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioiduksi ja ymmärretyksi omana itsenään ja yhteisönsä jäsenenä. Åmot ja Ytterhus (2014) pitävät varhaiskasvatusta kasvatusinstituutiona, jolla on eettinen asema ja jonka tehtävänä on edistää demokratiaa, yhdenvertaista kansalaisuutta ja osallisuutta.

---

1 Tutkimus kiinnittyy OIVA *Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa* -opettajankoulutuksen kehittämishankkeeseen (2018–2021), jonka tavoitteena oli muun muassa integroida lasten osallisuus varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen toimintaympäristöihin. Hankkeessa toteutettiin vuoden 2019 aikana 25 opintopisteen opintokokonaisuus lasten oikeuksista ja osallisuudesta, johon osallistui 56 kasvatusalan ammattilaista ja tutkinto-opiskelijaa (ks. Sevón ym. 2021). Hanketta rahoitti opetus- ja kulttuuriministeriö.

Pohjoismaiden varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia vertailevassa tutkimuksessa demokratia esiintyi arvona kaikissa paitsi Suomen opetussuunnitelmassa (Einarsdottir ym. 2015). Vuonna 2018 uudistetuissa suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 21) todetaan, että ”(v)arhaiskasvatus edistää suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta”. Demokratia varhaiskasvatuksen arvona tuottaa opetussuunnitelman toteuttamiseen jännitteitä (Einarsdottir ym. 2015; Theobald 2019).

Yksi jännite syntyy sen välillä, onko tavoitteena kasvattaa lapsista tulevia demokraattisia kansalaisia vai toteuttaa demokraattisia arvoja lasten tämänhetkisessä arjessa. Tämä jännite kytkeytyy lapsuudentutkimuksen esittämään ajattelutapojen kahtiajakoon ja kritiikkiin sitä kohtaan, että lapsia tarkastellaan tulevina (becoming) – ei nykyisinä (being) – kansalaisina, oikeuksien haltijoina ja toimijoina (esim. Karila 2012; Lister 2007). Lapset ajatellaan usein odotusvaiheessa oleviksi kansalaisiksi tai ”tekeytyviksi” kansalaisiksi (citizens-in-waiting, citizens in the making), eikä ajatella lasten olevan kansalaisia tässä ja nyt (Lister 2007). Vasta viime vuosikymmeninä ajatus lapsesta toimijana on tullut vallitsevaksi käsitykseksi lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvilla tieteenaloilla, kuten kasvatustieteissä, kehityspsykologiassa, sosiaalipsykologiassa ja lapsuuden sosiologiassa (Lister 2007; Zeiher 2009, 134). Tämä kehitys on muuttanut pedagogisia käytäntöjä siten, että vanhempien, opettajien ja kasvattajien ei enää oleteta käyttäytyvän autoritaarisesti, vaan kohtelevan lapsia vastuullisina yksilöinä, joiden kanssa neuvotellaan käskemisen sijaan (Zeiher 2009).

Toinen jännite syntyy yksilön omien vaikutusmahdollisuuksien ja osallisuusoikeuksien sekä varhaiskasvatusryhmän yhteisöllisyyden, yhteistyön ja moninaisuuden huomioimisen välille (Einarsdottir ym. 2015; Theobald 2019). Tämä liittyy kysymykseen lapsuuden individualisoitumisesta verrattuna lapsuuden institutionalisoitumiseen (Kampmann 2004; Zeiher 2009). Institutionalisoituminen kytkeytyy tavoitteeseen taata kaikille koulutukselliset mahdollisuudet sosiaaliluokasta, sukupuolesta tai etnisyydestä riippumatta. Toisaalta se antaa instituutioille vallan määritellä yhteiskunnallisen ja taloudellisen kehityksen näkökulmasta tavoitteita, joiden mukaan koulutus varhaisvuosista lähtien toteutetaan. Zeiher (2009) arvioi, että individualisoitumisen myötä institutionalisoituminen kuitenkin tukee demokraattisia tavoitteita, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoisia oppimisen mahdollisuuksia. Individualisoitumisen, lasten yksilöllisen toimijuuden, demokraattisten tavoitteiden ja institutionalisoitumisen välillä vallitsee kuitenkin ristiriitaisuuksia (Zeiher 2009; myös Biesta 2011; Kampmann, 2004; Karila 2012).

Kolmanneksi yksilöllisen tai edustuksellisen osallisuuden voidaan nähdä olevan ristiriidassa huolenpidon, vastuullisuuden ja yhteisen hyvän kysymysten kanssa (Einarsdottir 2015; Konstantoni 2013). Edustuksellinen osallisuus, kuten oppilaskunnat, eivät parhaalla mahdollisella tavalla edistä lasten keskinäistä yhteistyötä (Kiili 2016). Ristiriita syntyy yhteisöllisen ja yksilöllisen osallisuuden samoin kuin enemmistön ja vähemmistön oikeuksien välille (Theobald 2019). Varhaiskasvatuksessa niin kuin kasvatusalalla laajemminkin on todettu puutteita osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja syrjäytymisen ehkäisemisen käytännöissä (Arvola ym. 2016).

Lasten yhdenvertaisen kansalaisuuden ja osallisuuden haasteet varhaiskasvatuksessa

Lister (2007) pohtii kysymystä lasten kansalaisuudesta korostamalla kansalaisuuden ja oikeuksien elettyjä merkityksiä ja tapoja, joilla ihmisten sosiaalinen ja kulttuurinen tausta sekä materiaaliset olosuhteet vaikuttavat heidän elämäänsä kansalaisina. Eletyn kansalai-

 https://doi.org/10.33350/ka.107996

suuden (lived citizenship) käsitteellä viitataan siihen, miten ihmiset arjen ympäristöissään ymmärtävät ja neuvottelevat oikeuksistaan ja vastuistaan, kuulumisestaan ja osallisuudestaan (Fichtner & Trần 2020; Larkins 2014; Lister 2007; Stenvall 2018, 36–42). Lister (2007) kysyy, ovatko termit ’lapsi’ ja ’kansalaisuus’ yhteensovittamattomia ja voiko lasten kohdalla keskustella kansalaisuuden kysymyksistä. Toisaalta on huomautettu, että lasten osallisuus on yksi lasten kansalaisuuden avaintekijöistä, tosin silloin pitäisi puhua nimenomaan eletystä osallisuudesta, jotta se ei jää näennäisiksi tavoitteiksi ilman tosiasiallista vaikuttavuutta (esim. Lundy 2007; Shier, 2001; Stenvall 2018, 26–44).

Lapsen oikeuksien sopimuksen (Yhdistyneet Kansakunnat 1989) kirjauksen lasten osallisuuden velvoittavuudesta pitäisi toimia pedagogisena lähtökohtana varhaiskasvatuksessa. Lasten eletty osallisuus, toisin sanoen aloitteiden ja mielipiteiden vakavasti ottaminen sekä kokemus osallisuudesta ja kuulumisesta, edellyttää yhdenvertaista osallisuutta lisäävän pedagogisen osaamisen ohella myös aikuisen valta-aseman kyseenalaistamista. Aikuiset usein mieltävät lasten osallisuuden kansalaiskasvatukseksi, jossa osallisuus on aikuisten ja instituutioiden määrittämää ja usein edustuksellista. Usein näissä edustuksellisissa lasten kuulemisen ja osallisuuden lisäämiseksi muodostetuissa ryhmissä lasten vaikutusmahdollisuudet ovat rajalliset ja heidän aloitteensa jäävät helposti ilman todellista vaikuttavuutta (Alanko 2013; Kiili 2016; Stenvall 2018, 33–36). Biesta (2011) ehdottaakin, että kansalaisuuskasvatuksen (citizenship education) sijaan pitäisi puhua demokratia(a)n oppimisesta (learning democracy).

