

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

Author(s): Ranta, Minna; Hautakangas, Merja; Hautala, Paula; Sevón, Eija; Merjovaara, Olli; Alasuutari, Maarit

Title: Lasten osallisuuteen liittyvän osaamisen kehittyminen kasvatustieteen ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden yhteisöllisenä oppimisena

Year: 2023

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © 2023 Suomen kasvatustieteellinen seura

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Ranta, M., Hautakangas, M., Hautala, P., Sevón, E., Merjovaara, O., & Alasuutari, M. (2023). Lasten osallisuuteen liittyvän osaamisen kehittyminen kasvatustieteen ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden yhteisöllisenä oppimisena. In S. Kontkanen, S. Piispa-Hakala, & S. Havu-Nuutinen (Eds.), *Oppimisen muuntuvat maisemat* (pp. 169-199). Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatustieteen tutkimuksia*, 84.

Lasten osallisuuteen liittyvän osaamisen kehittyminen kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden yhteisöllisenä oppimisena

Minna Ranta, Merja Hautakangas, Paula Hautala, Eija Sevón,
Olli Merjovaara & Maarit Alasuutari

Johdanto

Kasvatusinstituutioihin kohdistuu aiempaa vahvempi paine vastata lasten ja nuorten oikeuteen osallistua itseään koskeviin asioihin (Arvola, Listikka & Reunamo 2017; Jensen & Iannone 2018) kaikilla koulutuksen tasoilla. Vaikka muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014a) on Suomen ratifioiman YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen (Unicef 1989) mukaisesti kirjattu velvoite osallisuuden toteuttamisesta, ei tämä tutkimusten valossa toteudu. YK:n lapsen oikeuksien komitea on useasti huomauttanut Suomelle siitä, että lasten parissa työskentelevät henkilöt tuntevat lasten oikeuksien yleissopimuksen ja sen käytännön merkityksen heikosti. Myös oikeusministeriö on arvioinut tarpeelliseksi kehittää lasten kanssa työskentelevien tietämystä ja osaamista lasten osallisuuden kysymyksissä (Lasten ja alle 18-vuotiaiden nuorten osallistumisoikeuksien – – 2020). Samalla tiedetään, että lasten osallisuuden kehittäminen kasvatusinstituutioissa on haastavaa muun muassa käsitteen teoreettisen epäselvyyden (Lundy 2007; Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2016) ja pedagogisten keinojen puuttumisen vuoksi (Puroila & Kinnunen 2017).

Yhteisöllinen oppiminen kehittää nykyajan työelämätaitoja, koska se mahdollistaa ihmissuhdetaitojen ja tiimityötaitojen kehittymisen tavoitteellisen työskentelyn ansiosta (Kivunja 2015; Lehtinen, Hakkarainen & Palonen 2014; Valtonen ym. 2021). Kasvatusalan ammattilaisten osaamisen haasteena on näiden nyky-yhteiskunnassa tarvittavien taitojen opettaminen myös oppijoille (Valtonen ym. 2021). Opettajankoulutuksen kehittämishanke

OIVA Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa tarjosi kasvatusalan ammattilaisille ja tutkinto-opiskelijoille mahdollisuuden opiskella yhdessä käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista lasten osallisuuden kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. OIVA-opintojen toteutuksessa yhteisöllisyys oli keskeinen lähtökohta lasten oikeuksiin ja osallisuuteen liittyvän osaamisen kehittämisessä. Tässä artikkelissa tutkimme, 1a) miten OIVA-opintoihin osallistuneet kasvatusalan ammattilaiset ja alaa opiskelevat tutkinto-opiskelijat arvioivat tietämystään ja osaamistaan opintojen keskeisillä sisältöalueilla opintojen alussa ja lopussa ja 1b) miten he kuvasivat oman osaamisensa kehittymistä opintojen aikana. Lisäksi tarkastelemme, 2a) miten osallistujat arvioivat opintojen yhteisöllisyyden toteutumista opintojen lopussa ja 2b) millaisia merkityksiä yhteisölliseen oppimiseen haastattelupuheessa liitettiin.

Osaamisen kehittäminen yhteisöllisenä oppimisprosessina

Vaikka jatkuva oppiminen ja osaamisen jatkuva kehittäminen ovat Suomessa ääneen lausuttuja tavoitteita niin hallituksen linjauksissa kuin yliopistoissa ja niillä pyritään vastaamaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa osaamista uran eri vaiheissa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022), tutkimusta uran eri vaiheissa olevien oppijoiden yhteisöllisestä oppimisesta ei vielä ole paljon. Oppimisen muuntuvien maisemien taustalla ovat yhä monimuotoisempi yhteiskunta sekä nopeat muutokset, joihin on löydettävä uudenlaisia ratkaisuja (Lehtinen ym. 2014; Valtonen ym. 2021). Tällainen yhteiskunta tarvitsee kansalaisia, jotka osaavat arvostaa ja hyödyntää erilaisia näkökulmia. Laaja-alaisen osaamiseen kuuluvat kuuntelemisen taito, kriittinen ajattelu, rakentava osallistuminen ja ongelmanratkaisu ovat tärkeitä aktiivista kansalaisuutta koskevan koulutuksen komponentteja (Barkley, Major & Cross 2014; Mulder 2014; Valtonen ym. 2021). Laaja-alaista osaamista edellyttävät jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014b), esiopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014a) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018), mikä velvoittaa kasvatusalan ammattilaisia omassa osaamisessaan näiden taitojen opettamisen pedagogiseen hallintaan (ks. Valtonen ym. 2021). Jatkuvan oppimisen ja työelämätaitojen kehittymisen näkökulmasta on siis tärkeää tutkia laaja-alaista osaamisen kehittämistä ja uusia tapoja tuottaa aikuiskoulutusta.

On esitetty, että lasten oikeudet ja osallisuus vaativat monialaista tietoa, jonka rakentumisessa yhteisöllinen oppiminen ja refleksiivisyys ovat oleellisia (esim. Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018; Turja 2018). Tästä syystä tämä tutkimus keskittyy lasten oikeuksiin ja osallisuuteen keskittyvän koulutushankkeen osaamisen kehittämisen ja sen pedagogisten ratkaisujen tutkimiseen. Lasten oikeuksiin ja osallisuuteen liittyvän sisällöllisen osaamisen lisäksi tärkeiksi siis määrittyvät ura- ja elämäosaamiseen (*career and life skills*) kuuluvat sosiaalinen ja monikulttuurisuusosaaminen (ks. Kivunja 2015). Oleellista työelämässä on kyky työskennellä erilaisista taustoista (esim. uskonto, etnisyys, kansalaisuus) tulevien ihmisten kanssa ja erilaisissa vaihtuvissa tiimeissä kunnioittavan, vastavuoroisen luottamuksen ilmapiirissä (Kivunja 2015; Mulder 2014). Tästä osallisuudessa myös on kyse.

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan yksilö oppii ja kehittyy sisäisen ajattelun ja ulkoisen vuorovaikutuksen välityksellä (Säljö 2004; Vygotsky 1978). Tässä lähestymistavassa oppiminen ja kehitys selittyvät osallisuutena kulttuurihistorialliseen toimintaan, jossa oppija on sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen kautta osallisena ja muodostamassa tätä toimintaa (Kumpulainen 2014; Kumpulainen & Renshaw 2007). Oppiminen käsitetään asteittain syveneväksi osallistumisen prosessiksi, jonka aikana oppija saavuttaa yhteisössä keskeisen aseman ja oppii käyttämään toiminnassaan yhteisön materiaalisia ja psykologisia työkaluja, kuten käsitteitä, symboleja ja kieltä (Lave & Wenger 1991; Vygotsky 1978).

Sosiokulttuurinen käsitys oppimisesta on monella tapaa rinnastettavissa yhteisöllisen oppimisen käsitteeseen, joka tässä artikkelissa ymmärretään jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kun oppijat rakentavat ja yhdistelevät tietoa oman ymmärryksensä pohjalta, oppimisesta tulee merkityksellistä ja sitoutunutta toimintaa. Sitoutuneisuus onkin yksi yhteisöllisen oppimisen piirteistä toisin kuin opettajajohtoisessa opetuksessa, jossa usein vain osa oppijoista osoittaa aktiivista osallistumistaan. (Barkley ym. 2014.) Yhteisöllisen oppimisen muita keskeisiä piirteitä ovat vastavuoroisuus, neuvottelu, tavoitteellinen ja yhteinen toiminta sekä tasavertaisuus. Oppimisen tulos on siten enemmän kuin yhteisön erillisten jäsenten tuotosten summa. (Byman, Järvelä & Häkkinen 2005; Näykki, Järvenoja, Järvelä & Kirschner 2017.)

