

**”Ne oli semmosia kartonkikötöstelyjä, mutta ne oli niistä
tosi ylpeitä”**

**Lastentarhanopettajien käsityksiä lasten osallisuudesta
toiminnan suunnittelussa**

Hennariikka Saari & Essi Vasankari

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma / proseminarityö

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Saari, Hennariikka & Vasankari, Essi. 2018. Lastentarhanopettajien käsityksiä lasten osallisuudesta toiminnan suunnittelussa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 64 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten osallisuudesta ja miten nämä käsitykset toteutuvat toiminnan suunnittelussa. Selvitimme lisäksi, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita lasten osallisuuden huomioimiseen liittyy.

Tutkimuksemme on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä olemme käyttäneet puolistrukturoitua temahaastattelua. Informantteina tutkimuksessamme oli kuusi lastentarhanopettajaa viidestä eri päiväkodista, viideltä eri paikkakunnalta. Analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksessamme selvisi, että lastentarhanopettajien käsitykset lasten osallisuudesta olivat laajoja ja moniulotteisia. Osallisuuden käsitteeseen liitettiin yhteisöllisyys, sekä aktiivinen ja passiivinen osallisuus. Kasvattaja nähtiin osallisuuden mahdollistajana. Toiminnan suunnittelussa aikuiset huomioivat lasten osallisuuden suoran ja epäsuoran vaikuttamisen kautta. Tutkimuksemme mukaan lasten osallisuuden huomioiminen koetaan varhaiskasvatuksessa enemmän mahdollisuutena kuin haasteena.

Tutkimuksemme perusteella voidaan päätellä, että lasten osallisuuden huomioiminen toiminnan suunnittelussa vaatii varhaiskasvattajalta laajaa oman toiminnan tarkastelua ja reflektointia osallisuuden näkökulmasta. Lasten osallisuus varhaiskasvatustoiminnan suunnittelussa tapahtuu usein niin, etteivät lapset itse tiedosta olevansa osallisia. Tarvitaan siis lisää tutkimustietoa siitä, miten lasten tietoisuutta omasta osallisuudestaan voitaisiin lisätä.

Asiasanat: osallisuus, pedagoginen toiminta, suunnittelu, varhaiskasvatus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA	7
	2.1 Lasten osallisuus	7
	2.2 Lasten osallisuuden toteutuminen	12
3	PEDAGOGISEN TOIMINNAN LÄHTÖKOHDAT JA SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA	16
	3.1 Pedagogisen toiminnan lähtökohdat varhaiskasvatuksessa	16
	3.2 Pedagogisen toiminnan suunnittelu	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	4.1 Tutkimuskohde	23
	4.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	23
	4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto	24
	4.4 Aineiston analyysi	28
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	31
5	LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LASTEN OSALLISUUDESTA TOIMINNAN SUUNNITTELUSSA	34
	5.1 Lastentarhanopettajien käsitykset lasten osallisuudesta	34
	5.2 Lastentarhanopettajan tavat ottaa lasten osallisuus huomioon toiminnan suunnittelussa	38
	5.3 Lasten osallisuuden tuomat mahdollisuudet ja haasteet toiminnan suunnittelussa.....	43
6	POHDINTA	49
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	54
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatustalaki sekä sosiokonstruktivistinen näkemys lapsen kehittymisestä ja oppimisesta ovat korostaneet viime aikoina lasten aktiivista ja pätevää toimijan roolia (Turja 2017, 41). Varhaiskasvatuksessa painotetaan lasten oikeuksia, joihin sisältyy olennaisena osana kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaa elämää koskevissa asioissa. Lasten osallisuuteen ja kuulluksi tulemiseen tulisi sisältyä osallisuus toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa yhdessä henkilöstön kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; Esiopetus-suunnitelman perusteet 2014.) Voidaankin siis kysyä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten osallisuudesta, miten nämä käsitykset toteutuvat toiminnan suunnittelussa ja millaisia mahdollisuuksia tai haasteita osallisuuteen liittyy?

Turjan ja Vuorisalon (2017, 45) mukaan varhaiskasvatuksen henkilökunnalla voi olla hyvin vaihtelevia käsityksiä siitä, mitä lasten osallisuus käytännön toiminnassa tarkoittaa. Turjan (2017, 43) mukaan varhaiskasvatuksessa tapahtuva toiminta perustuu usein aikuisten ennakolta laatimiin suunnitelmiin, joihin lapset pääsevät harvoin vaikuttamaan. Lasten osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuudet rajoittuvat edelleen pääasiassa vapaaseen leikkiin. Lasten vaikutusmahdollisuudet toiminnan suunnittelussa ovat siis melko rajalliset ja lasten osallisuus koetaan usein vaikeaksi, vaikka lasten osallisuutta koskevaa tietoa ja erilaisia koulutuksia on ollut tarjolla jo pitkään. (Turja 2017, 41, 43.)

Osallisuudella tarkoitetaan lasten vaikuttamista omaa elämää koskevien asioiden päätöksentekoon joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. Osallisuus muodostuu yhdenvertaisesta kuulluksi tulemisesta, yhteisön asioihin vaikuttamisesta ja vastuusta, joka nousee päätöksenteon kautta. (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 83.) Leinonen (2014, 19) kuitenkin korostaa, ettei osallisuutta voida määrittellä pelkkänä oikeutena tehdä päätöksiä ja vaikuttaa yhteiseen toimintaan va-

lintojen tekemisen kautta. Todellisen osallisuuden nähdään ilmenevän lapsen ollessa kokonaisvaltaisesti aktiivinen toimija omassa elämässään ja oppimisessaan. Tällöin oppiminen merkitsee lapsen tapaa kokea ja vaikuttaa ympäristöönsä ja kasvattaa ymmärrystä siitä. Lapsen osallisuuden voidaan siis viime kädessä ajatella olevan lapsen omia kokemuksia ja kohtaamisia arjen merkityksellisistä tilanteista ja omasta tärkeydestään sekä mahdollisuuksia ilmaista omia näkemyksiään ja aikaansaada muutosta. (Leinonen 2014, 18; Kataja 2014, 57; Kettukangas & Härkönen 2014, 104.)

Lasten osallisuus on aiheena ajankohtainen ja sitä on tutkittu viime vuosina paljon (ks. Esim. Kiili 2006 & Virkki 2015). Osallisuuden merkitystä lasten oppimiselle ja kehitykselle on tutkittu myös kansainvälisesti (ks. Esim. Sheridan & Pramling Samuelsson 2001). Lasten osallisuuden ulottuvuuksista ja aikuisen roolista lasten osallisuuden mahdollistajana on muodostettu useita eri malleja. Esimerkiksi Hartin (1992) osallisuuden portaiden ja Shierin (2001) osallisuuden mallin avulla voidaan tarkastella lasten osallisuutta vaikutusmahdollisuuksien mukaan kasvavana tekijänä. Mallien avulla kasvattaja voi pohtia ja reflektoida oman toimintansa vaikutusta lasten osallisuuden toteutumisessa.

Syksyllä 2017 voimaan astuneen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 36) mukaan pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteutus tapahtuvat henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Nykyinen varhaiskasvatussuunnitelma on edeltäjistään poiketen velvoittava asiakirja, jonka mukaisesti varhaiskasvatusta tulee valtakunnallisesti toteuttaa. Omien kokemustemme mukaan lasten osallisuus ei aina toteudu varhaiskasvatuksen kentällä vielä asiakirjojen vaatimalla tavalla, ja toiminnan suunnittelu on yhä paikoitellen aikuislähtöistä ja valmiisiin suunnitelmiin nojautuvaa. Tämän tutkimuksen avulla haluammekin tarkastella, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on lasten osallisuudesta ja toteutuvatko nämä käsitykset toiminnan suunnittelussa. Tutkimuksen kiinnostus kohdistuu myös siihen, miten varhaiskasvattajat suhtautuvat lasten osallisuuteen.