Lasten elettyä osallisuutta rajoittaa heidän alisteinen asemansa aikuisiin nähden, mihin liittyy monia eettisiä kysymyksiä (Lansdown 2010). Lasten kuuleminen voi olla piiloista vallankäyttöä, jolloin lasten osaksi jää mukautuminen aikuisten päätöksiin (Millei 2012; Raby 2014) ja aikuisten mielipiteisiin (Kiili 2016; Moran-Ellis & Sünker 2018; Stenvall 2018, 33–36). Sen sijaan demokraattista päätöksentekoa ja lasten elettyä kansalaisuutta painottava näkemys (Lister 2007; Moran-Ellis & Sünker 2018; Raby 2014) korostaa lasten osallisuuden toteutumista jokapäiväisenä yhteisöllisenä toimintana ja pedagogiikkana (Biesta 2011; Sevón ym. 2021). Lasten kansalaisuutta väheksyvän kansalaisuuskeskustelun tilalle on vaadittu erot huomioivaa (difference-centered) kansalaisuuden teoretisointia (Larkins 2014; Lister 2007; Stenvall 2018, 36–44). Erot huomioivassa, relationaalisessa tarkastelutavassa kansalaisuuden katsotaan rakentuvan arjen käytännöissä ja suhteissa toisiin ihmisiin ja yhteisöihin (Larkins 2014). Jos kansalaisuus ymmärretään relationaalisena, sitä kuvataan lasten jäsenyytenä (membership) ja kuulumisen tunteena (sense of belonging) heille tärkeisiin lähiyhteisöihin, kuten varhaiskasvatukseen ja kouluun, joissa heidän äänensä ja näkökulmansa nähdään oikeutetuksi ja arvokkaaksi osallisuuden toteutumisen kannalta (Lister 2007; Stenvall 2018, 36–44). Jäsenyyden ja kuulumisen lisäksi tärkeiksi kansalaisuuden ulottuvuuksiksi tällöin tulevat oikeudet, vastuut ja velvollisuudet, osallisuus ja lasten aseman ja toimijuuden kunnioittaminen (Larkins 2014).

Usein lasten ikää käytetään perusteena sille, että lapset eivät vielä voi olla päättämässä asioista, vaikka on tutkimuksin osoitettu, kuinka pienten ja puhumattomien lasten osallisuutta voidaan tukea inklusiivisessa demokratiassa (ks. Donaldson & Kylmica 2016). Lapset esitetään helposti yhtenäisenä ryhmänä (Lister, 2007), vaikka lapsuus ei ole yhdenlainen eivätkä lapset ole yhtenäinen ryhmä. Intersektionaalisuuden käsitteellä viitataan siihen, että jokainen meistä on samanaikaisesti useamman identiteettikategorian määrittelemä, mikä voi olla tuottamassa eri tavoin eriarvoisuutta ja syrjintää (Konstantoni 2013; Lister 2007; Yuval-Davis 2006). Eriarvoisuus voi kiinnittyä iän lisäksi myös muihin lasten välisiin eroihin, kuten sukupuoleen, kieleen ja kielelliseen kyvykkyyteen, kulttuuriin, uskontoon, perhemuotoon tai akateemisten taitojen korostamiseen (Eerola-Pennanen & Turja 2017; Hor-

gan ym. 2017; Konstantoni 2013; Sevón ym. 2021). Esimerkiksi pieni lapsi voi samanaikaisesti tulla arvioiduksi sukupuolensa, etnisyytensä, kyvykkyytensä ja ikänsä näkökulmista. Fichtner ja Trần (2020) painottavat pakolaislasten haavoittuvaa asemaa ja arjen valtasuhteita osallisuuden ja kansalaisuuden näkökulmasta.

Yhdenvertaisuudella viittaamme erityisesti osallisuuden demokratiaan ja tasa-arvoon, mutta myös heikomman oikeuksien turvaamiseen (esim. Hakalehto 2016). Jo pienet lapset havainnoivat ja huomaavat eriarvoisuutta ja syrjiviä käytäntöjä ympärillään, joten kasvattajien pitäisi tietoisesti edistää yhdenvertaisuutta (Eerola-Pennanen & Turja 2018). Pienetkin lapset voivat osallistua syrjiviin käytäntöihin, jos niitä ei lasten kanssa yhdessä käsitellä (Konstantoni 2013). Varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisuuden ja syrjinnän kysymyksiä pitäisikin tarkastella sekä osana työkäytäntöjä että lasten kanssa yhdessä (Eerola-Pennanen & Turja 2017).

Ymmärtääkseen, mitä demokratia on, lapsen pitää kokea saavansa osakseen demokraattista kohtelua arjen ympäristöissään (Biesta 2011; Eerola-Pennanen & Turja 2017; Lister 2007). Yhdenvertaisessa oppimisympäristössä arvostetaan erilaisuutta ja tuetaan jokaisen lapsen osallisuutta (Eerola-Pennanen & Turja 2017). Vapausoikeudet (freedom rights) ja osallisuus ovat pientenkin lasten persoonan ja arvon kunnioittamisen ytimessä ja ne koskevat sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia keinoja edistää kaikkia lapsen oikeuksia (Alderson 2010; Lister 2007). Hakalehto (2016) on kiinnittänyt huomiota lapsen oikeuksien sopimuksen lapsikäsitykseen, jota hän pitää pirstalaisena ja jännitteisenä: yhtäältä korostuu lapsi oikeuksien haltijana, toisaalta lapsi suojelun kohteena ja kolmantena lapsi aktiivisena osallistujana. Suojelun kohteena olemiseen hän liittää vahvasti kontrollin mahdollisuuden, jonka varjolla lasten osallisuusoikeuksia voidaan rajoittaa. Lasten oikeudet suojeluun tai hyvinvointiin eivät kuitenkaan toteudu, jos lapset eivät tule kuulluiksi tai he eivät voi vaikuttaa, miten heidän oikeutensa suojeluun tai hyvinvointiin toteutetaan (Alderson 2010). Useat tutkijat ovat kritisoineet lasten kyvykkyyttä väheksyviä ja irrationaalisuutta sekä riippuvuutta korostavia näkemyksiä, joiden he eivät katso kumoavan lasten osallisuusoikeuksia tai kansalaisuutta (esim. Alderson, 2010; Hakalehto 2016; Horgan ym. 2017; Larkins 2014; Lister 2007). Näin ollen jo pienillä lapsilla pitäisi olla oikeus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin (Hakalehto 2016). Vain lasten yhdenvertaisen osallisuuden kautta lasten asema oikeuksien kantajana tulee kunnioitetuksi (Hakalehto 2016; Lister 2007), ja vain näin voidaan hankkia tietoa lasten yksilöllisistä, henkilökohtaisista mieltymyksistä ja kiinnostuksenkohteista sekä edistää eri oikeuksien toteutumista (Alderson 2010).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme kontekstina on vuonna 2019 toteutettu koulutuskokonaisuus, johon osallistui 56 kasvatusalan opiskelijaa ja ammattilaista. Opintokokonaisuuteen osallistuneiden joukossa oli 27 tutkinto-opiskelijaa ja 28 ammatissa toimivaa työntekijää. Suurin osa ammattilaisista työskenteli varhaiskasvatusalalla, mutta osa myös muissa kasvatus- ja koulutustehtävissä. Osa tutkinto-opiskelijoista työskenteli kasvatusalalla. Kaikki osallistujat olivat naisia, iältään 20–60-vuotiaita (ka = 36 vuotta). Opiskelijoista 42 prosenttia oli iältään 20–33-vuotiaita, 40 prosenttia iältään 34–47-vuotiaita ja 18 prosenttia iältään 48–60-vuotiaita. Heidän koulutustaustansa vaihtelivat toiselta asteelta tohtorikoulutukseen. Opiskelijoille painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, ja tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen sen aikana. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