Oppijan osallisuus oppimisprosessissa ja oman oppimisprosessin omistajuus edellyttävät älyllistä ponnistelua, jolloin oppiminen voi parhaimmillaan olla syvällisempää (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2013). Oppijan yksilöllistä tiedon konstruointia ja osaamisen

kehittymistä tukee haastavien tehtävien parissa yhteistyössä toimiminen, jossa tavoitteellisesti ja tasavertaisesti opitaan yhdessä (Hakkarainen 2017; Lehtinen ym. 2014). Osaamisen kehittyminen voidaankin määritellä sosiokonstruktivistiseksi oppimisprosessiksi, jossa sosiaalinen vuorovaikutus ja pyrkimys tilannesidonnaiseen työprosessien laadun parantamiseen ovat äärimmäisen tärkeitä (Mulder 2014). Siten yhteisölliseen oppimiseen liittyvät pedagogiset käytännöt voivat mahdollistaa syvällisen oppimisen, mutta ne voivat myös estää oppimista (Isosomppi, Leivo & Rauhala 2013). Kokemukset yhteisöllisestä oppimisesta voivatkin jakautua oppijoiden kesken siten, että vain jotkut heistä syttyvät ja innostuvat yhteisöllisestä työskentelystä ja kykenevät yhdistelemään tietoa laaja-alaisesti ja uudistavasti (Hakkarainen 2017; Lehtinen ym. 2014).

Kasvatusalan ammateissa toimivien työntekijöiden ja tutkinto-opiskelijoiden yhteisöllisen oppimisen poluista on joitakin aiempia tutkimuksia. Esimerkiksi Nislin ja Pesonen (2019) tutkivat erityisopettajaopiskelijoiden ja työssä olevien erityisopettajien kokemuksia yhteenkuuluvuudesta ja osaamisesta lasten erilaisten tarpeiden tukemisessa. Tulosten mukaan tutkinto-opiskelijat tunsivat enemmän yhteenkuuluvuutta kuin työssä olevat erityisopettajat, mutta osaamisen kokemukset eivät eronneet ryhmillä toisistaan. Sen sijaan yliopiston opettajaopiskelijoiden yhteisöllisen oppimisen tutkimus osoitti, että opiskelijat ovat aktiivisempia sosioemotionaalisessa kuin kognitiivisessa vuorovaikutuksessa, mitä selittää tunteiden sosiaalisesti kiinnostava luonne (Isohätälä, Näykki & Järvelä 2020b).

Yhteisöllisyyttä koskevien tutkimusten mukaan myös verkon avoimet oppimisympäristöt tarjoavat opiskelijoille uusia mahdollisuuksia osallistumiseen ja toisilta oppimiseen (Gibson 2013). Avoimet oppimisympäristöt, joissa oppija voi asettaa omia tavoitteitaan sekä valita omia työskentelymenetelmiään, voivat parhaimmillaan kehittää tulevaisuuden avaintaitoja, kuten yhteistyön, tunteiden säätelyn sekä teknologian käytön taitoja (Häkkinen ym. 2013; Järvelä & Järvenoja 2011). Vastavuoroisesti menestyminen verkon avoimissa oppimisympäristöissä edellyttää opiskelijalta tiettyjä taitoja, kuten itsesäätelyä, ajanhallintaa ja kriittistä ajattelua (Broadbent & Poon 2015). Vuorovaikutteinen teknologia mahdollistaa myös yhteisöllisen oppimisen, tiedon rakentamisen ja sitoutumisen (Aarnio & Enqvist 2016). Niiden kannalta merkityksellisiä ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva säätely, yhteinen lähentyminen ja myönteinen vuorovaikutus (Isohätälä, Näykki & Järvelä 2020a). Sosiaalinen vuorovaikutus verkkoympäristössä vertaisten välillä lisää usein opiskelijoiden motivaatiota ja osallisuutta (Altinay 2017). Verkkoympäristössä oppiminen haastaa kuitenkin

koulutuksen suunnittelijoita (Engeström & Toiviainen 2010). Yhteisöllinen oppiminen verkkoympäristössä mahdollistuu yhteisöllisen pedagogiikan ja vuorovaikutuksen avulla, ja siinä ovat oleellisia hyvin suunniteltu oppimisprosessi ja opiskelijoiden yhdessä oppimisen tukeminen (Ruhalahti, Korhonen & Ruokamo 2016; Timonen 2014).

Tutkimusmenetelmät, aineisto ja aineiston analyysi

OIVA-hanke tutkimuksen kontekstina

OIVA Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke vuosille 2018–2020 Jyväskylän yliopistossa. Vuonna 2019 OIVA-hankkeessa toteutettiin 25 opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus, jossa keskeisenä tavoitteena oli mahdollistaa kasvatustieteen ammattilaisten toimivien työntekijöiden ja tutkinto-opiskelijoiden näkökulmien jakaminen lasten oikeuksista ja osallisuudesta. Koulutus oli osallistujille maksuton. Koulutuksen lähtökohdaksi oli sen kunnioittaminen, että opiskelijoilla on kyky suunnata opiskeluaan ja oppimistaan omilla valinnoillaan sekä luoda uusia toimintamalleja ja työmenetelmiä lasten oikeuksien ja osallisuuden toteuttamiseen. Lisäksi pyrkimyksenä oli edistää lasten oikeuksia ja osallisuutta yhteiskunnassa.

OIVA-hanke toteutettiin monimuoto-opiskeluna lähiopetuksen, verkko-opetuksen, toiminnallisten menetelmien sekä pienryhmissä toteutettavien kehittämiskokeiluiden avulla. Opintojen sisällöt rakentuivat lasten oikeuksien yleissopimuksen ja lasten osallisuuden määrittelyjen kysymyksille. Lasten oikeuksia ja osallisuutta tarkasteltiin eettisinä, kasvatuksellisinä, yhteiskunnallisina, oikeudellisina ja tieteellisinä ilmiöinä. Erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden kysymyksissä perehdyttiin erilaisiin lapsuuksiin sekä syrjinnän kysymyksiin ja niiden ehkäisykeinoihin kasvatus- ja koulutusinstituutioissa. Opintoissa käsiteltiin myös erilaisten perheiden ja kieli- ja kulttuuritaustojen kohtaamiseen sekä myös lasten suojelemiseen liittyviä kysymyksiä, jotka koskivat esimerkiksi lähisuhdeväkivaltaa. Asiantuntemuksen syventäminen lasten osallisuuden ja oikeuksien toteutumista tukevasta pedagogiikasta oli koko opintojen punainen lanka.

Tärkeinä toimintatapoina koulutuksessa olivat tutkimusperustaisuus ja yhteisöllisyyttä tukevat menetelmät, joissa painottuivat yhdenvertaisuus, dialogisuus, kuulluksi tuleminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Nämä olivat oppimisryhmätoiminnan peruseriaatteita, joista keskusteltiin opintojen alkaessa ja joihin myös palattiin opintojen aikana. Yhteisöllistä oppimista ja osaamisen kehittymistä tuettiin ryhmäkeskustelujen ja -tehtävien, kuten kehittämisprojektien, avulla sekä verkossa että lähiopetuksessa. Työskentelyssä hyödynnettiin runsaasti myös erilaisia kuulluksi tulemisen ja yhdenvertaisen osallisuuden menetelmiä, kuten akvaariomenetelmää, kierroksia ja draamallisia menetelmiä. Opiskelijoilla oli myös paljon omaan harkintaansa perustuvaa valinnanvaraa oppimistehtävien suorittamisessa.

Opetuksessa hyödynnettiin Suomen johtavien lasten oikeuksien ja osallisuuden asiantuntijoiden luentovierailuja, videoluentoja ja podcasteja. Oppimistehtävät ja oppimisryhmätyöskentely ryhmäkeskusteluineen kohdentuivat keskeisten sisältöjen yhteiseen reflektointiin ja teoreettisten käsitteiden käytäntöön soveltamiseen. Niissä pohdittiin esimerkiksi yhdenvertaisuuden ja syrjinnän kysymyksiä, stigmatisointia, kulttuurista omimista, lasten suojelemiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä, osallisuuden jännitteitä ja aikuisten valtaa. Oppimisryhmät ja niiden sisällä kehittämiskokeiluista vastanneet pienemmät tiimit koottiin siten, että niissä oli mukana uran eri vaiheissa olevia ammattilaisia ja tutkinto-opiskelijoita. Tämän ajateltiin tuottavan ryhmiin moninäkökulmaisuutta.