Tutkimuksesta saatavan tiedon avulla varhaiskasvattajat voivat arvioida ja kehittää omaa toimintaansa lasten osallisuuden näkökulmasta sekä hahmottaa

lasten osallisuuden tärkeyden varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös osoittaa, että lasten osallisuuden käyttöönotto ja toteutuminen toiminnan suunnittelussa vaatii aikuiselta aktiivista toimintaa sekä tietoista ajattelutyötä.

2 OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelemme ensin lasten osallisuuden käsitettä ja osallisuuden malleja, jonka jälkeen selvitämme lasten osallisuuden toteutumista ja sen perusedellytyksiä.

2.1 Lasten osallisuus

Osallisuus on laissa säädetty kansalaisoikeus, joka koskee myös lapsia. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1991) mukaan lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on huomioitava lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Tämä edellyttää lapsen mahdollisuutta tulla kuulluksi. Myös varhaiskasvatuslaki (580/2015) edellyttää lapsen mielipiteen huomioimista ja lapsen mahdollisuutta osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Lansdown (2010, 12) korostaa, ettei osallisuudelle tulisi asettaa ikärajaa, jonka ylittäneet lapset ovat ainoastaan oikeutettuja osallisuuteen. Myös pienimmät lapset kykenevät itseilmaisuuksiin nonverbaalisen viestinnän, kuten leikin, kehonkielen, ilmeiden, eleiden ja piirtämisen avulla. Osallisuus ei kuitenkaan ole pelkästään lapsen oikeus, vaan se on myös edellytys lapsen oppimiselle ja demokraattisen ajattelun kehittymiselle (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 187).

Osallisuus on käsitteenä laaja ja moniulotteinen - sen merkitysisällöt vaihtelevat kontekstista riippuen (Lansdown 2010, 11). Osallisuudella tarkoitetaan syvimmillään yksilöllistä tunnetta tai kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja siinä vaikuttamisesta (Särkelä-Kukko 2014, 34-36; Ikonen 2006, 158). Osallisuudessa lasten huolenaiheilla, näkökulmilla ja ideoilla tulee olla vaikutusta lasten elämää koskevaan päätöksentekoon (Sheridan & Pramling Samuelsson

2001, 187). Osallisuudessa lapsella on siis syy uskoa, että hänen toiminnallaan on vaikutusta (Sinclair 2004, 110-111).

Turja ja Vuorisalo (2017, 36) toteavat, että varhaiskasvatusympäristöissä lasten osallisuudella tarkoitetaan vastavuoroista toimintaa, jossa lapselle tarjotaan tapoja vaikuttaa. Vaikuttamisen tulee tapahtua tietoisesti niin, että lapsi ymmärtää itse tämän vaikuttamisen mahdollisuuden olevan käytettävissä (Turja & Vuorisalo 2017, 36). Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 188) totesivat tutkimuksessaan, että lapset saavat useimmiten vaikuttaa omiin leikkeihin ja omaan toimintaan. Osallisuuden huomiointi ulottuu kuitenkin harvemmin koko varhaiskasvatusorganisaation toimintaan, aitoon päätöksentekoon tai toiminnan sisältöihin vaikuttamiseen. Lasten rajoittunut osallisuus voi heidän mukaansa johtua esimerkiksi vaikeudesta tietää, mitä lapset osaavat päättää tai siitä, miten lapset voitaisiin ottaa mukaan päätöksentekoon. (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 188.)

Lasten osallisuutta voidaan kuvata ja konkretisoida erilaisilla kuvioilla ja malleilla. Roger Hartin (1992) kehittämä malli *osallisuuden portaat* kuvaavat lasten osallisuutta konkreettisten portaiden avulla. Osallisuus ilmenee kuviossa lapsen vaikutusmahdollisuuksien mukaisesti; lapsen vaikutusvalta ja osallisuus ovat matalimmillaan alimmalla portaalla, ja vastaavasti korkeimmillaan ylimmällä portaalla. (Hart 1992.)



KUVIO 1. Lasten osallisuuden portaat Hartin (1992) mukaan (suomennos Leena Turja 2010).

Hartin (1992) osallisuuden portaat (kuvio 1) koostuvat yhteensä kahdeksasta askelmasta. Kolmella alimmalla askelmalla lasten vaikutusmahdollisuudet ovat vielä hyvin vähäiset, eikä osallisuutta ilmene. Neljänneltä askelmalta lähtien lapsen mahdollisuus vaikuttaa, ja sen myötä myös osallisuus, kasvavat asteittain. Aluksi lapset tulevat kuulluksi aikuisten ehdoilla, jonka jälkeen lapset ovat konsultteina aikuisten projekteissa. Kuudennella askelmalla lapset saavat osallistua päätöksentekoon aikuisten projekteissa. Seitsemännellä askelmalla lapsilla on omat projektit, joissa aikuiset ovat tukena. Ylimmällä askelmalla lasten osallisuus näkyy lasten ja aikuisten välisenä yhteisenä toimintana. (Shier 2001, 109; Hart 1999, 41.) Lasten todellisella osallisuudella ei näin ollen tarkoiteta lasten omaehtoista toimintaa ilman aikuista, vaan yhteistoimintaa aikuisen kanssa. Myös Lansdown (2010, 16) korostaa, ettei ole realistista eikä tarkoituksenmukaista pyrkiä lasten autonomiseen toimintaan. Aikuisten rooli lasten osallisuudessa konkretisoituu esimerkiksi neuvonantajan ja lasten ideoiden tukijan roolissa (Lansdown 2010, 16).

Shier (2001, 107) pohjaa lasten osallisuuden mallinsa Hartin (1992) malliin, ja painottaa mallissaan erityisesti aikuisten ajattelun kehittymistä viiden eri ta-

son avulla. Alimmalla tasolla aikuinen ottaa huomioon, että lapset tulevat kuulukuksi. Toisella tasolla aikuinen tukee positiivisen toiminnan avulla lasten näkemysten ja ajatusten ilmaisua. Seuraavalla tasolla aikuinen huomioi lasten näkemykset niin, että lapset ymmärtävät tullessa kuulukuksi. Neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin aktiivisen toimijan roolissa. Ylimmällä tasolla aikuinen kykenee jakamaan valtaansa lasten kanssa ja lapset pääsevät ottamaan vastuuta päätöksenteosta. (Shier 2001, 110-115.)

Osallisuus ilmenee siis yleensä lapsen ja kasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa. Turjan ja Vuorisalon (2017, 44-45) mukaan varhaiskasvatuksessa lasten osallisuus käsitetään toimijuutena, joka toteutuu erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja edellyttää läsnä olevien yksilöiden keskinäistä vastavuoroisuutta. Toimijuudella tarkoitetaan siis osallisuuden konkretisoitunutta muotoa, jonka avulla lapsella on mahdollisuus tehdä päätöksiä ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsella tulee olla mahdollisuus tietoisesti vaikuttaa sekä omaan että yhteiseen toimintaan. (Turja & Vuorisalo 2017, 36-46.) Kettukankaan ja Härkösen (2014, 104) tutkimuksen mukaan osallisuutta voidaankin pitää yhteisöllisenä ilmiönä, jonka tavoitteena on löytää kaikille aidosti sopivia yhteisiä ratkaisuja. Jokaisella on oikeus ilmaista oma mielipiteensä, mutta myös vastuu kuunnella toisten mielipiteitä (Kettukangas & Härkönen 2014, 104, 111).