 https://doi.org/10.33350/ka.107996

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat opiskelijoiden kanssa hankkeen arviointia varten tehdyt yksilöhaastattelut (n = 21) ja kolme ryhmäkeskustelua (n = 15), joista tarkastelemme lapsia koskevaa osallisuuspuhetta.

Koulutukseen osallistuneista opiskelijoista yli puolet (n = 31 osallistujaa) osallistui joko yksilöhaastatteluihin tai ryhmäkeskusteluihin. Yksilöhaastattelut sijoittuivat koulutuksen alkuun ja loppuun. Ryhmäkeskustelut toteutettiin koulutuksen puolivälissä. Alkuhaastattelut (n = 10) käsittelivät osallistujien työ- ja opintohistoriaa, koulutukseen hakeutumisen motiiveja, opintokokonaisuuteen liitettyjä odotuksia sekä tietoja ja taitoja, joita heillä jo oli lasten oikeuksista ja osallisuudesta. Loppuhaastatteluissa (n = 11) koulutukseen osallistuneet pohtivat lasten oikeuksiin ja osallisuuteen liittyvää oman osaamisensa kehittymistä. Haastattelukysymykset keskittyivät opintojen sisältöihin ja toteutukseen sekä siihen, millaiseksi opiskelijat arvioivat opintojen hyödyllisyyden nykyisen tai tulevan työuransa ja työyhteisön kannalta. Yhteensä haastatteluja oli 21, ja niihin osallistui 16 opiskelijaa, joista viittä haastateltiin sekä alku- että loppuhaastatteluissa.

Haastatteluaineistoa kertyi litteroituna 144 sivua. Myöhemmin esiteltävissä aineistokatkelmissa käytämme lyhenteitä AH ja LH (alku- ja loppuhaastattelu), numeroita 1–11 (haastateltavan numero) ja termejä ammattilainen ja tutkinto-opiskelija (esim. LH2, tutkinto-opiskelija). Poistetun puheen ilmaisemiseen käytämme merkintää […]. Ryhmäkeskustelut muodostuivat viiden hengen ryhmistä ja ohjeena keskusteluun esitettiin: ”Keskustelkaa ryhmänä ja pohtikaa, mitä olette oppineet lasten oikeuksista ja osallisuudesta opintojen aikana.” Ryhmäkeskustelut olivat noin 20 minuutin pituisia, ja ne videoitiin, jotta eri keskustelijoiden puheenvuorot pystyttiin erottelemaan litteroinnissa. Litteroitua aineistoa muodostui 24 sivua. Ryhmäkeskustelujen aineistokatkelmat on merkitty kirjaintunnuksella RK ja eri keskusteluryhmät numeroilla 1–3. Lisäksi eri puhujat on identifioitu numeroin 1–5 (esim. Puhuja 3, RK3). Aineistot on pseudonymisoitu.

Analyysi

Aineiston analyysissä sovelsimme diskurssianalyyttistä lähestymistapaa, jonka keskiössä on kielenkäytön säännönmukaisuuksien yksityiskohtainen tarkastelu (esim. Wood & Kroger 2000). Keskeinen oletus on, että asioita ja ilmiöitä voidaan periaatteessa kuvata ja tarkastella lukemattomin erilaisin tavoin, ja tutkimuksella pyritään tavoittamaan tätä kuvaamisen ja merkityksellistämisen tapojen vaihtelua. Asioiden ja ilmiöiden kuvaamisen ja merkityksellistämisen tapojen taas katsotaan olevan lähtöisin sosiaalisesta kanssakäymisestä. (ks. Burr 2015.) Tästä seuraa, että diskurssianalyysissä kielenkäyttöä tulkitaan aina osana yhteiskunnallista, kulttuurista, ajallista ja tilanteista kontekstia (Jokinen & Juhila 2016). Samalla diskursiivinen tutkimus lähtee oletuksesta, että tutkimuksen tulokset kertovat siitä, millaisia asioiden ja ilmiöiden tulkitsemisen resursseja kussakin yhteiskunnallisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa on ainakin käytettävissä. Tulosten ei siten katsota kertovan yksilöiden mielen sisäisistä rakenteista, asenteista tai vastaavista (esim. Wood & Kroger 2000). Tässä tutkimuksessa puheen kulttuuriseksi ja yhteiskunnalliseksi kontekstiksi voi erityisesti katsoa yhtäältä varhaiskasvatuspalvelut ja kasvatusinstituutiot ylipäänsä ja toisaalta lasten oikeuksien ja osallisuuden edistämistä tavoittelevan koulutuskokonaisuuden.

Aloitimme analyysin etsimällä alku- ja loppuhaastatteluista sekä ryhmäkeskusteluista kaikki lasten osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyvät puhekohdat. Tarkastelimme eri aineistoja yhdenmukaisesti tekemättä eroa yksilöllisen ja ryhmässä tuotetun puheen välille.

Aineiston lähiluvussa kiinnitimme huomiota siihen, miten lapset esitetään osallisuudesta puhuttaessa ja keille puheessa osallisuutta tuotetaan. Samoin tarkastelimme sitä, millaisen kuvan puhetavat luovat varhaiskasvatuksesta lasten osallisuuden näkökulmasta. Toisin sanoen erittelimme tuotetusta puheesta sitä, millaisena varhaiskasvatus instituutiona, sen työntekijät ja ammattilaisuus suhteessa lasten osallisuuteen kuvataan. Analyyttiseksi käsitteeksi valitsimme puhetavan, jolla viitataan tunnistettavissa oleviin tapoihin merkityksellistää ja kuvata tiettyä ilmiötä, tapahtumaa tai asiaa tietystä näkökulmasta ja tietyllä tapaa (esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009, 27). Puhetavat hyödyntävät tietynlaista sanastoa ja niiden kielellisissä piirteissä on eroavaisuuksia, myös puheen toimijat asemoidaan eri tavoin eri puhetavoissa (Jokinen & Juhila 2016). Puhetapoja erottaessamme tarkastelimme siis sitä, millaisia asemointeja ja määreitä lasten osallisuuteen liitetään ja millaista sanastoa puheessa hyödynnetään lasten osallisuudesta puhuttaessa.