Osallistujat ja tutkimuksen toteutus

Osallistujat. Opintokokonaisuuteen osallistui 56 opiskelijaa, joista 29 eli 52 prosenttia oli kasvatustieteen ammattilaisia ja 27 eli 48 prosenttia tutkinto-opiskelijoita. Ammattilaisten kirjo oli hyvin laaja lastenhoitajista ja päiväkodinjohtajista yliopistonlehtoriin. Tutkinto-opiskelijoista suuri osa oli varhaiskasvatustieteen opiskelijoita, mutta osa heistä oli muita kasvatustieteen-, sosiaali- ja terveys- tai liikunta-alan opiskelijoita. Kasvatustieteen ammattilaisille opinnot vastasivat tarpeeseen kehittää ja uudistaa aikaisempaa osaamistaan Suomen ratifioiman YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen periaatteiden mukaiseksi. Tutkinto-opiskelijoille opinnot olivat valinnaisia. Molempien ryhmien opiskelijat olivat naisia. Kaikkiaan koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden ikä vaihteli 20 ja 60 vuoden välillä keski-ikä ollessa 36 vuotta. He edustivat eri koulutusasteita toiselta asteelta tutkijakoulutukseen (ks. taulukko 1). Eri-ikäiset opiskelijat eivät eronneet koulutusasteiltaan tilastollisesti merkitsevästi toisistaan.

Taulukko 1. Koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden (N = 56) ikä ja koulutusaste

<i>Ikä</i>	<i>%</i>	<i>ka.</i>	<i>kh</i>	<i>Koulutusaste</i>	<i>%</i>
20–33 v.	42	25	3,7	toinen aste	25
34–47 v.	40	40	4,6	alin korkea-aste	16
48–60 v.	18	53	3,9	alempi korkea-aste	45
				ylempi korkea-aste tai tutkijakoulutusaste	14

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, ja tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen sen aikana. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (TENK 2012). Kyselyt olivat anonyymejä, ja haastattelut toteutettiin niin, että koulutuksen toteutuksessa toimineet ja läheisessä suhteessa opiskelijoihin ja heidän arviointiinsa olleet henkilöt eivät haastatelleet tutkimukseen osallistujia. Artikkelin hyödyntää monimenetelmäisyyttä yhdistämällä määrällisiä ja laadullisia aineistoja sekä eri analyysimenetelmiä.

Alku- ja loppuarviointikyselyt. Määrällisen aineiston muodostivat koulutuksen alku- ja loppuarviointikyselyt. Alkukyselyyn vastasi 38 ja loppukyselyyn 30 opiskelijaa. Alkukyselyyn vastanneita tutkinto-opiskelijoita ja kasvatusalan ammattilaisia oli molempia 19. Myös loppukyselyssä molempien ryhmien edustajia oli sama määrä, 15. Kyselyt kerättiin Webropol-kyselyinä. Alkukyselyssä kysymyksiä oli 31 ja loppukyselyssä 53, joista samoja kysymyksiä kuin alkukyselyssä oli 29. Hanketiimi laati kyselyt, ja alku- ja loppukyselyn yhteiset väittämät muodostettiin opintokokonaisuuteen sisältyvien viiden opintojakson keskeisistä sisällöistä, jotka perustuivat YK:n lasten oikeuksien yleissopimukseen (Unicef 1989). Kyselyiden perusta oli siis opintokokonaisuuden opetussuunnitelman määrittämien opintojaksojen sisällöissä ja lasten oikeuksien yleissopimuksen keskeisissä artikloissa. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan tietämystään ja osaamistaan näissä kysymyksissä.

Kyselyissä opiskelijoita pyydettiin arvioimaan opintojen ensimmäisen sisältöalueen, lasten oikeuksien ja osallisuuden teoreettisten lähtökohtien, osaamista kuudella eri väittämällä. Ne

koskivat esimerkiksi lasten oikeuksiin liittyviä eettisiä lähtökohtia ja lasten osallisuutta perusopetuslain lähtökohdista. Erilaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyvää osaamista kysyttiin kahdeksalla väittämällä esimerkiksi lasten ja perheiden sosioekonomisen aseman huomioimisesta tai erilaisista taustoista tulevien tai ”erilaisten” lasten syrjinnän ehkäisemisestä. Yksi tarkastelluista sisältöalueista koski moninaisia perheitä ja kulttuureja, joita koskevia väittämiä oli yhteensä kolme, esimerkiksi valmiudesta työskennellä moninaisissa perhemuodoissa elävien perheiden kanssa. Suojelemisen kysymyksiin liittyvää osaamista tiedusteltiin viidellä väittämällä, esimerkiksi valmiudesta toimia lasten suojelemiseen liittyvissä tilanteissa, joissa epäillään väkivaltaa. Viides ja samalla viimeinen sisältöalue muodostui osallisuutta tukevista kasvatus- ja koulutusinstituutioista, joihin liittyvää osaamista kysyttiin seitsemällä väittämällä, esimerkiksi ”missä määrin hallitset menetelmiä, joilla pyritään kuulemaan lapsia ja selvittämään heidän mielipiteitään”. Opiskelijat arvioivat väittämiä seitseenportaisella asteikolla, joka perustui kouluarvosanoihin neljästä kymmeneen (4 = heikko, 10 = erinomainen).

Kyselyiden yhteensä 29 väittämästä muodostettiin seitsemän summamuuttujaa.

Summamuuttujat nimettiin seuraavasti: 1) lasten oikeuksien ja osallisuuden teoreettiset lähtökohdat, 2) lasten yhdenvertaisuus, 3) osallisuutta ja yhdenvertaisuutta tukevat toimintatavat, 4) valmius työskennellä erilaisten perheiden kanssa, 5) lapsen suojeleminen, 6) demokraattinen elämäntapa osallisuuden lähtökohdana ja 7) lapsen osallisuutta tukevien menetelmien hallinta. Summamuuttujien Cronbachin alfat vaihtelivat välillä 0,77–0,97.

Loppukyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan myös yhteisöllisyyttä neljän väittämän avulla, jotka koskivat opintojen ilmapiiriä, yhteenkuuluvuutta oppimisryhmässä, opettajan tukea ryhmäytymisessä sekä yhteisöllisyyttä tukevia työskentelytapoja. Näitäkin väittämiä arvioitiin seitseenportaisella asteikolla, joka perustui kouluarvosanoihin neljästä kymmeneen (4 = heikosti, 10 = erinomaisesti). Väittämistä muodostettiin summamuuttuja (Cronbach $\alpha = 0,908$).

Alku- ja loppuhaastattelut. Artikkelin laadullisena aineistona olivat koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden yksilöhaastattelut. Opintojen alkuvaiheessa, kun ensimmäisen sisältöalueen opinnot olivat jo ohi, haastateltiin kymmenen opiskelijaa ja opintojen lopussa 11 opiskelijaa. Alkuhaastatteluun osallistuvat opiskelijat valittiin tutkinto-opiskelijoiden ja kasvatusalan ammattilaisten ryhmistä siten, että haastatteluihin osallistui yhtä paljon opiskelijoita molemmista ryhmistä. Loppuhaastatteluissa käytettiin samaa periaatetta mutta

siten, että puolet alkuhaastatteluun osallistuneista arvottiin myös loppuhaastatteluun ja noin puolet valittiin niistä, jotka eivät olleet osallistuneet alkuhaastatteluun. Alkuhaastattelut ($n = 10$) keskittyivät haastateltavien työ- ja opintohistoriaan, koulutukseen hakeutumisen motiiveihin, OIVA-opintoihin kohdistuviin odotuksiin sekä tietämykseen ja osaamiseen lasten oikeuksista ja osallisuudesta. Loppuhaastatteluissa ($n = 11$) haastateltavat saivat vapaamuotoisesti kertoa kokemuksistaan OIVA-opinnoissa. Lisäksi haastattelukysymykset käsittelivät opintojen sisältöjä ja toteutusta, hyötyjä työyhteisön tai tulevan työuran näkökulmista sekä sitä, millaiset asiat opiskelija oli kokenut merkityksellisiksi asiantuntijuutensa kehittymisen näkökulmasta. Haastatteluaineistot (kaikkiaan 144 sivua) pseudonymisoitiin litterointivaiheessa. Aineistokatkelmissa käytetään lyhenteitä AH ja LH (alku- /loppuhaastattelu), 1–11 (haastateltavan numero) ja ammattilainen/tutkinto-opiskelija, esimerkiksi: LH3, ammattilainen.