Virkki (2015) tutki väitöskirjassaan lasten kokemuksia omasta toimijuudesta ja osallisuudesta sekä kasvattajien kokemuksia lasten toimijuudesta ja osallisuudesta. Virkin tutkimuksen mukaan lasten osallisuus riippui siitä, millaisia toimijoita lasten oletettiin olevan. Neljän toimijuuden ulottuvuuden mukaan lapset voidaan nähdä kasvattajien toiminnan kohteina, ympäristöstä ohjautuvina toimijoina, yhdenvertaisina toimijoina toistensa ja kasvattajiensa kanssa sekä omaehtoisina toimijoina. Näillä ulottuvuuksilla lasten osallisuus on eriasteista; kasvattajien toiminnan kohteina lapsilla ei ole juurikaan mahdollisuutta osallisuuteen, kun vastaavasti omaehtoisina toimijoina lapsilla on paljon valtaa. Myös Kiili (2006) tutki väitöskirjassaan lasten osallistumiseen liittyviä voimavaroja lasten omien kokemusten kautta. Tuloksista ilmeni, että sukupol-

vien välisissä valtasuhteissa tärkein merkitys on lasten osallistumisen muodostumisessa. Esimerkiksi koulussa toimivien aikuisten asenteilla ja suhtautumisella on merkittävä rooli lasten osallisuuden mahdollistamisessa ja kehittämisessä. Yhtenä päätutkimustuloksena korostui, kuinka sukupolvien välinen ja lasten keskinäinen yhteistyö sekä lasten tuottaman tiedon arvostus ja sen kautta lapsi- ja lapsuuskäsitysten laajeneminen tukevat lasten osallisuutta. Tutkimustulokset antavat näin ollen viitteitä siihen, että varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa kasvattajalla on merkittävä rooli lasten osallisuuden mahdollistajana. (Kiili 2006.)

Osallisuutta voi ilmetä kuitenkin myös vuorovaikutuksen ulkopuolella. Leinosen (2014, 19) mukaan osallisuutta ei voida määritellä pelkkänä oikeutena tehdä päätöksiä ja vaikuttaa yhteiseen toimintaan valintojen tekemisen kautta. Todellista osallisuutta sen sijaan on, kun lapsi osallistuu aktiivisena toimijana omaan oppimiseensa, jolloin oppiminen merkitsee lapsen tapaa kokea ja vaikuttaa ympäristöönsä ja kasvattaa ymmärrystä siitä. Lapsen osallisuus voidaankin käsittää viime kädessä lapsen omina kokemuksina ja kohtaamisina arjen merkityksellisissä tilanteissa ja kokemuksina omasta tärkeydestään. (Kataja 2014, 56; Kettukangas & Härkönen 2014, 104; Leinonen 2014, 18.)

Osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen sekä aitoon dialogiseen tasavertaisuuteen ihmisten välillä (Turja 2017, 44). Turjan ja Vuorisalon (2017, 47, 48) mukaan lapsella tulee siis olla myös mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tai antamasta mielipidettään. Osallisuus pitää näin ollen sisällään mahdollisuuden vetäytyä tilanteista, joihin lapsi tarvitsee lupaa, sallimista tai omaa kykyään (Leinonen 2014, 19).

2.2 Lasten osallisuuden toteutuminen

Osallisuudella on suuri arvo ja merkitys lapsille - lasten mielipiteiden kysyminen ja niiden vaikutus toimintaan ilmaisevat kunnioitusta lapsia kohtaan (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004, 82). Osallisuuden toteutuminen vaatii kuitenkin kasvattajalta, ympäristöltä ja olosuhteilta tiettyjä edellytyksiä. Osallisuuden toimintaprosessi koostuu alkuideoinnista, toiminnan ja tilojen suunnittelusta, valintojen ja päätösten tekemisestä, suunnitellun toiminnan toteuttamisesta sekä toiminnan ja toimintaympäristöjen arvioimisesta. Lasten tulisi saada osallistua toimintaprosessin jokaiseen vaiheeseen, jotta osallisuus toteutuisi aidosti. (Turja 2017, 47-48.) Tämä edellyttää sitä, että lapsi saa riittävää tietoutta aiheesta (Lansdown 2010, 12) tai tilanteesta, jossa hän voisi olla osallinen. Tiedon myötä käsiteltävä asia muuttuu lapselle ymmärrettäväksi ja merkitykselliseksi, jolloin hän kykenee tekemään päteviä ehdotuksia. (Turja 2017, 50.) Kun lapset ovat mukana vaikuttamassa, he oppivat samalla hahmottamaan yhteisten sopimusten, sääntöjen ja luottamuksen merkitystä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 19). Osallisuus ei toteudu, ellei siihen anneta mahdollisuuksia osallistumisen avulla (Oranen 2016). Eritasoinen osallistuminen onkin osallisuuden konkretisoitunut muoto (Oranen 2016; Särkelä-Kukko 2014, 35).

Toimintaprosessin osavaiheisiin osallistumisen lisäksi osallisuus edellyttää yhteistä kieltä tai kommunikaatiomenetelmää, jolla voidaan käydä neuvotteluja, tulla kuulluksi ja saada tietoa (Turja 2017, 50). Vaikka lapsi ei kykenisi kommunikoimaan puheen avulla, voi hän silti välittää tunteitaan, ideoitaan ja toiveitaan kasvattajalle nonverbaalisesti (Woodhead 2010, xxi). Theobald ja Kultti (2012, 221) lisäävät, että opettajan vaihdellessa omia kommunikaatio- ja vuorovaikutustyylejään hän tavoittaa todennäköisesti useamman lapsen ja näin ollen lasten osallisuuden toteutuminen lisääntyy.

Osallisuuden toteutuminen edellyttää myös lasten mahdollisuutta vaikuttaa oppimisympäristöihin (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 188), materiaaleihin ja välineisiin sekä niiden hankintaan ja käyttötapaan (Turja 2017, 50). Lasten ulottumattomiin sijoitetut materiaalit rajoittavat usein lasten ideoin-

tia ja aloitteiden tekoa (Turja & Vuorisalo 2017, 48). Ympäristöjä tulee muokata kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksessa huomioiden lasten kiinnostuksen kohteet ja yksilölliset tarpeet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 31; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24).

Osallisuuden edellytyksiin lukeutuu lisäksi myönteiset onnistumisen kokemukset sekä sitä kautta luottamus itseen ja muihin, niin lasten kuin aikuisten keskuudessa (Turja & Vuorisalo 2017, 44). Aikuisen tulee luottaa lapsen kykyihin (Leinonen & Venninen 2012, 467) ja toimijuuteen sekä omaan rooliinsa osallisuuden mahdollistajana. Lapsen osallisuus voidaan käsittää osana toimijuutta, joka mahdollistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Turja & Vuorisalo 2017, 44, 45, 49.) Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014, 216) totesivat tutkimuksessaan, että osallisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että kasvattaja näkee lapsen aktiivisena toimijana, joka on kykenevä vaikuttamaan omaan oppimiseensa. Lapset tarvitsevat turvallisen ympäristön, jossa heille annetaan rohkaisua, aikaa ja kannustusta kehittymiseen ja mielipiteiden ilmaisuun (Lansdown 2010, 12).

Lapsen osallisuuden edellytyksenä on myös aikuisen halu huomioida lapsen näkökulma. Jos aikuinen kykenee ottamaan lapsen näkökulman huomioon, niin lapsella on mahdollisuus tuntea itsensä ymmärretyksi ja osalliseksi. Lapsen kokiessa tulevansa kuulluksi ja nähdyksi, hän on vaikutusvaltainen ja osallinen. (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, 71-72.) Lapsen aito huomioiminen ja kohtaaminen nousee kasvattajan henkilökohtaisista näkemyksistä, arvoista ja asenteista, jotka ovat niin tiedostetun kuin tiedostamattomankin ajattelumme perusta (Puolimatka 2004, 10). Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014, 216-217) totesivat tutkimuksessaan, että jos varhaiskasvatustoimintaa ohjaa ennakoon suunniteltu tiukka aikataulu, lapset eivät tällöin saa välttämättä tilaisuuksia ilmaista omia näkemyksiään tai aikuisilla ei ole aikaa kuunnella heitä. Osallisuuden lisääminen vaatii näin ollen lastentarhanopettajan sensitiivistä kohtaamista lasten kanssa sekä poikkeuksia ryhmän aikatauluihin ja rutiineihin. (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2014, 216-217.)