Analyysin perusteella tunnistimme neljä erilaista puhetapaa, joissa osallisuus sai erilaisia merkityksiä ja sitä tarkasteltiin eri näkökulmasta. Nämä olivat *osallisuus normina* -puhetapa, *rajattu ja näennäinen osallisuus* -puhetapa, *eletty osallisuus ihanteena* -puhetapa sekä *pakeneva osallisuus* -puhetapa. Jokainen puhetavoista esiintyi alku- ja loppuhaastatteluissa sekä ryhmäkeskusteluissa. Seuraavaksi esittelemme puhetavat omina tuloslukuinaan.

Osallisuus normina -puhetapa

Osallisuus normina -puhetavassa viitataan YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, lakiin ja varhaiskasvatuksen arvoperustaan, jotka määrittelevät lapsille osallisuuden oikeudet. Puhetavassa korostetaan osallisuutta lasten oikeutena. Lapsista puhutaan yhdenmukaisena ryhmänä tai keinä tahansa lapsina, joiden osallisuuden edistämiseen työntekijällä on velvollisuus.

> *[...] lapsen osallisuus on itse asias lakiin kirjattu ja asiakirjoihin. Kuinka paljon se näkyy kaikessa, siinä, miten me laaditaan lomakkeita tai suunnitellaan niitä prosesseja? Et eihän siellä oikeestaan lapsi kuulu missään. [...] Se oli aika lail sellai ravisuttava, [...] et tää on nyt just se arvoperuste, [...] et tästähän me lähdetään liikkeelle. Ja näkyykö se oikeesti?[...] Se on semmonen yksittäinen, et se ymmärrys, että tää on nyt tää aika ja yhteiskunta ja se arvomaailma ja ne, tavallaan yhteiskunnan perusta. Että tästä meidän täytyy lähteä, et lapsi ei oo enää alisteinen. Et se lapsen, jotenki se tasa-arvoisuus, kuuleminen. Miten lapsi voi vaikuttaa omaan arkeensa, vaikka päiväkodissa tai koulussa?* (Esimerkki 1: LH9, ammattilainen.)

Esimerkissä 1 viitataan lakiin ja asiakirjoihin, joihin lasten osallisuus on kirjattuna. Osassa kuvauksia normi todetaan varhaiskasvatuksen toiminnan lähtökohdaksi, osassa tuodaan esiin normin velvoittavuus työntekijän kannalta (esim. ”tavallaan yhteiskunnan perusta, että tästä meidän täytyy lähteä liikkeelle”). Normin esittämiseen liittyy tyypillisesti huomio tai toteamus, miten normi ei käytännössä toteudu, kuten opiskelija esimerkissä 1 pohtii tuodessaan esiin varhaiskasvatuksen lomakkeiden laatimiskäytännöt ja suunnittelutyön. Hän onkin kokenut ”ravisuttavana” opintojen kautta tulleen tiedon lasten osallisuuden lakiin perustuvasta ”arvoperusteesta” ja ”arvomaailmasta”.

Osallisuus normina -puhetavassa lasten osallisuuteen liitettiin monia tasa-arvoon ja demokratiaan liittyviä arvoja, esimerkissä 1 mainitut ”tasa-arvoisuus, kuuleminen”, mutta

 https://doi.org/10.33350/ka.107996

myös lasten kunnioittaminen sekä valinnan- ja vaikutusmahdollisuudet esiintyivät puheessa. Puhetavassa korostuvat siis demokratia, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, vaikka termejä ei aina avoimesti käytetä. Osallisuus normina -puhetavassa näkökulmana on lasten osallisuuden universaalisuus, osallisuuden kuuluminen kaikille lapsille. Samalla osallisuus normina -puhetapa ilmentää osallisuusarvon ja -normin saavuttamattomuutta ja toteutumattomuutta varhaiskasvatuksen käytännöissä ja ammattilaisten toiminnassa.

Rajattu ja näennäinen osallisuus -puhetapa

Rajattu ja näennäinen osallisuus -puhe kuvaa olemassa olevia lasten osallisuuden toteuttamisen tapoja varhaiskasvatuksessa, mutta reflektoi samalla sitä, miten toteutuksen tavoissa on joko kyse aikuisen jo ennakolta rajaamasta oikeudesta tai siitä, että osallisiksi pääsevät loppujen lopuksi ne lapset, joiden resurssit (esim. kielitaito) ovat hyvät.

> *Puhuja 2: Aika useesti päiväkodeissa ajatellaan, [...] et meillä on kaikkia raateja. [...] Et kyllähän meillä osallisuus toteutuu sillä tavalla, et he pääsee valitsee esimerkiks seuraavalta viikolta jonkun tietyn toiminnan. Mutta he pääsee siis valitsemaan vaan sen yhden asian; aikuinen on etukäteen miettinyt, että nyt tämä asia on tällä viikolla se, johon lapset pääsee vaikuttaa. Niin onks se sit oikeesti aitoo osallisuutta, koska sen on aikuinen jo määritellyt, mitä se on? Ja useesti on rajannut niistä vaihtoehdoista.* (Esimerkki 2: RK2.)

Esimerkissä 2 erottuu puhetavalle ominainen sanasto, johon kuuluvat ”aito” osallisuus ja aikuisen ”määrittelemä” ja ”rajaama” osallisuus. Myös vaikuttamisen foorumit ja toimintatavat, kuten puhujan esittämät ”semmoiset kaikki raadit” ovat aikuisten laatimia ja normittamia. Esimerkki 2 tuo esiin aikuisten valta-aseman lasten osallisuuden ”määrittelijänä”. Puhetavassa lapsen suhde aikuiseen piirtyy vahvasti alisteisena sekä sukupolvijärjestystä ja aikuisen valta-asemaa korostavana. Puhetavassa lasten osallisuusoikeudet eivät toteudu täysimittaisena siksi, että portinvartijana toimii aikuinen ja ammattilainen.

Puhetapaan kuului kriittisyys tai jopa kielteisyys edustuksellista osallisuutta kohtaan:

> *Puhuja 2: Kun hän [lapsiasiavaltuutettu] sanoi, et lapsi voi edustaa vaan itseään, et lapsi ei miellä sitä, et hän edustaa koko porukkaa, koko luokkaa tai ikäryhmää.*
>
> *Puhuja 4: Se oli hyvä pointti, kyllä.*
>
> *Puhuja 2: Et se oli musta kans semmoinen, että ihan totta. Et ei voi lapselta odottaa, että nyt sä jotenkin demokraattisesti edustat kaikkia meidän päiväkodin [lapsia] ja sitten kerrot, että kaikkien mielipiteensä on hänen.*
>
> *Puhuja 4: Jos empatiakin kehittyy yli kakskymppiseksi, niin ei voi olettaa viisvuotiaalta, että se kertoo terveiset kaikkien puolesta. […]*
>
> *Puhuja 6: Todennäköisesti oppilaskunnissa tai muissa koulun puolella, niin siellä ei välttämättä istu nämä mun erityisoppilaat lähtökohtaisesti monesti. Jotenkin se, että voi löytää niitä tapoja, et se osallisuus ei oo pois suljettu.* (Esimerkki 3: RK1.)