Aineistojen analyysit. Aineistojen analyysissa hyödynnettiin monimenetelmällistä tutkimusotetta, jonka vahvuutena voidaan pitää laadullisten ja määrällisten menetelmien toisiaan täydentäviä tehtäviä (Kitchenham 2010). Kyselyiden kahden mittauskerran aineistot yhdistettiin ja analysoitiin tilastollisella tietojenkäsittelyohjelmalla (IBM SPSS Statistics 25). Analyysivaiheessa arviointiasteikot muutettiin muotoon 1 = heikko, 7 = erinomainen. Kyselyaineistosta tarkasteltiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden tietämyksen ja osaamisen eroja opintojen alussa ja lopussa riippumattomien otosten t -testin avulla. Tuloksia tulkittaessa on huomioitava, että tulokset kertovat keskimääräisestä osaamisesta opintojen alussa ja lopussa, eikä aineisto sovellu varsinaisen yksilöllisen osaamisen kehittymisen tarkasteluun.

Haastatteluaineistot analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä temaattista analyysia (Braun & Clarke 2006) ja diskursiivista analyysimenetelmää (Wood & Kroger 2000). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tarkasteltiin alku- ja loppuhaastatteluita temaattisella analyysillä (Braun & Clarke 2006; Nowell, Norris, White & Moules 2017). Analyysin perusteella kuvaukset oman osaamisen kehittymisestä voitiin luokitella neljään teemaan, jotka tunnistettiin aineiston koodeista syntyvien teemojen pohjalta. Analyysiprosessin uskottavuutta parannettiin tutkijoiden vertaisuutta hyödyntävällä tutkijatriangulaatiolla, jossa edettiin tutkijoiden itsenäisestä työskentelystä yhteiseen, koko tutkimusryhmän työskentelyyn (Nowell ym. 2017). Itsenäisestä aineiston koodauksesta ja teemoittelusta siirryttiin keskustellen kohti yhteisiä teemoja. Analyysin tuloksena lasten osallisuuteen liittyvän

osallisuuden kehittymisestä löydettiin neljä teemaa: arvojen muutos, tietoisuuden muutos, vuorovaikutustaitojen omaksuminen sekä osallisuutta tukevien toimintatapojen omaksuminen ja hallinta. Osana analyysia tarkasteltiin, oliko kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden lasten osallisuuteen liittyvän osaamisen kehittymisen kuvauksissa eroavaisuuksia.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tarkasteltiin ensin loppukyselyssä kysytyjä yhteisöllisyyden kokemusten eroavaisuuksia kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden, kolmen ikäryhmän sekä neljän koulutusasteen opiskelijoiden välillä. Tarkasteltaessa opiskelijoiden arvioita yhteisöllisyyden toteutumisesta opinnoissa käytettiin ikäryhmien ja koulutusasteiden välisten erojen tarkasteluun yksisuuntaista varianssianalyysia. Tutkinto-opiskelijoiden ja kasvatusalan ammattilaisten välisiä eroja puolestaan tarkasteltiin Mann-Whitneyn U-testillä. Varianssianalyysi soveltuu kolmen tai useamman ryhmän, *t*-testi sekä Mann-Whitneyn U-testi puolestaan kahden ryhmän välisten erojen tarkasteluun (Nummenmaa 2004).

Yhteisöllisen oppimisen tarkastelussa hyödynnettiin myös alku- ja loppuhaastatteluita. Diskursiivista analyysia sovellettiin siksi, että temaattisen analyysin kohdalla tutkijatiimin huomio kiinnittyi siihen, miten eri tavoin eri opiskelijat kuvasivat omaa toimintaansa ryhmän jäsenenä. Diskurssianalyysin keskeinen ajatus on huomion kiinnittäminen kielenkäytön säännönmukaisuuksiin (Wood & Kroger 2000). Kielellistä ilmaisua, kielenkäyttöä ja merkityksiä tutkitaan aina osana yhteiskunnallista, kulttuurista, sosiaalista, ajallista ja tilannesidonnaista kontekstia (Jokinen & Juhila 2016). Tästä syystä analyysissa etsittiin yhteisölliselle oppimiselle annettuja merkityksiä haastattelupuheen sisältöjen ja puheessa rakentuvien subjektipositioiden avulla. Itselle ja toisille vuorovaikutuksessa vaihtelevasti kuvatuilla subjektipositioilla on erilaiset seuraukset ja tehtävät kielellisessä ilmaisussa ja merkityksenannoissa (Davies & Harré 1990), tässä tutkimuksessa esimerkiksi yhteisöllisyyden perustelemisen näkökulmasta. Analyysissa tunnistettiin koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden yhteisöllisyyden kuvauksista kaksi tulkintatapaa: *opiskelijoiden heterogeenisyys* ja *yksin – yhdessä oppiminen*. Ensimmäisessä puhettavassa korostuivat opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja subjektipositioina tiedon tai osaamisen antajan tai vastaanottajan positiot. Toinen puhetapa rakentui yhdessä tekemisen ja yhteisöllisen oppimisen sekä niiden haasteiden pohdinnasta, jolloin subjektipositioiksi määrittyivät itsenäisesti vs. ryhmässä oppija.

Tulokset

Seuraavissa alaluvuissa kuvaamme ensin koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden arvioita ja pohdintoja lasten oikeuksiin ja osallisuuteen liittyvän tietämyksen ja osaamisen kehittymisestä opintojen aikana. Toiseksi tuomme esiin opiskelijoiden arvioita ja tulkintatapoja yhteisöllisyydestä ja yhdessä oppimisesta koulutuksen aikana.

Opiskelijoiden arviot tietämyksestään ja osaamisestaan koulutuksen alussa ja lopussa

Koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden tietämyksessä ja osaamisessa lasten oikeuksista ja osallisuudesta alku- ja loppukyselyn arviointien keskiarvoissa oli tilastollisesti merkitsevästi ero (ks. taulukko 2). Opiskelijat siis arvioivat tietämyksensä ja osaamisensa koulutuksen lopussa paremmaksi kuin sen alussa kaikilla sisältöalueilla.

Taulukko 2. Koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden arviot osaamisestaan opintojen alussa (n = 38) ja lopussa (n = 30)

<i>Opintojen sisältöalue</i>	<i>Kyselyt</i>	<i>ka.</i>	<i>kh</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
teoreettiset lähtökohdat	alku	25,82	5,65	-5,996	64	0,000
	loppu	33,50	4,36			
lasten yhdenvertaisuus	alku	18,71	3,85	-5,374	65	0,000
	loppu	23,10	2,43			
osallisuutta tukevat toimintatavat	alku	13,97	2,79	-5,537	66	0,000
	loppu	17,30	1,95			
valmius työskennellä erilaisten perheiden kanssa	alku	14,03	3,22	-4,073	65	0,000
	loppu	16,90	2,37			
lapsen suojeleminen	alku	16,08	5,06	-4,345	65	0,000
	loppu	21,13	4,51			
demokraattinen elämäntapa	alku	17,32	2,11	-3,807	66	0,000
	loppu	19,07	1,55			
menetelmien hallinta	alku	18,42	3,84	-5,781	66	0,000

Kun verrattiin kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden arvioita, voitiin havaita, että ryhmien arviot osaamisestaan olivat opintojen lopussa yhteneväiset. Ammattilaisten arviot osaamisensa tasosta olivat kuitenkin tutkinto-opiskelijoiden arvioita korkeampia opintojen alussa teoreettisissa lähtökohdissa, osallisuutta tukevissa toimintatavoissa, valmiuksissa työskennellä erilaisten perheiden kanssa ja lasten suojelemisessa (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Koulutukseen osallistuvien ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden arviot osaamisestaan opintojen alussa (n = 38)

<i>Opintojen sisältöalue</i>	<i>Opiskelijaryhmä</i>	<i>ka.</i>	<i>kh</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
teoreettiset lähtökohdat	ammattilainen	28,32	4,53	-3,009	36	0,005
	tutkinto	23,32	5,65			
lasten yhdenvertaisuus	ammattilainen	19,47	3,06	-1,231	36	0,226
	tutkinto	17,95	4,45			
osallisuutta tukevat toimintatavat	ammattilainen	14,95	2,17	-2,264	36	0,030
	tutkinto	13,00	3,06			
valmius työskennellä erilaisten perheiden kanssa	ammattilainen	15,05	2,70	-2,081	36	0,045
	tutkinto	12,94	3,44			
lapsen suojeleminen	ammattilainen	18,58	4,38	-3,472	36	0,001
	tutkinto	13,58	4,50			
demokraattinen elämäntapa	ammattilainen	17,89	2,21	-1,740	36	0,090
	tutkinto	16,74	1,88			
menetelmien hallinta	ammattilainen	19,42	3,45	-1,642	36	0,109
	tutkinto	17,42	4,03			

Lasten oikeuksiin ja osallisuuteen liittyvän osaamisen ja tietämyksen kehittymisestä opintojen aikana keskusteltiin myös hankkeen loppuhaastatteluihin. Haastatellut opiskelijat kuvasivat osaamisensa kehittymistä neljällä teemalla: arvojen muutos, tietoisuuden muutos, vuorovaikutustaitojen omaksuminen sekä osallisuutta tukevien toimintatapojen omaksuminen ja hallinta. Koulutukseen osallistuvat opiskelijat siis kuvasivat koulutuksen vaikuttaneen myönteisesti niin heidän asenteisiinsa, ajatteluunsa kuin toimintaansa.