Lasten osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa voidaan osallisuuden perusedellytysten lisäksi tarkastella osallisuuden ulottuvuuksien mukaan. Turja (2017, 51-51) on listannut neljä lasten osallisuuden ulottuvuutta: valtaistuminen, vaikutuspiiri, aika ja tunnetaso. Ensimmäisessä ulottuvuudessa, lasten valtaistumisessa, osallisuutta tarkastellaan aikuisen ja lapsen välisenä valtasuhteena. Osallisuus määrittyy sen mukaan, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa ympäristöstä ja toiminnasta, johon he osallistuvat. Mitä enemmän lapsilla on tietoa toiminnan taustoista ja tavoitteista sekä mahdollisuuksia ideointiin ja aloitteellisuuteen, sitä enemmän he kokevat voivansa vaikuttaa eli he valtaistuvat. (Turja 2017, 51.) Valtaistumisessa lapsi voi ikään kuin haastaa valloillaan olevat dominoivat valtarakenteet (White & Choudhury 2010, 42). Emilson ja Folkesson (2006) totesivatkin tutkimuksessaan, että osallisuuden edellytyksenä on opettajan kontrollin vähentäminen.

Toisen osallisuuden ulottuvuuden muodostaa osallisuuden vaikutuspiiri -keitä kaikkia tilanne, toiminta tai asia koskettaa, johon vaikutetaan ja osallistutaan. Vaikutuspiiri laajenee lapsen henkilökohtaisista asioista kohti ympäröivää yhteisöä. Lapselle helpoin ja luontaisin vaikutuspiiri on lapsen omiin asioihin vaikuttaminen. (Turja 2017, 51-52.) Roosin, Nurhosen ja Viitasen (2018) mukaan, lapselle varhaiskasvatuksen arjessa tärkeintä on toisten lasten kanssa toimiminen. Osallisuuden toteutumista tulisikin tarkastella myös lasten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa (Roos, Nurhonen & Viitanen 2018, 90).

Kolmanteen osallisuuden ulottuvuuteen liittyy ajallinen ulottuvuus. Osallisuuden mahdollistava toiminta voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista ja vaikutukseltaan kertaluontoista tai kauaskantoista. Lapset pääsevät harvoin vaikuttamaan pitkäkestoisiin ja pysyviin asioihin, mutta esimerkiksi dokumentoinnin avulla voidaan kasvattaa toiminnan kestoa ja vaikutusaikaa. (Turja 2017, 51-52.) Dokumentointi mahdollistaa näin ollen lasten pitkäjänteisen osallisuuden toiminnan suunnitteluun ja arviointiin (Leinonen 2014, 35). Myös Makin ja Whiteman (2006) hyödynsivät tutkimuksessaan dokumentointia lasten osallisuuden lisäämiseksi. Videoinnin avulla kasvattajat ja lapset pystyivät refleктоimaan omaa toimintaansa. Kasvattajat näkivät lasten sitoutuvan toimintaan ja he ky-

kenivät ymmärtämään paremmin lasten näkökulmia. Ymmärryksen kautta toimintaa pystyttiin kehittämään lapsia osallistavammaksi. (Makin & White-
man 2006, 36-40.)

Neljäs osallisuuden ulottuvuus tarkastelee lasten osallisuutta tunnetason avulla. Osallisuuden kokemukset lisäävät lasten tunnetta hyväksytyksi tulemisesta, pätevydestä ja yhteenkuuluvuudesta. Positiivisiin kokemuksiin liittyy myös lasten tieto omasta osallisuudestaan. Kun lapsi tulee tietoiseksi omasta vaikuttamisestaan, lapsen itsetunto ja voimaantumisen tunne kasvavat enemmän, kuin tilanteissa, joissa lapsen osallisuutta ei tule selkeästi esille. (Turja 2017, 49, 53.) Piironen (2007, 8-9) mukaan lasten tietoisuus omista vaikutusmahdollisuuksistaan ilmenee tuomalla lasten ideat ja ajatukset käytäntöön. Loppuun viemällä nämä ideat lapset huomaavat, että heillä on aidosti ollut merkitystä toiminnan toteuttamisessa. Tämän myötä lasten motivaatio kantaa pitkälle myös tuleviin toimintahetkiin. (Piironen 2007, 8-9.) Yhteenkuuluvuuteen liittyen Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014, 217) totesivat, että ryhmän kesken tapahtuva rauhallinen yhdessäolo luo yhteisöllisyyden tunnetta, joka tukee lasten osallisuutta.

Näin ollen parhaimmat osallisuuden lähtökohdat on lapsilla, jotka tuntevat päiväkotinsa ja ryhmänsä tilat, tavat ja mahdollisuudet, osaavat kommunikoida ymmärrettävästi ja jotka luottavat itseensä (Turja 2017, 50). Kasvattajan tehtävänä on huomioida lasten erilaiset lähtökohdat ja varmistaa, että jokaisella lapsella on tasavertainen mahdollisuus päästä osalliseksi (Kalliala 2008, 64-65). Varhaiskasvatuksen haasteena onkin lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen suurissa ja heterogeenisissä lapsiryhmissä (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2017, 57).

3 PEDAGOGISEN TOIMINNAN LÄHTÖKOHDAT JA SUUNNITTELU VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelemme Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta, mitä on pedagoginen toiminta sekä millaisia lähtökohtia ja tavoitteita siihen sisältyy. Sen jälkeen määrittelemme pedagogisen toiminnan suunnittelua, sen lähtökohtia ja toimintatapoja.

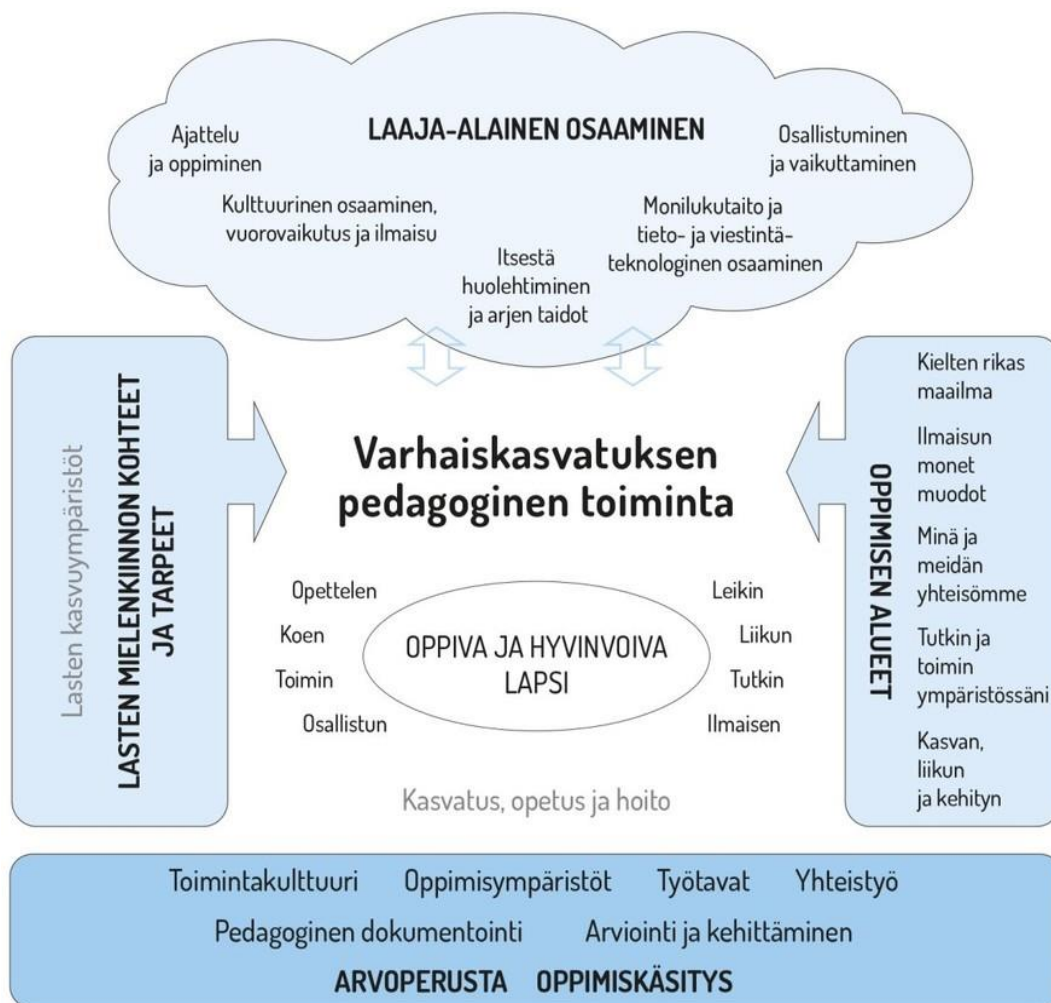
3.1 Pedagogisen toiminnan lähtökohdat varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena on luoda lapsille mahdollisimman hyvät oppimisen edellytykset ja edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, kasvua ja kehitystä (Heikka, Kettukangas, Fonsén & Vlasov 2018, 35). Laadukseen ja yhtenäisen varhaiskasvatuksen toiminnan taustalla on ajantasainen opetussuunnitelma. Suomessa varhaiskasvatusta ohjaa erityisesti kaksi opetussuunnitelmaa: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). (Salminen & Poikonen 2017, 56.)