Esimerkissä 3 määritellään negaation avulla osallisuuden kaiken kattavuutta. Osallisuus ei kuulu vain aktiivisille, valtuustoissa mukana oleville lapsille: ”ei voi lapselta odottaa, että nyt sä jotenkin demokraattisesti edustat kaikkia meidän päiväkodin [lapsia]” tai ”et se osallisuus ei oo pois suljettu”. Osallisuuden voidaan katsoa rajautuvan siksi, että lapsen katsotaan voivan edustaa lähinnä itseään.

Rajattu osallisuus voidaan puhetavassa esittää myös oikeutettuna ja perusteltuna toimintana:

> *[...] Aluks kun puhuttiin osallisuudesta, ni aatteli, että [...] ne voi tehä mitä vaan ja kaikki on mahollista. Mutta myös se, että kuitenkin se turvallisuus on olennainen osa sitä. Aikuisten täytyy kuitenkin vähän rajata sitä ja mahdollistaa se, että lapsista myös kasvaa yhteiskunnan jäseniä. Et se ei oo semmonen, et nyt niitten pitäis saada tehdä kaikkea ja kaiken pitää olla mahollista. Vaan kuitenkin siinä on se turvallisuuden näkökulma ja se et [...] niitten tulevaisuus turvataan.* (Esimerkki 4: LH8, tutkinto-opiskelija.)

Esimerkin 4 alussa puhuja kuvaa ensivaiheen mielikuvansa lasten osallisuudesta rajattomaksi itsemääräämisoikeudeksi. Tämän tulkinnan hän kiistää (”Mutta myös se...”) vetoamalla turvallisuuteen – mainitsematta kenen turvallisuudesta on kyse – ja aikuisen velvoitteeseen huolehtia, että lapsista kasvaa yhteiskunnan kannalta sopivia jäseniä. Näkemyksen perustelu nojautuu tällöin ”becoming” eli lapsi tulevana aikuisena ja kansalaisena -ajatteluun. Osallisuuden rajaaminen perustellaan päinvastaisesti näin lapsen etuna ja rajaaminen aikuisten velvollisuutena.

Eletty osallisuus ihanteena -puhetapa

Eletty osallisuus ihanteena -puhetapa rakentaa sellaista ideaalitilannetta, jossa osallisuus on lasten arjen kaiken kattava periaate ja lapset nähdään omaan elämäänsä vaikuttavina kansalaisina (vrt. Lister 2007). Osallisuuden ja lasten kansalaisuuden tulisi olla asia, joka olisi läsnä kaikessa ammattilaisten ja yhteiskunnan toiminnassa.

> *Puhuja 4: Toi on hirveen keskeinen osa, että jos lapset pääsee kokemaan osallisuutta siinä omassa arjessaan ehkä nyky- ja tulevassa varhaiskasvatuskulttuurissa [...], et kasvais sellanen uusi sukupolvi, jolla osallisuus ois luontainen. [...] Täähän pitäs nähä isompana asiana […] Ja sit mä aattelinkin, et tää on hirveen idealistinen juttu, että tää pitäs ehkä saada jollain tavalla käynnistymään myös muuten. [...] Mut et se ei liittyis pelkästään varhaiskasvatukseen taikka perusopetukseen, vaan se liittyis laajemminkin yhteiskuntaan.*
>
> *Puhuja 5: [...] Oppii myös sen, että ne on hirveen pieniäkin tekoja, et tavallaan sä voit ohjata sen saman tilanteen ihan totaalisen eri ajatuksella. [...] käskeks sä lapset vaan painamaan ne kädenjäljet siihen vai käytkö sä keskustelua siinä, lapsi itse tekee sen taideteoksen omalla tavallansa, ja minkälainen ilmapiiri ja vapaus siinä on. Ne on pieniä tekoja ja toisaalta ne pitäs olla lainsäädännön ja julkisen keskustelun asioita, et se on hirveen laaja kirjo.* (Esimerkki 5: RK3.)

 https://doi.org/10.33350/ka.107996

Puheessa korostuu ihanteellisuus. Puhutaan siitä, mitä osallisuuden pitäisi olla tai millainen olisi tulevaisuus, jossa lasten osallisuus toteutuisi, kuten esimerkissä 5 ”kasvais sellanen uusi sukupolvi”. Puhetapa käyttää arkeen liittyvää sanastoa, puheessa on paljon arki-sanan johdannaisia. Näin korostetaan arjen pieniä tekoja, joiden avulla lasten eletty osallisuus voisi toteutua. Sanastossa esiintyvät edistämiseen ja tiedostamiseen liittyvät pohdinnat ja näitä korostavat sanavalinnat, kuten ”pienin askelin”, ”herätteleminen”, ”havahtuminen”, ”provosoivaa, kun on vähän yrittänyt tuoda sitä”, ”aika pienillä asioilla”, ”tultas lasten tasolle”. Koulutuksesta kaivataan välineitä lasten eletyn osallisuuden toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Puhetavassa puheen kohteena olivat usein varhaiskasvatuksen ja ammattilaisten toimintatavat, joiden kuvaamisessa käytetään vastakkainasetteluita: estävät rakenteet tai perinteet, jota vastaan asettuvat arki, toimintakulttuuri ja ”pienet teot”.

Pakeneva osallisuus -puhetapa

Pakeneva osallisuus -puhetapa tuo esiin osallisuuden ja lapsen näkökulman tavoittamisen ongelman. Lapsen näkökulma on yksilöllinen, jokaisella lapsella erilainen ja samalla se on aikuisen tiedon ulkopuolella. Toisinaan lapsen on vaikea viestiä omasta osallisuudestaan, minkä vuoksi se ikään kuin pakenee aikuiselta.

> *Haastattelija: Mikäs ois yksittäinen, tärkein opintojen aikana oppima asia?*
>
> *Haastateltava: [...] se, miten monella tavalla me [OIVA-opiskelijat] [...] ollaan pysähdytty ryhmissä ja yhdes pohtimaan, et mitä lapsi loppujen lopuksi, miten me tavotetaan lapsen ajatukset. Ja mikä on se lapsen etu ja lapsen hyvä ja lapsen oikeus? [...] Siis me tiedetään, miten lapsi kehittyy ja tän alan ihmisenä tiedetään, mitä lapsi tarvitsee noin isossa mittakaavassa. Mutta musta jotenki nöyryys sen äärellä, et jokainen laps kantaa sitä maailmaa mukanaan, sil on [...] ne omat sellaset asiansa. Ne ei oo tämmösii, et hän voi jollain ranskalaisil viivoil ne pistää tiskiin, et nää on sit Tuula [opiskelija käyttää omaa nimeään] meille, mulle tärkeitä.* (Esimerkki 6: LH9, ammattilainen.)

Esimerkki 6 määrittelee osallisuuden aikuiselta pakenevaksi lapsen näkökulmaksi, mikä tietyllä tavalla asemoi lapsen osallisuutta vaille jääväksi. Ammattilaisen toiminnalle asetetaan vaade kuulla lasta, tunnustaa lapsen tasa-arvoisuus suhteessa aikuisiin ja vaikutusmahdollisuudet kasvatusinstituutioiden arjessa.