Molemmat opiskelijaryhmät kuvasivat lasten osallisuuteen liittyvää osaamistaan refleктоivaksi *arvopohdinnaksi*, jossa keskeisiksi arvoiksi muodostuivat näkemys lapsen oikeuksien tärkeydestä sekä tarve edistää aikuisten myönteistä suhtautumista lasten asemaan yhteiskunnassa:

Lapsikäsitys on mitä paljon olen pohtinut matkan varrella, ja tietysti lapsen oikeudet ja osallisuus nyt on keskeisiä asioita, mut tämmönen lapsikäsitys, mikä ois varmasti suotavaa jokaisen lapsen parissa työskentelevän ihmisen kanssa pohtia, koska sehän on se määrittävä tekijä, mitä sä ajattelet lapsista, niin se miten sä heidän kanssa toimit ja mitä sä heistä aattelet ja et se on ollu semmonen mitä oon kyllä iteki paljon pohtinu tässä matkan varrella. (LH11, tutkinto-opiskelija)

Arvojen muutoksessa tärkeiksi arvoiksi muodostuivat osallisuus lapsen keskeisenä oikeutena ja yhteiskunnan tasavertaisena kansalaisena sekä lapsuuden arvostaminen ja lapsikäsitteen muuttuminen lapsilähtöisemmäksi.

Tietoisuuden muutosta kuvattiin omien näkökulmien avartumiseksi. Tämä tarkoitti tiedon ja annettujen merkitysten syvenemistä ja jäsentymistä koulutuksen aikana. Molemmat opiskelijaryhmät kuvasivat yhdenmukaisesti tärkeiksi osallisuutta koskevan tiedon moninäkökulmaisuu den ja teoreettisen ymmärryksen sekä lapsen oikeuksien sopimuksen syvällisemmän tuntemuksen. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisuuden vahvistuminen koettiin molemmissa ryhmissä merkitykselliseksi ja ajankohtaiseksi. Myös juridinen näkökulma lapsen oikeuksiin ja osallisuuteen koettiin omaa ajatusmaailmaa muuttavaksi ja uusia näkökulmia avaavaksi: ”[Opinnot] toi semmosen näkökulman kaikkien työvuosien jälkeen, et miten lapsen oikeudet ja osallisuus, mitä se käytännössä on, et on kyllä antanu syvyyttä ja herätellyt pohtimaan omia työtapoja, ajattelua, ihan sitä omaa ajattelua” (LH8, ammattilainen).

Tietoisuuden muutoksen näkökulmasta etenkin kasvatusalan ammattilaiset pohtivat uuden osaamisen siirtymistä osaksi omia työprosessejaan ja pedagogista toimintaansa. Sen koettiin vaativan aikaa, koska siihen vaikuttivat myös varhaiskasvatuksen rakenteelliset tekijät:

Mutta sit tavallaan myöski tietynlainen suru siitä, että mistä ne rakenteet tulee. Miksi tietyllä tavalla tietyt asiat vaatii ihan hirveen kauan aikaa [...] Et onks se, mihin se tutkimustieto sit tavallaan siitä, jos se lapsitutkimuskin on menny hurjasti eteenpäin, mut miks se kuitenkin ei välttämättä kaikessa näy kentällä. [...] et sä voi ajatella että no me tehään tää osallisuus tällä tavalla, se on varmaan aina muuttuva jana, joka ei koskaan oo täydellisesti valmis eikä varmaan tarvii ollakaan. (LH4, ammattilainen)

Osallisuutta edistävän toiminnan kehittämisen katsottiin vaativan rohkeutta ja heittäytymistä. Kuitenkin haastateltavat kokivat OIVA-opintojen merkityksen pääasiassa myönteiseksi oman kehittymisensä kannalta, ja he kokivat niiden edistävän lasten osallisuutta oman tietoisuutensa muutoksen ansiosta.

Kaikkien koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden mukaan lasten osallisuuteen liittyvää osaamista kehittivät erityisesti dialogisuuden, kuuntelemisen, kohtaamisen ja vastavuoroisuuden taidot eli *vuorovaikutustaidot*, jotka mahdollistavat lapsen tai aikuisen tulemisen kuulluksi. Taitojen huomata lasten aloitteita arjen tilanteissa ja pysähtyä läsnäolevasti kuuntelemaan lasta koettiin vaativan myös samoja vuorovaikutustaitoja työyhteisössä: ”Mä oon miettiny sitä lasten kuulemista ja niiden kuulluksi tulemista, että se on mun mielestä se äärimmäisen tärkeä asia kyllä. Ja sitten se tiimityö, että saatas ne ihmiset puhaltaa yhteen hiileen. Mut siinä sitä onki tekemistä” (LH5, tutkinto-opiskelija).

Opiskelijat kuvasivat molemmissa ryhmissä *osallisuutta tukevien toimintatapojen* tuntemuksen ja hallinnan lisääntyneen erityisesti kehittämiskokeiluissa, joihin sisältyi työskentelyä lapsiryhmän kanssa. Merkittävä ero kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden välillä oli siinä, millainen sidos osaamisen kehittämisellä oli kasvatusinstituutioon, kuten päiväkotiin tai kouluun. Tutkinto-opiskelijat arvioivat työyhteisön ja lapsiryhmän puutteen haasteena teorian tiedon soveltamisessa käytäntöön.

Kaikkiaan vuoropuhelu koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden, työelämän ja lasten välillä koettiin arvokkaaksi ja se arvioitiin opinnoissa ja oppimistehtävissä voimavaraksi.

Pienryhmissä yhdessä tehdyt kehittämiskokeilut antoivat erityisesti tutkinto-opiskelijoille

mahdollisuuden teorian tiedon ja käytännön vuoropuheluun. Ylipäätään vuorovaikutuksen opiskelun ja (oman) työyhteisön välillä koettiin edistävän osaamista opintojen aikana.

Opiskelijoiden yhteisöllisyys ja yhdessä oppiminen opintojen aikana

Loppukyselyn perusteella koulutukseen osallistuvat opiskelijat arvioivat kokemuksensa *yhteisöllisyyden toteutumisesta koulutuksessa* korkeaksi (ka. = 6,34, kh = 1,163). Arvioissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja tutkinto-opiskelijoiden ja kasvatustieteiden ammattilaisten välillä. Ryhmien välisiä merkitseviä eroja ei ollut myöskään eri ikäryhmiä tai koulutustasoja (ks. taulukko 1) edustavien opiskelijoiden arvioiden välillä.

Haastatteluiden diskursiivinen analyysi toi esiin haastattelupuheesta yhteisöllisyyden kaksi tulkintatapaa, jotka nimesimme *opiskelijoiden heterogeenisyys-* sekä *yksin – yhdessä oppiminen* -tulkintatavoiksi (ks. taulukko 4). Tulkintatavoissa yhteisöllisen oppimisen merkitykset sekä puhujan ja muiden osapuolten subjektipositiot rakentuivat erilaisiksi.

Taulukko 4. Yhteisöllisyyden tulkintatavat

<i>Tulkintatapa</i>	OPISKELIJOIDEN HETEROGEEENISYYS	YKSIN - YHDESSÄ OPPIMINEN
<i>Yhteisölliselle oppimiselle annetut merkitykset</i>	opiskelijoiden erilaisuus ja kokemusten jakaminen, työkokemus	yhdessä toimiminen, yhteisöllisen oppimisen pyrkimys ja haasteet, vastuullisuus
<i>Subjektipositiot</i>	tiedon/osaamisen antaja vs. vastaanottaja	itsenäisesti vs. ryhmässä työskentelevä ja oppiva

Opiskelijoiden heterogeenisyys -tulkintatapa. Tulkintatapaa luonnehtii sisällöllisesti pohdinta opiskelijoiden erilaisuudesta sekä tästä kumpuava kokemusten jakamisen rikkaus.