Opetussuunnitelmat ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden mukaisesti ja toimivat pohjana niin paikallisille kuin yksikkökohtaisille opetussuunnitelmille (Salminen & Poikonen 2017, 72). Opetussuunnitelman tavoitteena on taata kaikille lapsille samat opetuksen lähtökohdat varhaiskasvatuksessa, riippumatta lapsen henkilökohtaisesta taustoista (Wasik, Bond & Hindman 2001, 65). Opetussuunnitelma tulisi kuitenkin nähdä myös dynaamisena ja muuttuvana työskentelymenetelmänä, joka huomioi yksittäisten lasten toimintatavat, vuorovaikutussuhteet ja kiinnostuksen kohteet. Opetussuunnitelmaa voidaan siis pitää välineenä, jonka avulla pystytään selvittämään ne toimintatavat, jotka tukevat lasten yksilöllistä oppimista ja kehittymistä mahdollisimman monin eri tavoin kohti yleisiä asetettuja tavoitteita. Yksi-

ölliset toimintatavat ilmenevät lasten vuorovaikutussuhteissa, leikeissä ja oppimisessa. (Wood & Hedges 2016, 401.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 36) kuvataan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan olevan kokonaisvaltaista toimintaa, jonka tavoitteena on edistää lasten oppimista, hyvinvointia sekä laaja-alaista osaamista. Pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä vastaa lastentarhanopettaja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 36-50) tuodaan myös esille, mistä toiminta koostuu ja mitä tavoitteita toiminnalle asetetaan (kuvio 2). Tavoitteellisen toiminnan perustana ovat arvoperusta, oppimiskäsitys, toimintakulttuuri sekä monipuoliset oppimisympäristöt, yhteistyö ja työtavat. Lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet sekä heille merkitykselliset asiat muodostavat toiminnan suunnittelun lähtökohdat yhdessä oppimisen alueiden ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kanssa. Laadukkaan pedagogisen toiminnan edellytyksenä on suunnitelmallinen dokumentointi, arviointi ja kehittäminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 37.)



KUVIO 2. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016).

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä kuvataan oppimisen alueiden avulla, jotka ovat muotoutuneet Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta. Oppimisen alueet muodostuvat viidestä eheästä ja monipuolisesta kokonaisuudesta: *Kielten rikas maailma*, *Ilmaisun monet muodot*, *Minä ja meidän yhteisömme*, *Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan, liikun ja kehityn*. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39.)

Kielten rikas maailma -alueen tavoitteena on vahvistaa lapsen kielellisen identiteetin kehitystä sekä kielellisiä taitoja ja valmiuksia. *Ilmaisun monet muodot* tukee lapsen musiikillisen, kuvallisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehity-

tymistä. *Minä ja meidän yhteisömme* -alue antaa valmiuksia lapselle lähiyhteisön monimuotoisuuden ymmärtämiseen ja siinä toimimiseen median, eettisen ajattelun, katsomusten, historian, nykyhetken sekä tulevaisuuden näkökulmista. *Tutkin ja toimin ympäristössäni* tukee lapsen matemaattisen ajattelun kehittymistä ja ohjaa lapsia kestävään elämäntapaan sekä tutkivaan ja kokeilevaan työtapaan. *Kasvan liikun ja kehityn* -alueen tavoitteena taas on vahvistaa lapsen turvallisuuteen, terveyteen, liikkumiseen ja ruokakasvatukseen liittyviä taitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 40-47.)

Oppimisen alueet muodostavat lasten mielenkiinnon kohteiden ja lasten yksilöllisten taitojen kanssa yhtenäisen kokonaisuuden, joka ohjaa kasvattajia pedagogisen toiminnan suunnittelussa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39). Varhaiskasvatuksessa kasvattaja laatii jokaiselle lapselle yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa lapsen henkilökohtaisista tavoitteista ja tarpeista koostuvan varhaiskasvatussuunnitelman. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman päätavoitteena on kertoa, millaisin tavoin pedagoginen toiminta voi parhaiten tukea lapsen tavoitteita ja tarpeita. (Salminen & Poikonen 2017, 56-57.)

3.2 Pedagogisen toiminnan suunnittelu

Pedagogisen toiminnan suunnittelu on olennainen osa varhaiskasvattajan ammatillisuutta (Leinonen & Venninen 2012, 467). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pedagogisen toiminnan suunnittelun painopiste on ollut kehityspsykologisessa tietämyksessä. Lapsen kehitysvaiheiden tunteminen ja kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen on toiminnan tavoitteiden asettamisen ja toteutumisen kannalta tärkeää. (Poikonen 2003, 18.) Toiminnan suunnittelu on ollut varhaiskasvatuksessa aiemmin aikuislähtöistä ja se on keskittynyt pääasiassa toiminnan sisältöihin ja aikatauluttamiseen. Suunnittelussa on korostunut toiminnan selkeys, tavoitteellisuus, aikuisen ryhmäkontrolli ja sekä organisointi. (Kataja 2018, 49.)

Pedagogisen toiminnan suunnitteluun tarvitaan yleisen teoreettisen oppimista ja kehitystä koskevan tiedon lisäksi oppimisen alueita ja laaja-alaisen

osaamisen tavoitteita koskevaa opetussuunnitelmissa olevaa tietoa, jonka avulla oppimiskokemuksista pyritään muodostamaan kokonaisvaltaisia ja eheyttäviä kokonaisuuksia (Heikka ym. 2017, 62). Nykyisen varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu perustuu näin ollen toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin, kasvattajan pedagogiseen osaamiseen sekä jatkuvaan lasten havainnointiin. Kasvattajan ammatillisuus korostuu etenkin tarkasteltaessa kasvatustoimintaa arvoperusteisesti varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden kautta, jolloin pystytään ylittämään varhaiskasvatuksen rakenteisiin kiinnittyneet toimintatavat, jotka eivät ole yhteneviä vallitsevien arvojen ja tavoitteiden kanssa. (Heikka ym. 2018, 38.) Pedagogisen toiminnan suunnittelu voidaan nähdä siis dynaamisena prosessina, jossa sekä suunnitelmat että sen perustana oleva tieto muuttuvat ja rakentuvat toimijoiden ja sosiokulttuurisen kontekstin vuorovaikutuksessa (Heikka ym. 2017, 63; Poikonen 2003, 23).