Puhetapaan sisältyy kuvauksia lapsiryhmistä, joiden kohdalla osallisuuden toteuttaminen ja lapsen näkökulman ymmärtäminen pakenevat aikuiselta esimerkiksi lapsen iän tai puuttuvan yhteisen kielen vuoksi. Kun puhetavassa tuodaan esiin erilaisia (erityisiä) lapsiryhmiä, joiden osallisuuden toteutumisen koetaan olevan vaikeaa, sanastossa korostuvat termit haaste tai haasteellisuus.

> *Ku on tällane erkkaope ja tekee niitten kanssa monesti töitä, joilla on jo valmiiks vähä heikommat eväät samassa pelissä, toki maahanmuuttajalasten tilanne on Suomessa, mikä on varmaan aika haastava tällä hetkellä. [...] Että oli lapsia, joilla ei ollu esimerkiks suomen kieltä. Nii olihan se aika vaikeeta asettaa ne samanarvoseen asemaan kaikessa, koska ei ne pystyny toimimaan siellä päiväkodissa. Jos on joku kokous tai päätettiin joku meidän lapsiryhmän nimi tai muu, [...] ku ei ne osannu yhtään sanaa suomee, ni ei ne pystyny oleen yhtään siinä mukana. Ei ne ees tienny välillä varmaan mitä tapahtuu. [...] Ehkä se tulee myös siitä, että on tehny harkkaa monikulttuurisessa koulussa, niin huomannu sen, että pelkästään kieli asettaa jo eriarvoseen asemaan lapsia.* (Esimerkki 7: AH8, ammattilainen.)

Esimerkissä 7 puhe kohdistuu maahanmuuttajalapsiin ja puhuja tuo esiin tämän ryhmän osallisuuden toteutumisen haasteita. Puhuja pohtii näiden lasten ”heikompia eväitä” ja eriarvoista asemaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Samalla arvioidaan, kuinka vaikeaa ammattilaisen on kohdata näitä lapsia ja toteuttaa osallisuutta heidät huomioiden. Toinen lasten ryhmä, joiden osallisuuden toteutuminen pakeni aikuista ja jotka jäivät vaille osallisuutta, olivat kaikkein pienimmät lapset varhaiskasvatuksessa.

> *Mutta alle kolmivuotiailla, niin se on haasteellisempaa. Sitä pitää oikeesti miettiä. Nähdä vaivaa ja keskittyä siihen, että miten pienten lasten osallisuus arjessa toteutuu. Paljon ollaan siitä keskusteltu ja nähtävissä ja suuntauksena minun omasta mielestä työelämässä on, että opiskelijat jännittää alle kolmevuotiaitten ryhmää. Ja sitten työelämässä, että kuka seuraavaksi joutuu töihin alle kolmevuotiaille. Koska siellä pitää pohtia, eri tavalla keskittyä siihen asiaan kun isommilla.* (Esimerkki 8: LH7, ammattilainen.)

Esimerkissä 8 korostetaan, että alle kolmevuotiaiden kohdalla osallisuuden toteutuminen on haasteellisempaa ja että heidän osallisuutensa toteutumisen edistämiseksi ”pitää oikeesti miettiä. Nähdä vaivaa ja keskittyä”. Puhetavassa painotettiin ammattilaisten taitoja pienten lasten kuulemiseksi, lasten erilaisten ilmaisukanavien tulkitsemiseksi. Lisäksi pakenevan osallisuuden puhetavassa kuvattiin tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteita.

Pakenevan osallisuuden -puhe kohdistui lasten ja perheiden väliseen eriarvoisuuteen. Samalla puhetapa esittää tärkeänä sen, että erilaiset lapset kokisivat osallisuutta ja tulisivat kuulluiksi. Opiskelijat asemoivat suhteensa erilaisiin lapsiin vaihtelevasti ”sydämen asiasta” epävarmuuteen ja kokemattomuuteen kohdata näitä lapsia. Pakenevan osallisuuden puhetavassa lasten osallisuutta ei kyetä toteuttamaan vaaditulla tavalla, mikä oli tyypillistä myös osallisuus normina -puhetavassa. Erona on se, että puhetapa konstruoi yksityiskohtaisesti sen, keiden kohdalla osallisuus on haaste ja sen, millä tavalla ammattilainen on kykenemätön täysin saavuttamaan lapsen näkökulmaa.

Pohdinta

Edellä on tarkasteltu koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden tuottamaa, pienten lasten osallisuutta koskevaa puhetta, josta erotimme neljä erilaista puhetapaa. *Osallisuus normina* -puhetavassa lasten osallisuutta tarkasteltiin viitaten sen oikeudellisiin perusteisiin ja YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Samalla lasten osallisuus esitettiin normiksi ja arvoperus-

 https://doi.org/10.33350/ka.107996

taksi varhaiskasvatukselle ja kasvatusinstituutioille. Toinen tunnistamamme puhetapa *osallisuus rajattuna ja näennäisenä* tuo esiin, miten lasten osallisuus liittyy vahvasti aikuisen valtaan määritellä ja rajata sitä, milloin, missä asioissa ja missä määrin lapsi tai lapset voivat osallistua ja olla osallisina päättämässä asioista (esim. Millei 2012; Moran-Ellis & Sünker 2018; Raby 2014). Puhetapaan sisältyy vahva edustuksellisen demokratian ja osallisuuden kritiikki mutta myös tulkinta lapsista tulevina kansalaisina. Näennäisyys on yksi yleisimmin lasten osallisuuden kohdalla esitetty heikkous (esim. Shier 2001).

Kolmanneksi puhetavaksi analyysin pohjalta hahmottui *eletty osallisuus ihanteena* varhaiskasvatuksessa, mutta myös laajemmin yhteiskunnassa. Puhetapa kytkeytyy ajattelutapaan lapsista nykyisinä kansalaisina ja eletyn kansalaisuuden käsitteeseen. Eletyn kansalaisuuden käsite on hyödyllinen pohdittaessa lasten kansalaisuutta ja osallisuusoikeuksia demokratian näkökulmasta (Fichtner & Trần 2020; Larkins 2014; Lister 2007; Stenvall 2018), sillä kansalaisuus ja demokratia ovat aina arjessa neuvoteltavia ja arjen rajoitteiden määrittämiä. Opiskelijat esittivät, että ilman lasten arjen osallisuusoikeudet huomioivaa työotetta, lasten osallisuus jää näennäiseksi lasten toiveiden huomioimiseksi irrallisissa, aikuisille sopivissa toiminnoissa. Lasten kansalaisuuden näkökulmasta tärkeää on osallisuuden ja kuulumisen kokemus arjen yhteisöissä, kuten varhaiskasvatuksessa (Nivala 2021; Stenvall 2018, 146–150). Neljäs puhetapa, *pakeneva osallisuus* käsitti yhtäältä kuvauksia, joissa osallisuuden toteutumista ehkäisivät näkemykset lapsuuden erityisyydestä, jota aikuisen on osin mahdotonta tavoittaa ja tulkita. Toisaalta puhetavassa oli keskeistä erilaisten, haavoittuvassa asemassa olevien lapsiryhmien ja perheiden osallisuus. Opiskelijat pohtivat puheessaan pienimpien, alle kolmevuotiaiden lasten, tukea tarvitsevien lasten ja maahanmuuttajalasten osallisuuden ja yhdenvertaisuuden esteitä varhaiskasvatuksessa. Pakeneva osallisuus -puhetavassa painotettiin haastavuudesta huolimatta aikuisen velvollisuutta ja osaamista erilaisten lasten ja lapsiryhmien osallisuuden mahdollistamisessa. Nämä ja monet muut erityisryhmiin kuuluvat lapset on lapsen oikeuksien sopimuksessa huomioitu erikseen, koska he ovat muita alttiimpia syrjinnälle ja muille oikeuksien loukkauksille (Hakalehto 2016; YK 1989).