Opiskelijoiden heterogeenisyys -tulkintatapa rakentui haastattelupuheessa *antajan* ja *vastaanottajan* subjektipositioiden kautta. Oma positio tuotettiin antajana, joka jakaa tietoaan ja osaamistaan omasta kokemustaustastaan niille, joilta kokemus puuttuu:

Ja sitten mä koen myös sen, että koska mä oon työelämässä keskittynyt siihen ja mä oon siellä kokeillu käytännössä ideoita ja muita, niin mä oon voinu tuua ne nyt tänne pienryhmiin sit näitten opiskelijoitten kuultaviksi ja [...] Hyö on voinu hyötyä sitten taas sitä kautta siitä mun osaamisesta työelämässä. (LH6, ammattilainen)

Samalla oma rooli nähtiin myös vastaanottajaksi, jolloin esimerkiksi tutkinto-opiskelija oli itse saamassa uutta tietoa tai käytännön esimerkkejä ja näkökulmia toiselta opiskelijalta:

[...]että oon tykänny siitä ryhmätyöskentelystä ja ajatuksenvaihosta niitten ihmisten kans, jotka on jo siellä käytännön työelämässä, heiltä saa erittäin paljo käytännön vinkkejä, he ymmärtää ja elää sitä arkee siellä mitä sitte taas teoriassa puhutaan. (AH9, tutkinto-opiskelija)

Antajan ja vastaanottajan rooleissa korostui halu kokemusten vastavuoroiseen jakamiseen. Jaetut kokemukset ja toisten kokemuksista oppiminen arvioitiin pääasiassa myönteisesti, ja niiden koettiin edistävän oppimista. Antaja-vastaanottaja-rooli muodostui kuitenkin haasteeksi koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden välisissä suhteissa, kun oletetut roolit eivät vastanneet puhujan kokemusta. Opiskelijalla saattoi olla tietynlainen oletus toisesta, ja hän pohjasi siihen käsityksensä yhdessä oppimisesta. Esimerkiksi tutkinto-opiskelijat saattoivat haastaa heille annettua ”kokemattoman” vastaanottajan positiota, jonka ei arvioitu antavan tilaa heidän ajatuksilleen. Joillekin heistä toisten pitkä työkokemus saattoi myös muodostua osallistumisen ja jakamisen kynnykseksi, kuten tutkinto-opiskelija seuraavassa esimerkissä kuvaa:

Mutta esim. mä en ite saanu kauheesti niistä pienryhmäjutuista. Ja varsinkin, koska mä olin sillon, ku tää alko, ni ensimmäisen vuoden opiskelija, ja sit ku oli henkilöitä, jotka on ollu kauan työelämässä, ni ei. Se kynnyks, että sä saat suun auki ja sanot jotain, ni on aika korkee. (LH7, tutkinto-opiskelija)

Kaikkineen heterogeenisyys- tulkintatavassa oppiminen liitettiin vahvasti työelämäyhteyteen, jolloin oppimisen prosessin tarkastelua kehysti kysymys opiskelijoiden lähtökohdista, erityisesti työkokemuksesta tai sen puuttumisesta:

Et mä ymmärrän sen et täällä on tämmösiä opiskelijoita, jotka ovat alottaneet ja sitte on me pitkänlinjan ihmiset, niin tää on meille hyvinkin tuttua. (AH3, tutkinto-opiskelija)

Yksin – yhdessä -tulkintatapa. Tämä tulkintatapa viittaa puheeseen, jossa tuotiin esiin yksin ja yhdessä toimimisen kysymyksiä ja haasteita ja yhteisöllisestä oppimisesta käytyjä neuvotteluita opiskelijoiden kesken. Osa puheesta tarkastelee yksin ja yhdessä työskentelemistä opiskelijoiden välisen aktiivisuuden ja työmäärän jakautumisen näkökulmista. Koulutukseen osallistuneet opiskelijat kuvasivat lähtökohtiaan ja tavoitteitaan opinnoille tai yksittäisille tehtäville erilaisiksi ja osin vastakkaisiksi, kuten seuraavassa:

Toki pari- ja ryhmätöissä aina haastavaa on se, että miten se vastuu jakautuu niissä ryhmissä. Ehkä ne ei aina mennä tasapuolisesti, ja sitten jos on tavoitteet ryhmäläisille erilaiset että toiselle tavoite on päästä läpi tai saada vaikka kakkonen ja toinen haluaisi tavotella jotain enemmän, niin sit toki se vastuu lankeutuu sille joka haluaa saavuttaa enemmän tai ei haluais palauttaa keskeneräistä työtä [...] mä oon huono sanomaan, ja mä sitte helposti teen kun aina aattelee, et aikuisten parissa jokainen ymmärtää kirjoittamattomat säännöt että jaetaan ne tehtävät silleen että jokainen tekee noin saman panoksen niihin, mutta aina ne ei ehkä ihan niin mennä. (LH11, tutkinto-opiskelija)

Edellä tutkinto-opiskelija asemoi itsensä vastuulliseksi ("mä sitte helposti teen") ja toiset opiskelijat opintoihin kevyemmin suhtautuviksi oppijoiksi. Esimerkin tapaan yksin-yhdessä-tulkintatavassa voidaan tuottaa oma itse itsenäisesti työskenteleväksi – ja mahdollisesti myös vastuunottajaksi. Tämän vastakohtana on ryhmän jäsenenä työskentelevän subjektipositio. Huomattavaa on kuitenkin, että ryhmässä työskentely ja yhteisöllinen oppiminen asetettiin tulkintatavassa usein yksin työskentelyn edelle eräänlaiseen suosituimmuusasemaan, kuten seuraava esimerkki kuvaa:

Tykkään, että jaetaan sitä tietoa porukalla ja keskustellaan, et jokainen osaa niitä kirjoja lukee kotona mikä sekin on ihan oleellista ja tärkeitä, mutta että tämmöset projektit, näistä saa paljon enemmän niinkun itselleen, kun ollaan joukossa. (LH6, ammattilainen)

Ryhmässä työskentelyn muuttunutta merkitystä kuvasi myös se, miten alkuhaastattelussa esitetty ajatus yksin työskentelystä ainoana itselle sopivana oppimistapana saatettiin kuvata opintojen kuluessa muuttuneen yhdessä oppimista arvostavaksi. Yhteisöllisen oppimisen prosessia ajatellen tulkintatapa siten painotti ryhmässä työskentelyn merkittävyyttä. Sen kuvattiin kuitenkin edellyttävän vastuullisuutta, mukautumista erilaisiin ryhmiin ja

kokemusten jakamista tasavertaisesti. Yhteisöllinen oppiminen luonnehti myös osalla haastateltavista koko heidän arviotaan koulutuksen merkityksestä heille itselleen:

No, varmaan se semmonen avoin dialogisuus. Siis se tavallaan ett kuuntelee ensin ja keskustelee. Ett se on tavallaan, että ihan jokaisessa kohdassa kuuntelee, ett saa sen kokemuksen. Ja myös tietenkin se, että tulee itse kuulluksi, mutta myös se, että itse antaa muille mahdollisuuden tulla kuulluksi. (LH1, tutkinto-opiskelija)

Yhteisöllisyyden tavoittelun opintojen aikana katsottiin hyödyttävän myös työelämässä toimimista, sillä kasvatusalan vaatimuksena on työskentely tiimissä erilaisten ihmisten kanssa.

Pohdinta

Tässä artikkelissa tarkasteltiin ensin, miten OIVA-opintoihin osallistuneet kasvatusalan ammattilaiset ja alaa opiskelevat tutkinto-opiskelijat arvioivat tietämystään ja osaamistaan lasten oikeuksien ja osallisuuden toteuttamisessa opintojen keskeisillä sisältöalueilla opintojen alussa ja lopussa ja miten he kuvasivat oman osaamisensa kehittymistä opintojen aikana. Lisäksi tarkastelimme, miten osallistujat arvioivat opintojen yhteisöllisyyden toteutumista opintojen lopussa ja millaisia merkityksiä yhteisölliseen oppimiseen haastattelupuheessa liitettiin. Tämä artikkeli tuotti uutta tietoa siitä, millaista hyötyä jo ammatissa toimivien työntekijöiden ja tutkinto-opiskelijoiden yhteisöllisestä oppimisesta voi olla sekä kasvatusalan osaamisen kehittämisen kannalta että pohdittaessa erilaisia jatkuvan oppimisen prosesseja ja malleja.