Osallisuuden nojautuvan pedagogisen toiminnan suunnittelulla pyritään tukemaan lapsen itsetuntoa ja näin ollen kasvattaman vastuullisuuteen sekä edistämään oppimista (Heikka ym. 2018, 35). Suunnitteluprosessia voidaan kuvata esimerkiksi suunnittelun kehän avulla. Kehä on jatkuva prosessi, johon osallistuvat sekä lapset että kasvattajat. Aluksi kasvattaja havainnoi lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta merkityksellisiä tapahtumia. Havainnoinnit tallennetaan monipuolisen dokumentoinnin avulla erilaisia teknologisia välineitä apuna käyttäen yhdessä lasten kanssa. (Heikka ym. 2018, 39-40.) Dokumentoinnilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa lapsikeskeistä työskentelytapaa, jonka avulla tehdään näkyväksi lasten ja aikuisten toimintaa ja ajattelua sekä kasvatuksen arkea esimerkiksi videoimalla, kuvaamalla ja kirjoittamalla (Rintakorpi 2015, 269). Dokumentointi mahdollistaa näiden toimintojen käsitteilyn jälkeenpäin (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, 81). Dokumentoitua tietoa reflektoidaan tilanteesta riippuen yhdessä lapsen, lapsiryhmän, tiimin kasvattajien tai vanhempien kanssa (Heikka ym. 2018, 41). Reflektoidun tiedon pohjalta kasvattajat luovat tavoitteita ja kehittävät toiminnan laatua systemaattisesti ja tietoisesti (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, 81). Lopulta tavoitteellinen toiminta viedään käytäntöön, jossa lasten aloitteet ja kasvattajan peda-

gogiset ratkaisut luovat joustavan toiminnan pohjan (Heikka ym. 2018, 40-43). Toiminta voidaankin suunnitella päämäärältään avoimeksi, jolloin lapsilla on mahdollisuus päätyä monenlaisiin lopputuloksiin ja käyttää erilaisia toimintatapoja ja materiaaleja omien taitojensa, kiinnostuksensa ja ymmärryksensä mukaisesti (Heikka ym. 2017, 57).

On tärkeää, että kasvattaja ja lapset suunnittelevat toimintaa vastavuoroisessa suhteessa, jossa vuoroin puhutaan ja kuunnellaan (Jones 2007, 577). Tällaisessa yhteissuunnittelussa lasten omaehtoinen, kasvattajien ja lasten yhdessä ideoima sekä kasvattajien johdolla suunniteltu toiminta täydentävät toisiaan muodostaen laadukasta ja tavoitteellista varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 36). Suunnittelu yhdessä lasten kanssa tarkoittaa sitä, että lasten ideoita ja näkemyksiä otetaan aidosti huomioon ja niitä tuodaan myös käytäntöön. Turja (2010, 44) korostaa, että lasten ehdotuksia tulisikin toteuttaa aina mahdollisuuksien mukaan. Jos lasten ideoita ei voida toteuttaa, täytyy se perustella lapsille (Turja 2010, 44). Hujala (2002, 103) on todennut, että lapset oppivat parhaiten saadessaan ideoita ja suunnitella toimintaansa itse, jolloin he oppivat luottamaan omaan toimintaansa ja kykyihinsä. Virkin (2015) tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että kasvattajat kokevat suunnittelun helpommaksi ja selkeämmäksi ilman lasten osallistumista. Kasvattajat perustelivat aikuislähtöistä suunnittelua ennakoitavuuden ja toistuvuuden kautta. Nämä tekijät auttavat erityisesti tuen tarpeessa olevia lapsia sekä kasvattajaa koko ryhmän hallinnassa. (Virkki 2015, 115-116.)

Aikuisten ja lasten yhteissuunnittelun korostamisesta huolimatta haasteena on muuttaa varhaiskasvatustoiminnan suunnittelun malli aiemmasta aikuislähtöisestä suunnittelusta joustavammaksi ja lapsia osallistavammaksi. Karlssonin, Weckströmin ja Lastikan (2018) tutkimuksessa lapsinäkökulmainen ajattelu näkyi vahvasti kasvattajien puheissa, mutta tästä huolimatta ajattelutapa ei vastannut toimintaa. Syyksi koettiin kasvattajien kokemattomuus sekä mielikuva siitä, millaista varhaiskasvatuksen kuuluisi olla. Kasvattajien omien opittujen toimintamallien muuttaminen ja sen myötä koko varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen vaatii aikaa sekä riittäviä resursseja, kuten koulu-

tusta, asianmukaisia toimintaolosuhteita ja tarpeeksi henkilöstöä suhteessa lapsiin. (Karlsson, Weckström & Lastikka 2018, 110-113.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskohde

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten osallisuudesta ja miten nämä käsitykset toteutuvat pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Tutkimme lisäksi, millaisilla konkreettisilla keinoilla lastentarhanopettajat ottavat lasten osallisuuden huomioon toiminnan suunnittelussa ja miten he suhtautuvat lasten osallisuuteen toiminnan suunnittelussa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten osallisuudesta?
2. Miten lastentarhanopettajat ottavat lasten osallisuuden huomioon toiminnan suunnittelussa?
3. Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita lasten osallisuus tuo toiminnan suunnitteluun?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksemme on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Fenomenografia on Järvisen ja Järvisen (2004, 83) mukaan "laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta". Laadullista tutkimusta voidaan käsitellä prosessina, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2015, 74). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää - yksilön realistisia kokemuksia ja näkemyksiä (Eskola & Suoranta 2008, 16-18). Tämän vuoksi jokainen tapaus on ainutlaatuinen, eikä tutkimuksessa siis pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen sekä teoreettisesti mielekkääseen ilmiön tulkintaan (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 85). Eskolan ja Suorannan (2008, 13) mukaan kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen luonnetta on usein määritelty sen kautta, mitä se ei ole suhteessa kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen. Kvalitatiivista tutkimusta voidaan luonnehtia esimerkiksi subjektiivisena ja induktiivisena. Se on yksilön omakohtaisiin kokemuksiin tai näkemyksiin perustuva tutkimus, jossa yksittäisistä havaintojoukoista muodostetaan isompia kokonaisuuksia. (Eskola & Suoranta 2008, 14.)

Laadullisen fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on ”pyrkimys systemaattiseen kuvaukseen yli yksilöiden: käsityksistä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä” (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Fenomenografia pyrkii selvittämään, millaisia käsityksiä tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyy, sekä miten käsitykset eroavat tai yhtenevät laadullisesti toisistaan (Marton & Pong 2005, 335). Fenomenografinen tutkimus ei siis tutki ilmiön ”todellista” olemusta, vaan ihmisten erilaisia käsityksiä käsiteltävästä ilmiöstä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla yksilöitä ihmisinä, eikä selittää tai ennustaa ilmiötä. (Järvinen & Järvinen 2004, 86; Marton 1981, 178-180.)