Puhetavat esiintyvät aineistossa melko tasavahvuisesti ja havainnollistavat hyvin lasten osallisuuden ja heidän eletyn kansalaisuutensa erilaisia tulkintatapoja. Lainsäädännön mukaan lapset ovat oikeuksien haltijoita, joiden tulee voida vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin, vaikka he eivät olekaan oikeuksien haltijoina yhdenvertaisessa asemassa aikuisten kanssa (Hakalehto 2016; YK 1989). Lapsen oikeuksien sopimuksen yhtenä tavoitteena on pitää huolta siitä, että lasten oikeuksia kunnioitetaan ja vastuullisesti edistetään ammattilaisten toiminnassa (Hakalehto 2016). Aikuiset siis voivat vastuullisesti edistää lasten osallisuutta ja murtaa aikuinen-lapsi-hierarkiaa jo pienten lasten arjessa kuuntelemalla heitä, antamalla arvoa heidän mielipiteilleen ja toiminnan tavoilleen. Tasavertaisessa, kunnioittavassa kasvatussuhteessa voidaan luoda kasvuympäristö, jossa lapsi oppii demokratiataitoja eli itsensä ilmaisemista, päätöksentekotaitoja ja yhdessä toimimista ilman kontrollin, manipuloinnin tai väheksymisen uhkaa (ks. Stenvall 2018, 146).

Tuloksiamme luettaessa on syytä huomioida valitsemamme näkökulman rajoitteet. Voidaan ajatella, että koulutukseen osallistuneet edustivat omissa ammatti- ja opiskelijaryhmissään jo lähtökohtaisesti valikoitunutta joukkoa, jota lasten oikeudet ja osallisuus kiinnostivat ja jotka pitivät niitä tärkeinä varhaiskasvatuksessa. Tosin samankaltainen tutkimukseen osallistuvien valikoitumisen kysymys on tyypillinen isossa osassa kasvatustieteellistä tutkimusta, kun tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Kaikki haastatteluihin ja ryhmäkeskusteluihin osallistuneet olivat naisia. Vaikka sukupuolen ei voida olettaa tuottavan suoraan eroja siihen, miten erilaisia asioita jäsennetään ja tulkitaan, on aineiston

rajautuminen tältä osin huomioitava. Kaikkineen monien aiempien tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot: lapset eivät tule riittävästi kuulluksi päätöksenteossa, eikä heitä oteta vakavasti päätettäessä lasten elämää määrittävistä asioista (esim. Karila 2012; Lansdown 2010; Lundy 2007).

Koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden tutkiminen osana koulutusta sisältää niin metodologisia kuin eettisiäkin kysymyksiä. Tällaisia ovat sosiaalisesti suotavat ja hankkeen ja koulutuksen tavoitteille myönteiset tavat puhua lasten oikeuksista ja osallisuudesta. Haastattelututkimuksessa on aina kyse haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksesta (Tiittula & Ruusuvuori, 2005), eli ”puhdasta” haastattelua ei tässä mielessä olekaan. Haastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa pyrimme kuitenkin luomaan mahdollisimman vapaan tilan erilaisten näkemysten esittämiselle. Korostimme osallistumisen vapaaehtoisuutta ja toteutimme aineistonkeruun siten, että koulutuksen toteutuksessa keskeisessä roolissa ja läheisessä suhteessa opiskelijoihin ja heidän arviointiinsa olleet oppimisryhmien ohjaajat eivät toimineet haastattelijoina.

Lasten osallisuuden esteeksi muodostuvat usein kulttuurin luomat käsitykset ja ajattelutavat lapsista ja lapsuuden luonteesta ei-vielä-aikuisuutena ja ei-vielä-kansalaisuutena. Nämä käsitykset ja ajattelutavat kehystävät arjen tilanteita ja toimintoja, ja niiden muuttamiseksi keskusteluihin olisi tuotava uudenlaisia tulkintakehyksiä ja uudenlaista tietoa. Olisi huomioitava lasten yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistumiseen sekä tunnistettava syrjintää tuottavat ennakkoluulot ja käytännöt. Tältä pohjalta voi esittää kysymyksen, kehystääkö arjen kasvatustyötä paljolti näkemys, että normiksi määriteltyä lasten osallisuutta ei viime kädessä tavoiteta tai se tavoitetaan vain näennäisesti ja vähäisissä asioissa. Onko näkemys eletystä demokratiasta ja lasten mielipiteiden kuulluksi tuleminen ja huomioiminen (Lundy 2007; Shier 2001) liian kaukainen arjen käytänteissä? Vaikka opiskelijat ilmaisivat tietämyksensä lapsen oikeuksien sopimuksen ja sen kanssa yhdenmukaisen muun lainsäädännön velvoittavuudesta, puhetavoissa voi nähdä normin toteutumattomuuden ja lasten eletyn kansalaisuuden välisen jännitteen. Lisäksi puhetapoihin sisältyi kriittisiä kuvauksia aikuisnäkökulman ja aikuisen valta-asemasta. Tutkimuksemme perusteella osallisuuden tulkittiin vahvasti kuuluvan kaikille ja jokaiselle lapselle. Osallisuus yhdistyi näin yhdenvertaisuuden ja syrjinnän kysymyksiin ja siihen, millainen osaaminen ammattilaisilla on edistää lasten osallisuutta yhä moninaistuvimmissa lapsiryhmissä (Arvola ym. 2017; Eerola-Pennanen & Turja 2017).

Tässä artikkelissa esitettyjä puhetapoja voisi käyttää kasvatusinstituutioissa osallisuuden käytäntöjen kehittämiseen ja keskustelun herättäjinä. Missä määrin osallisuus näyttäytyy toteutumattomana normina, joka esiintyy vain erilaisissa virallisissa dokumenteissa? Millaiseksi muodostuu lasten asema arjen käytännöissä, tarkoittaako se ainoastaan mahdollisuutta valita aikuisen tarjoamista vaihtoehdoista? Miten lasten osallistumisen yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys voidaan varmistaa? Vaikka lasten osallisuuden edistäminen ei tarkoita pelkästään yksittäisiä menetelmiä tai tuokioita, tarvitaan myös konkreettisia, lasten osallisuutta edistäviä menetelmiä ja työtapoja (esim. Uusikylä, Haapakangas & Huuki 2021).