Moninäkökulmaisuus lasten osallisuuteen liittyvän osaamisen kehittämisessä

Opintojen alussa kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden välillä todettiin eroja teoreettisessa tietämyksessä, osallisuutta tukevissa toimintatavoissa sekä lasten suojelemisen kysymyksissä ja valmiudessa työskennellä erilaisten perheiden kanssa. Ryhmien väliset erot tasoittuivat opintojen aikana, vaikka tutkinto-opiskelijat kokivat, etteivät voineet aina soveltaa

oppimaansa käytäntöön. Kuitenkin opinnoissa onnistuttiin teoreettisen tiedon ja kehittämiskokeilujen vuoropuheluna tuottamaan myönteisiä oppimiskokemuksia, joissa keskeistä oli yhteisöllinen teoreettisen tiedon käytäntöön soveltaminen. Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden mukaan heidän osaamistaan edistivät tiedon moninäkökulmaisuus, yhteisöllinen ja refleksiivinen oppiminen, ymmärryksen syveneminen ja lisääntyneet taidot toteuttaa osallisuutta käytännössä. He arvioivat myös yhteisten keskusteluiden, kokemusten jakamisen ja erilaisten tiimityölle rakentuvien kehittämiskokeiluiden edistäneen heidän osaamistaan. Aiemmat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevat tutkimukset tuovat esiin moninäkökulmaisuuden, refleksiivisyyden ja yhteisöllisyyden oleellisina tekijöinä lasten oikeuksien ja osallisuuden rakentumisessa (Helin ym. 2018; Turja 2018). Opiskelijat arvioivat lasten oikeuksiin ja osallisuuteen liittyvän tietämyksen ja osaamisen laaja-alaisina muutoksina arvoissaan ja tietoisuudessaan. Myös vuorovaikutukselliset taidot sekä toimintatapojen omaksuminen ja hallinta kehittyivät.

Lasten osallisuuden edistäminen kasvatus- ja koulutusinstituutioissa ei ole kuitenkaan helppo tehtävä. Turjan (2018) mukaan osallisuuden pedagogiikassa on paljolti kyse varhaiskasvattajien omasta oppimisprosessista. Hän kuvaakin osallisuuden toteutumisen edellytykseksi toimintatapojen ja rakenteiden tietoisuuden kehittämisen lasten osallisuuden näkökulmasta. Muutos voi tapahtua arvoissa ja asenteissa sekä taidoissa ja käyttäytymisessä ja näin laajemmin yksilön identiteetissä (Young 2013). Laaja-alaisen osaamisen kehittyminen on aina pitkäkestoinen prosessi, joka edellyttää sitoutumista ja tietoisuuden muutosta (Barkley ym. 2014). Osallisuuden lähtökohtana on demokraattisen elämäntavan ja lasten tasavertaisen toimijuuden tiedostaminen ja arvostaminen, mutta osallisuuden toteutumiseen liittyy myös monia haasteita ja jännitteitä (ks. Niemi ym. 2016; Sevón ym. 2021).

Sekä eri tieteenalojen ja järjestöjen asiantuntijoiden puheenvuorot että kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden yhteisöllinen oppimisprosessi edistivät moninäkökulmaisuuden kehittymistä. Oman oppimisprosessin omistajuus edellyttää älyllistä ponnistelua, mutta tätä yksilöllistä osaamisen kehittymistä tukee yhteistyössä toimiminen, jossa tavoitteellisesti ja tasavertaisesti opitaan yhdessä (Hakkarainen 2017; Lehtinen ym. 2014). Tämän tutkimuksen tulokset haastavat kasvatusalan ammattilaisia yhdessä pohtimaan toimintakulttuuriaan ja käytäntöjään, mikä vaatii aikaa yhteisölliselle dialogille ja moninäkökulmaiselle pohdinnalle lasten oikeuksien ja osallisuuden toteutumisesta ja

toteuttamisesta. Myös kasvatusalan koulutuksen kehittämisen näkökulmasta eri näkökulmien yhteisöllinen reflektointi on oleellista laaja-alaisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta.

Heterogeenisyys yhteisöllisen oppimisen edistäjänä

OIVA-opinnoissa vastavuoroiselle kokemusten ja käytäntöjen jakamiselle ja toisten kokemuksista oppimiselle perustan loivat heterogeeniset ryhmät, joissa kasvatusalan ammattilaiset ja tutkinto-opiskelijat oppivat yhdessä. Erityisesti eri elämäntilanteiden ja uravaiheiden heterogeenisyys ja erilaisia kokemustaustoja arvostava ilmapiiri mahdollistivat moninäkökulmaisen tiedonmuodostuksen sekä yhteisön voimavarojen hyödyntämisen. Tätä edisti myös verkossa opiskelu, joka mahdollisti yhteisöllisen oppimisen fyysisestä etäisyydestä huolimatta (vrt. Häkkinen ym. 2013). Opiskelijat kokivat saavansa itselleen enemmän yhdessä kuin yksin oppimisen avulla, ja oppimisryhmien heterogeenisyys mahdollisti jokaiselle palkitsevina koetut antajan ja vastaanottajan roolit. Onkin todettu, että vuorovaikutuksessa tapahtuva säätely ja yhteinen lähentyminen tuottavat oppimiskokemuksia, joissa yhdessä opittu on enemmän kuin osiensa summa (Byman ym. 2005; Isohätäjä ym. 2020a; Näykki ym. 2017).

Yhteisöllisessä oppimisessä edellytyksenä on myös sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin (Barkley ym. 2014.) Eri opiskelu-, työ- ja urataustoista tulevien opiskelijoiden stereotyyppinen, liian tiukka rooleissa pitäytyminen saattoi välillä muodostua yhteisöllisen oppimisen esteeksi. Yhteisöllinen oppiminen edellyttääkin ennakkoluulottomuutta ja ennalta oletetuista rooleista luopumista. Oppiminen on yhteisöllinen osallisuusprosessi, joka lisää vähitellen sitoutumista (Kumpulainen 2014). Yhteisöllinen oppiminen ei kuitenkaan innosta kaikkia (Hakkarainen 2017, Lehtinen ym. 2014). Yksin- yhdessä-tulkintatavassa yhteisöllisyys näyttäytyi myös vastuullisuutena, mutta samalla myös uhkana yksilölliselle oppimisprosessille, kun omasta oppimisesta huolehtimisen sijaan tai lisäksi piti opetella luottamaan yhteisvastuuseen. Tämä ei ollut kaikille opiskelijoille helppoa. Tässäkin heterogeenisessä opiskelijaryhmässä kulttuurin määrittämät tiedon ja osaamisen tavat sekä tunnistetut antajan vs. vastaanottajan sekä itsenäisesti vs. ryhmässä työskentelijän ja oppijan positiot tuottivat jännitteitä koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden välille (ks. Kumpulainen 2014). Näitä jännitteitä kuitenkin pyrittiin ja pystyttiin purkamaan yhteisessä työskentelyssä ja keskusteluissa.

Tässä artikkelissa kuvatulla tutkimuksella on myös omat rajoitteensa. Vaikka sekä kasvatusalan ammattilaiset että tutkinto-opiskelijat olivat hyvin edustettuina, kyseessä on valikoitunut, lasten oikeuksista ja osallisuudesta kiinnostunut joukko. Tämä näkyy yhteisöllisyyden ja yhdessä oppimisen myönteisten puolien korostuneisuudessa. Tutkimuksen otos jäi myös kooltaan melko vaatimattomaksi eikä näin ollen mahdollistanut vaativampien tilastollisten menetelmien hyödyntämistä. Lisäksi kaikki koulutukseen osallistuvat opiskelijat olivat naisia, jolloin tulevaisuissa tutkimuksissa olisikin tärkeä tutkia miesten kokemuksia tämän kaltaisesta opiskelusta.

Jatkuva oppiminen ja laaja-alainen osaaminen oppimisen muuntuviissa maisemissa

Artikkelimme perusteella on tärkeää löytää uudenlaisia tapoja yhdistää eri koulutus- ja ammattitaustaisia oppimaan yhdessä toisiltaan tietyn osallistujia kiinnostavan teeman ympärille. Vuorovaikutuksen laadulla ja osallisuuden kokemuksilla erilaisissa ryhmissä on suuri merkitys, ja ryhmien jäsenten välinen avoin dialogisuus on avaintekijä refleктоivalle osaamisen kehittymiselle. Yhdessä työskentelyn ja yhteisöllisen oppimisen periaatteet mahdollistavat näkökulmien jakamisen ja hyödyntämisen jatkuvassa muutoksessa (ks. Häkkinen ym. 2013). Laaja-alainen osaamisen kehittyminen, kuten tässä hankkeessa lasten oikeuksiin ja osallisuuteen liittyvä tietoa, taitoa, asennetta ja tahtoa yhdistävä osaaminen (ks. Opetushallitus 2018), vaatii uudenlaista opiskelun ja työn jatkuvaa vuoropuhelua (Lehtinen ym. 2014).