Fenomenografian keskeisenä käsitteenä pidetään kontekstuaalisuutta, joka kuvaa käsitysten rakentumista ihmisen aiempien kokemusten ja tietojen pohjalta. Käsitykset ovat siis sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska niiden tausta vaihtelee yksilöiden kokemusten pohjalta. Käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina, joille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitelmä on siis ymmärrystä käsiteltävästä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat kysely, havainnointi, haastattelu sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Haastattelu on kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä. Haastattelussa on aina kyse vuorovaikutuksesta - sekä haastattelija että

haastateltava osallistuvat haastattelun tuloksena syntyvän tiedon tuottamiseen. Tieto on siis sosiaalisesti rakentunutta. (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 90.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tutkittavien käsityksiä tietyistä ilmiöistä ja sen toteutumisesta, joten aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu. Keräsimme aineiston haastattelemalla kuutta lastentarhanopettajaa viidestä eri päiväkodista, viideltä eri paikkakunnalta. Haastattelut toteutettiin fenomenografiseen tutkimusotteeseen sopivalla teemahaastattelulla. Teemahaastattelun perusideana on, että haastattelussa käydään läpi ennalta valitut teemat, joiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella hieman haastattelujen välillä (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 27-28; Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 89; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Valitsimme teemahaastattelun tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi, jotta välttyimme liialliselta aiheen rajaukselta ja saimme mahdollisimman laajaa ja todenmukaista tietoa haastateltavien käsityksistä. Ennalta valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen, eli tutkittavasta ilmiöstä jo aiemmin tiedettyihin asioihin. Teemahaastattelun avulla pyritään löytämään tutkimuksen teeman eli tarkoituksen ja ongelmanasettelun mukaisesti merkityksellisiä vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tässä tutkimuksessa etukäteen valittuja haastatteluteemoja oli kolme: lastentarhanopettajan käsitykset osallisuudesta, lasten osallisuuden toteutuminen toiminnan suunnittelussa sekä lasten osallisuuden mahdollisuudet ja haasteet. Muotoilimme teemojen sisälle asetetut kysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta erilaisten käsitysten esiin tuleminen oli mahdollista. Teemahaastattelussa onkin tärkeää asetella haastattelukysymykset niin, etteivät ne ohjaile haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Jätimme haastateltaville myös mahdollisuuden kertoa sellaisia lisätietoja aiheesta, jotka eivät tulleet kysymysten avulla ilmi.

Haastattelun etuna on sen joustavuus aineistoa kerätessä. Haastattelussa on mahdollista oikaista väärinkäsityksiä, toistaa kysymys, selventää ilmausten sanamuotoa ja vaihdella aiheiden järjestystä tilanteen mukaan. Myös haastatte-

lussa saatujen vastausten tulkinnassa on enemmän mahdollisuuksia, kuin esimerkiksi kyselyssä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastattelun etuihin kuuluu lisäksi, että tutkija voi toimia haastattelun ohessa myös havainnoitsijana. Muistiin voidaan siis kirjoittaa, mitä sanotaan ja kuinka sanotaan. Tutkijan kannattaa kuitenkin harkita, onko tutkimuksen kannalta relevanttia ilmaista omia havaintoja raportissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74.) Tässä tutkimuksessa tutkijan omien havaintojen kirjoittaminen ei ollut oleellista, koska tutkimuskohteena olivat haastateltavien käsitykset.

Haastattelut äänitettiin, jotta niihin voitiin palata tilanteen jälkeen. Äänitys toimi sekä muistiapuna että tulkintojen tarkistamisen apuvälineenä. Haastattelun uudelleen kuunteleminen tuo usein haastattelusta esiin uusia sävyjä, joihin ensimmäisellä kerralla ei ole osannut kiinnittää huomiota. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14-15.) Haastattelut äänitettiin tutkittavien älylaitteiden avulla, minkä jälkeen ne siirrettiin tutkittavien henkilökohtaisille tietokoneille salasanojen taakse. Äänitykset tuhottiin asianmukaisesti tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72) korostavat myös haastattelulle osoitettua kritiikkiä. Heidän mukaan ei ole olemassa yhtä ylivertaista reittiä, jonka kautta totuus saadaan selville. Haastattelijan kokemustustalla, koulutuksella sekä kokemuksen tuomalla näkemyksellä on varsin merkittävä rooli haastattelun laadussa ja etenemisessä. Haastattelun heikkoutena pidetään myös ajan käyttöä – se on hidas ja aikaa vievä aineistonkeruumuoto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.) Haastattelun luotettavuutta voi heikentää tutkijan ennakkokäsitykset ja mielipiteet, jotka ohjaavat havaintojen tekemistä. Tästä syystä haastattelut ovat aina tilanne- ja kontekstisidonnaisia, eikä niitä saa erottaa toisistaan. Tämä on hyvä huomioida tulosten tulkinnan vaiheessa. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11-12.)

Tässä tutkimuksessa empiirinen aineisto muodostui siis kuudesta teema-haastattelusta. Laadullisissa opinnäytetöissä aineiston koot eivät vaihtelee merkittävästi, vaan pääsääntöisesti aineiston koko on pieni verrattuna määrälliseen tutkimukseen. Laadullisissa tutkimuksissa ei siis pyritä tilastollisiin yleistyksiin,

vaan tutkittavan ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Vaikka laadullisissa opinnäytetöissä aineiston kokoa ei tule pitää työn merkittävimpänä kriteerinä, on sitä kuitenkin syytä pohtia tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

Tutkimuksessamme haluamme selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä, jonka vuoksi haastattelimme kentällä työskenteleviä lastentarhanopettajia. Ajankohtainen tieto kentältä on tutkimuksemme kannalta hyvin oleellista, sillä lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa painottuu uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa vahvasti (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että haastateltavilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86). Haastateltavilla oli runsaasti tietoa osallisuudesta ja saimme näin ollen laajan ja kattavan aineiston tutkimukseemme.

Toteutimme haastattelut kolmessa eri Keski-Suomen ja yhdessä Pirkanmaan kunnassa työskenteleville lastentarhanopettajille. Saavutimme haastateltavat ottamalla yhteyttä paikalliseen päiväkodin johtajaan ja suoraan haastateltaviin. Haastattelut toteutettiin eri ympäristöissä, rauhallisissa tiloissa ilman keskeytyksiä. Kaksi haastattelua tehtiin Jyväskylän yliopiston tiloissa, kolme haastattelua tehtiin haastateltavien kotona ja yksi haastateltavan työpaikalla, päiväkodissa. Neljä kuudesta haastattelusta toteutettiin siis haastateltavien omilla kentillä. Kaikki haastattelut olivat kestoltaan puolesta tunnista tuntiin. Olimme etukäteen pyytäneet haastateltavia varaamaan aikaa haastattelulle noin tunnin verran ja jokainen haastateltava sai rauhassa kertoa ajatuksistaan ilman kiireen tai painostuksen tunnetta. Ensimmäinen haastateltava haastateltiin kahteen kertaan, sillä nauhoitus tuhoutui inhimillisessä erehdyksessä ennen litteroinnin aloittamista. Haastateltava suhtautui asiaan ymmärtäväisesti ja antoi mielellään uuden haastattelun jälkikäteen. Tutkimukseemme osallistuminen oli haastateltaville täysin vapaaehtoista ja toimme sen ilmi haastatteluun pyydettyä sekä erikseen kirjallisessa tutkimusluvassa.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen haastatteluaineiston analyysin ensimmäinen vaihe on haastattelun litterointi eli äänen muuntaminen tekstiksi (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Tutkimusaineisto muodostui näistä tekstiksi puretuista äänitallenteista. Kuuntelimme haastattelut läpi useaan otteeseen laadukkaan litteroinnin saavuttamiseksi. Litteroinnin avulla merkityksellisten yksityiskohtien havaitseminen aineistosta helpottuu huomattavasti (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16; Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 49). Litteroinnin tarkkuus riippuu Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 16) mukaan tutkimuskysymyksistä ja käytetystä tutkimusmetodista. Tarkemman kokonaiskuvan saamiseksi litteraatteihin on mahdollista tehdä puhutun toiminnan ja äänenkäytön tapojen lisäksi myös merkintöjä esimerkiksi katsekontaktista, elehdinnästä tai muista merkityksellisistä tekijöistä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 16). Aineistollemme ei ollut kuitenkaan tarpeellista tehdä yksityiskohtaista litterointia, koska tutkimuksemme koostui esille nostetuista asiasisällöistä (ks. Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 49). Litteroinnit tehtiin pian haastattelujen jälkeen, jotta haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa. Litteroimme haastatteluista puheen sanatarkasti, mutta päädyimme karsimaan litteraateista epäolennaiset täytesanat ja myötäilevät hymähdykset, kuten ”mmm” ja ”niin” pois. Litteroitua aineistoa saimme yhteensä 55 sivua.