Osallisuuspuhetavoissa lasten yhdenvertaista osallisuutta ja demokratiaa korostavan pedagogiikan ja yhteiskunnallisen keskustelun perustan muodostivat YK:n lapsen oikeuksien sopimus, eletty, arkeen kiinnittyvä osallisuus sekä lasten aseman ja eriarvoistavien mekanismien tiedostaminen. Kasvatusinstituutioissa lasten osallisuutta tulisi pohtia osana toimintakulttuuria, pedagogiikkaa ja arjen toimintatapoja niin aikuisten kesken kuin lasten kanssa yhdessä. Osallisuuspedagogiikka on lapsia kunnioittavaa ja heidän mielipiteitään huomioivaa pitkäjänteistä, jokapäiväistä työtä.

 https://doi.org/10.33350/ka.107996

Lähteet

OIVA – Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa -hanke, Jyväskylän yliopisto, 2019. Ääni- ja videotiedostot sekä haastattelulitteraatiot kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

Alanko, Anu 2013. *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana: tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa.* Oulu: University of Oulu Graduate School, Acta Universitatis Ouluensis E 140.

Alderson, Priscilla 2010. Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child'. Teoksessa Percy-Smith, Berry & Thomas, Nigel (toim.), *A handbook of children and young people's participation*. London: Routledge, 88–96.

Arvola, Outi, Lastikka, Anna-Leena & Reunamo, Jyrki 2017. Increasing immigrant children's participation in the Finnish early childhood education context. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences* 20(3), 2538–2548. https://doi.org/10.15405/ejsbs.223

Biesta, Gert 2011. *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Burr, Vivian 2015. *Social constructionism*. Lontoo: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315715421

Donaldson, Sue & Kylmica, Will 2016. Rethinking membership and participation in an inclusive democracy: cognitive disability, children, animals. Teoksessa Arneil, Barbara & Hirschmann, Nancy (toim.), *Disability and political theory*. Cambridge University Press, 168–197. https://doi.org/10.1017/9781316694053.009

Eerola-Pennanen, Paula & Turja, Leena 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Koivula, Merja, Siippainen, Anna & Eerola-Pennanen, Paula (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 195–206.

Einarsdottir, Johanna, Purola, Anna-Maija, Johansson, Eva Marianne, Broström, Stig & Emilson, Anette 2015. Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education* 23 (1), 97–114. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521

Fichtner, Sarah & Trần, Hoa Mai 2020. Lived citizenship between the sandpit and deportation: young children's spaces for agency, play and belonging in collective accommodation for refugees. *Childhood* 27 (2), 158–172. https://doi.org/10.1177/0907568219900994

Hakalehto, Suvianna 2016. Lapsen oikeuksien sopimuksen lapsikäsityksestä. *Lakimies* 114 (7–8), 1187–1198.

Horgan, Deirdre, Forde, Catherine, Martin, Shirley & Parkes, Aisling 2017. Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies* 15 (3), 274–288. https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 2016. Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.), *Diskurssianalyysi: teoriat, perus-käsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 267–310.

Kampmann, Jan 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? Teoksessa Brembeck, Helene, Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (toim.), *Beyond*

the competent child. Exploring contemporary childhood in the Nordic welfare societies. Roskilde: Roskilde University Press, 127–152.

Karila, Kirsti 2012. A Nordic perspective on early childhood education. *European Journal of Education* 47 (4), 584–595. https://doi.org/10.1111/ejed.12007

Kiili, Johanna 2016. Lasten edustuksellisen osallistumisen jännitteet kunnallisessa lapsiparlamenttitoiminnassa. *Janus* 24 (2), 123–138.

Konstantoni, Kristina 2013. Children's rights-based approaches: the challenges of listening to taboo/discriminatory issues and moving beyond children's participation. *International Journal of Early Years Education* 21 (4), 362–374. https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867169

Lansdown, Gerison 2010. The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, Berry & Thomas, Nigel (toim.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 11–23.

Larkins, Cath 2014. Enacting children's citizenship: developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood* 21 (1), 7–21. https://doi.org/10.1177/0907568213481815

Lister, Ruth 2007. Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law* 8 (2), 693–718. https://doi.org/10.1177/0907568213481815

Lundy, Laura 2007. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33 (6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Millei, Zsuzsa 2012. Thinking differently about guidance: Power, children's autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research* 10 (1), 88–99. https://doi.org/10.1177/1476718X11406243

Moran-Ellis, Jo & Sünker, Heinz 2018. Childhood studies, children's politics and participation: perspectives for processes of democratisation. *International Review of Sociology* 28 (2), 277–297. https://doi.org/10.1080/03906701.2018.1477106

Nivala, Elina 2021. Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (1), 33–59.

Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.* Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf > (Luettu 24.3.2021).

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

Raby, Rebecca 2014. Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 35 (1), 77–89. https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739468

Sevón, Eija, Hautala, Paula, Hautakangas, Merja, Ranta, Minna, Merjovaara, Olli, Mustola, Marleena & Alasuutari, Maarit 2021. Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (1), 114–138.

Shier, Harry 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society* 15 (2), 107–117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Stenvall, Elina 2018. *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä.* Tampere: Tampere University Press, Acta Universitatis Tamperensis 2407.

Theobald, Maryanne 2019. UN Convention on the Rights of the Child: "Where are we at in recognising children's rights in early childhood, three decades on …?" *International Journal of Early Childhood* 51 (3), 251–257. https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa.* Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta [www-lähde]. < https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012 > (Luettu 24.3.2021).

Uusikylä, Anu, Haapakangas, Sari & Huuki, Tuija 2021. Kortteja, kyyneleitä ja näpräämistä – oppilaan osallisuudelle avautuvia ja sulkeutuvia tiloja alakoulun kehityskeskustelussa. *Kasvatus & Aika* 15 (1), 4–21. https://doi.org/10.33350/ka.89684

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) [www-lähde]. < https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540 > (Luettu 2.4.2021).

Wood, Linda A. & Kroger, Rolf O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text.* London: Sage.

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) [www-lähde]. < https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325 > (Luettu 16.9.2021).

Yhdistyneet kansakunnat 1989. *YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista* [www-lähde]. < https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf > (Luettu 24.3.2021).

Yuval-Davis, Nira 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice* 40 (3), 197–214. https://doi.org/10.1080/00313220600769331

Zeiher, Helga 2009. Institutionalization as a secular trend. Teoksessa Qvortrup, Jens, Corsaro, William A. & Honig, Michael-Sebastian (toim.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 127–139.

Åmot, Ingvild & Ytterhus, Borgund 2014. 'Talking bodies': Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood* 21 (2), 260–273. https://doi.org/10.1177/0907568213490971

KT, dosentti Eija Sevón *työskentelee Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella varhaiskasvatustieteen yliopistotutkijana.*

FT Marleena Mustola *työskentelee Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella varhaiskasvatustieteen yliopistonlehtorina.*

KM Merja Hautakangas *väittelee kasvatustieteen tohtoriksi alkuvuodesta 2022 Helsingin yliopistosta ja työskentelee Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella koulutusjohtamisen instituutissa yliopistonopettajana.*

KM Paula Hautala *on väitöskirjatutkijana Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatustieteen oppiaineessa ja työskentelee Jyväskylän kaupungin kasvun ja oppimisen palveluissa koordinaattorina.*

KM Minna Ranta *työskentelee väitöskirjatutkijana Jyväskylän yliopistossa kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen oppiaineessa.*

KT Eija Salonen *työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osastolla tutkijatohtorina.*

PsT, dosentti Maarit Alasuutari *työskentelee Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella varhaiskasvatustieteen professorina.*

Kaikki kirjoittajat ovat työskennelleet OIVA – Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa -opettajankoulutuksen kehittämishankkeessa.

 https://doi.org/10.33350/ka.107996