Tulevaisuuden työelämän tarpeiden huomioiminen on tärkeää oppimisen muuntuviissa maisemissa. Ajoittain yliopisto-opintoja on kritisoitu vähäisestä työelämälähtöisyydestä (Nykänen & Tynjälä 2012). Oppiminen tapahtuu tulevaisuudessa enenevässä määrin eri vaiheissa työuraa, joten koulutuksessa huomio pitäisi kiinnittää työelämän ja koulutuksen välisten joustavien jatkumoiden ja yksilöllisten valintojen mahdollisuuksiin opintojen suorittamisessa (Pantzar 2013). Jatkuvalla oppimisella on kuitenkin työelämän palvelemisen sekä taloudellisen sijoituksen ja arvon lisäksi muita funktioita, jotka liittyvät yksilöiden henkilökohtaisiin pyrkimyksiin ja itsensä toteuttamiseen sekä jatkuvan oppimisen demokraattiseen potentiaaliin (Biesta 2006; Pantzar 2013). Näiden ristiriitaistenkin funktioiden kolmio on hyvä lähtökohta keskustelussa jatkuvasta oppimisesta (ks. Biesta 2006). Biestan (2006) mukaan hyvin toteutettuna jatkuva oppiminen kiinnittyy aktiiviseen

kansalaisuuteen, osallisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen. Tämä artikkeli toi esiin esimerkin aikuiskoulutuksesta, jossa toteutui lupaus jatkuvan oppimisen sekä opiskelun ja työelämän välisten joustavien jatkumoiden kehittämistä siten, että se vastaa niin työelämän, yksilöiden kuin demokratian vaateisiin. Samoin korkeakoulujen tutkintokoulutuksen työelämälähtöisyyttä ja osaamisen kehittämistä on hyvä tarkastella näiden funktioiden ja eri näkökulmien avulla (ks. Nykänen & Tynjälä 2012).

Lasten osallisuuteen liittyvän osaamisen kehittämisen tärkeä osa oli oma kokemus yhteisöllisyydestä ja erilaisten koulutusryhmien välisestä oppimisesta. Tulevaisuuden taitoina erilaisuuden hyväksyminen ja hyödyntäminen ovat osa luovia ryhmässä työskentelyn prosesseja (ks. Kivunja 2015). Tämä haastaa korkeakoulupedagogiikkaa luomaan uusia oppimisen tapoja, jotka mahdollistavat yhteisöllisen osaamisen kehittämisen. Kuten Biesta (2006) toteaa, demokratia tarkoittaa oppimista erilaisuudesta ja oppimista elämään toisten kanssa, jotka eivät ole kaltaisiamme. Demokraattinen oppiminen on läpi elämän jatkuva prosessi ja muutos. Tähän muutokseen tulisi suhtautua avoimesti ja uteliaana.

Lähteet

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2016. Uudistettu DIANA-malli kehikseksi digiajan oppimiselle. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 18 (3), 38–49. <https://journal.fi/akakk/article/view/84877>. (Luettu 4.2.2020.)
- Altinay, Z. 2017. Evaluating peer learning and assessment in online collaborative learning environments. *Behaviour & Information Technology* 36 (3), 312–320. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1232752>
- Arvola, O., Listikka, A.-L. & Reunamo, J. 2017. Increasing immigrant children's participation in the Finnish Early Childhood Education context. *EjSBS – The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 20 (3), 294–304. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.223>
- Barkley, E. F., Major, C. H. & Cross, K. P. 2014. Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. 2. painos. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5 (3–4), 169–180. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.169>
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Broadbent, J. & Poon, W. L. 2015. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education* 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

Byman, A., Järvelä, S. & Häkkinen, P. 2005. What is reciprocal understanding in virtual interaction? *Instructional Science* 33 (2), 121–136. <https://doi.org/10.1007/s11251-004-7689-8>

Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

Engeström, Y. & Toiviainen, H. 2010. Co-configurational design of learning instrumentalities: An activity-theoretical perspective. Teoksessa S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (toim.) *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices. New Perspectives on Learning and Instruction*. London: Routledge, 33–52.

Gibson, D. 2013. Assessing deeper learning in open online learning communities. Teoksessa R. McBride & M. Searson (toim.) *Proceedings of SITE 2013 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. New Orleans, LA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 459–465.

Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 37 (1), 47–56. <https://doi.org/10.33336/aik.88397>

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 11–19.

Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2013. Verkko-oppiminen murroksessa – oppijälähtöiset ja yhteisölliset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 87–98. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5376-8>

Isohätälä, J., Näykki, P. & Järvelä, S. 2020a. Convergences of joint, positive interactions and regulation in collaborative learning. *Small Group Research* 51 (2), 229–264. <https://doi.org/10.1177/1046496419867760>

Isohätälä, J., Näykki, P. & Järvelä, S. 2020b. Cognitive and socio-emotional interaction in collaborative learning: Exploring fluctuations in students' participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (6), 831–851. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623310>

Isosomppi, L., Leivo, M. & Rauhala, R. 2013. Aikuisopiskelua pienryhmässä – yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaen? Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 73–86. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5376-8>

Jensen, B. & Iannone, R. L. 2018. Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education* 53 (1), 23–33.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12253>

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 267–310.

Järvelä, S. & Järvenoja, H. 2011. Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record* 113 (2), 350–374.

Kitchenham, A. D. 2010. Mixed methods in case study research. Teoksessa A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (toim.) *Encyclopedia of case study research*, Vol. 1. Thousand Oaks, CA: Sage, 561–563.

Kivunja, C. 2015. Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education* 4 (1), 1–11. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p1>

Kumpulainen, K. 2014. The legacy of productive disciplinary engagement. *International Journal of Educational Research* 64, 215–220. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.006>

Kumpulainen, K. & Renshaw, P. 2007. Cultures of learning. *International Journal of Educational Research* 46 (3–4), 109–115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.009>

Lasten ja alle 18-vuotiaiden nuorten osallistumisoikeuksien arviointityökalun pilotointi -hankkeen ohjausryhmä. 2020. Lasten osallistumisoikeudet Suomessa: Tiivistelmä tilannekuvasta ja keskeiset kehittämistarpeet. Helsinki: Oikeusministeriö. https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4750802/OM-lasten-osallistumisoikeudet-esite-A4-FI_FINAL.pdf/bfa23bde-fc7b-d9ca-6202-965a97af0570/OM-lasten-osallistumisoikeudet-esite-A4-FI_FINAL.pdf. (Luettu 29.8.2022.)

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Learning and Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. 2014. Understanding learning for the professions: How theories of learning explain coping with rapid change. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International handbook of research in professional practice-based learning*. Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer, 199–224. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_8

Lundy, L. 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>

Mulder, M. 2014. Conceptions of professional competence. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International handbook of research in professional practice-based learning*. Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer, 107–137. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5

Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2016. Pupils' participation in the Finnish classroom: Turning the UN Convention on the Rights of the Child into pedagogical practices. Teoksessa J. Gillett-Swan & V. Coppock (toim.) Children's rights, educational research and the UNCRC: Past, present and future. Oxford: Symposium Books, 81–100.

Nislin, M. & Pesonen, H. 2019. Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education* 34 (4), 424–440.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D.E. & Moules, N. J. 2017. Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16 (1).
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.93966>

Näykki, P., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Kirschner, P. 2017. Monitoring makes a difference: Quality and temporal variation in teacher education students' collaborative learning. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (1), 31–46.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066440>

Opetushallitus. 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. Jatkuva oppiminen. <https://okm.fi/jatkuva-oppiminen> (Luettu 29.8.2022.)

Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11–21.

Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Ruhalta, S., Korhonen, A.-M. & Ruokamo, H. 2016. The dialogical authentic netlearning activity (DIANA) model for collaborative knowledge construction in MOOC. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning* 4 (2), 58–67.
<https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v04i02/v04i02-07.pdf>. (Luettu 12.2.2022.)

Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. 2021. Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. Osallisuus-

teemanumero. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10 (1), 114–138.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114152>

Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma*. Suom. B. Grönholm. 2. uud. painos. Helsinki: WSOY.

TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa*. <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>. (Luettu 29.8.2022.)

Timonen, P. 2014. Verkko-oppimisen pedagoginen lähtökohta. Teoksessa T. Korkalainen, P. Timonen & L. Tuuttila (toim.) *MOOCiin menevä nuorisotyö: Joustava etäopetus digitaalisen työotteen vahvistajana*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 63–73.
https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/02/MOOC-taitto_nettiin1.pdf. (Luettu 29.8.2022.)

Turja, L. 2018. Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatukseen arkeen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 65–81.

Unicef. 1989. *The United Nations convention on the rights of the child*. London: Unicef UK.
https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=2.32525051.430829354.1582629047-1442573899.1582629047. (Luettu 29.8.2022.)

Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K. & Kukkonen, J. 2021. How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior* 116, article 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubelman. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, L. A. & Kroger, R. O. 2000. *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452233291>

Young, J. C. 2013. Understanding transfer as personal change: Concerns, intentions, and resistance. *New Directions for Adult & Continuing Education* 2013 (137), 71–82.
<https://doi.org/10.1002/ace.20046>