Analysoimme litteroidut aineistot aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisen tutkimuksen aineistosta pyritään luomaan selkeä teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 122). Aloitimme analysoinnin lukemalla litteroidut haastattelut useaan kertaan, jonka jälkeen poimimme tekstistä tutkimuskysymystemme alle sopivia merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköksi valikoitui haastateltavien ajatuskokonaisuus, mikä yleensä koostui useammasta lauseesta (ks. taulukko 1, pelkistetty ilmaus). Näin aloitimme aineiston redusoinnin eli pelkistämisen ja saimme karsittua kaiken tutkimuksellemme epäolennaisen pois (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Järjestelimme nämä merkitysyksiköt kysymysten alla vielä niin, että samasta asiasta kertovat ajatukset olivat yhdessä. Samalla etsimme

näistä merkitysyksiköistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia omiksi kokonaisuuksiksi, jotta luokittelu olisi helpompaa. Varsinaisia ristiriitaisia eroavaisuuksia ei aineistostamme kuitenkaan löytynyt, vaikka haastateltavat toivat esille erilaisia asioita haastattelutilanteissa.

Tässä vaiheessa aineiston läpikäyntiä totesimme, että aineistosta tuli esille paljon osallisuutta koskevia käsityksiä, joten päädyimme nostamaan osallisuuden käsitteen yhdeksi tutkimuksemme keskeisistä teemoista ja erilliseksi tutkimuskysymykseksi. Muokkasimme myös päätutkimuskysymystämme *”Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten osallisuudesta toiminnan suunnittelussa?”* muotoon *”Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten osallisuudesta ja miten nämä käsitykset toteutuvat toiminnan suunnittelussa?”*. Näin saimme paremmin hyödynnettyä saatua tutkimusaineistoa sekä tuotua esille mielestämme oleellisia ja mielenkiintoisia tutkimustuloksia.

Merkitysyksiköiden alkuperäiset ilmaisut yksinkertaistettiin pelkistämällä, jonka jälkeen klusteroimme eli ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset omiksi luokikseen. Luokittelun avulla aineisto tiivistyy, kun yksittäiset ilmaukset luokitellaan yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajarvi 2009, 110). Taulukossa 1 on esimerkki aineistomme pelkistämisestä ja luokittelusta.

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysiyksikköjen tiivistämisestä pelkistettyyn muotoon toisen tutkimuskysymyksen mukaan.

1. vaihe	2. vaihe	3. vaihe	4. vaihe
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
-- Eli lapset ei suoraanaisesti pääse kertomaan sitä, ei lapsilta ei kysytä sitä että mitä sä haluat tehdä tänään tai huomenna tai milloin vaan se poimitaan siitä arkipäivästä toiminnasta ja sillä tavalla lapset pääsee vaikuttaa sit siihen mitä siellä eskarissa tai päiväkodissa tapahtuu.-- (LTO2)	Lapset eivät kerro suoraan toiveitaan, vaan aiheet poimitaan toiminnasta.	Lasten havainnointi.	Epäsuora vaikuttaminen.

Taulukko 1 tekee näkyväksi alkuperäisen ajatuksen tiivistämistä pelkistetyksi ilmaukseksi. Yhdistimme pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi, joiden pohjalta muodostimme kuvailevat yläluokat. Taulukosta 2 nähdään, millaisista alaluokista toisen tutkimuskysymyksen yläluokat muodostuivat.

TAULUKKO 2. Alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi toisen tutkimuskysymyksen mukaan.

3. vaihe	4. vaihe
Alaluokka	Yläluokka
Lasten kokoukset	Suora vaikuttaminen (lapset aktiivisina toimijoina)
Lasten suorat ehdotukset	
Lasten kanssa neuvottelu	
Lasten havainnointi	Epäsuora vaikuttaminen (lapset aikuisen havainnoinnin kohteena)

Kävimme koko aineiston läpi vastaavalla tavalla jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla (ks. taulukko 3, s. 44 ja liite 2). Näin saimme koottua tiivistetyt johdopäätökset tutkimuksemme tuloksista.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset ratkaisut koskevat laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2008, 52). Tutkijan eettinen vastuu alkaa jo tutkimuksen aiheen valinnasta. Tutkimuksen aiheen valintaan liittyvään eettiseen pohdintaan kuuluu selkeyttä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Tutkimuskohteen määräytymistä ohjaavat lisäksi tieteenalan arvolähtökohdat, ihmiskäsitykset sekä toiminnan tavoitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129-130.) Perustelimme johdannossa tutkimuksen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta eli sitä, miksi tutkimukseen on ryhdytty. Tutkimuksen aihe on mielestämme riittävän mielenkiintoinen, mutta tarpeeksi etäinen omista kokemusmaailmoistamme, jottei omat tunnekokemukset päässeet vaikuttamaan aiheen valintaan ja tutkimusprosessiin. Myös aineistonkeruuseen liittyy aina aineistonkeruutavasta riippumatta eettisiä kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19-20). Tutkimuksessamme aineistonkeruutapana toimi haastattelu. Yhteensä kuudesta haastattelusta neljä toteutettiin haastateltavien omassa

ympäristössä ja kaksi Jyväskylän yliopistossa. Pohdimme, ovatko nämä eriävät ympäristöt vaikuttaneet siihen, millaisena haastateltavat ovat kokeneet haastattelutilanteen. Pohdimme myös, onko haastattelutilanteeseen vaikuttanut haastattelijan ja haastateltavan välillä vallitseva valtasuhde.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut tutkimuksissa käytettävät ihmistieteiden eettiset periaatteet, jotka jakautuvat kolmeen pääteemaan: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Ensimmäinen eettinen periaate koskee tiedonantajan itsemääräämisoikeutta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittava voi halutessaan kieltäytyä vastaamasta tutkijan kysymyksiin. Eettisen haastattelun toimintatapoihin kuuluu, että haastateltavat tietävät, mistä tilanteesta on kyse (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 41). Kerroimme haastateltaville tutkimuslupaa pyytäessä ja haastattelutilanteen alkaessa, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Informoimme haastateltavia tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelussa käsiteltävistä teemoista, jotta he pystyivät antamaan suostumuksensa tutkimukseen. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 19-20) kuitenkin korostavat, että on tärkeää pohtia etukäteen, kuinka paljon tutkittaville annetaan tietoa tutkimuksesta ja sen tavoitteista. Liiallinen informaatio saattaa johtaa siihen, että haastateltava muokkaa vastauksiaan suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19-20.) Pohdimme etukäteen annetun informaation määrää erityisesti haastateltavan kohdalla, joka haastateltiin kahden kertaan ensimmäisen äänitteen tuhouduttua. Haastateltavan vastaukset olivat kuitenkin pitkälti samoja kuin ensimmäisellä haastattelukerralla, vaikka hän muisti osan kysymyksistä. Näin ollen myös haastateltava on todennäköisesti tehnyt eettisen valinnan, ettei hän muuta vastauksiaan toiseen haastatteluun.

Toinen ihmistieteisiin liittyvä eettinen periaate käsittelee vahingoittamisen välttämistä. Haastattelijan tärkeisiin ominaisuuksiin kuuluu neutraalius. Haastattelijalta vaaditaan puolueettomuutta ja oman osuuden minimoimista - haastattelijan puheenvuorot liittyvät lähinnä jatkamisen kehottamiseen tai vas-

tauksen riittävyyden kommentoimiseen. Varsinaista tietoihin liittyvää kommentointia pyritään välttämään. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45.) Haastattelutilanteissa pyrimme kunnioittamaan haastateltavia ja välttämään omaa kommentointia koskien haastateltavien antamia tietoja. Emme siis tuoneet keskusteluun omia mielipiteitä, emmekä johdatelleet tutkittavia mihinkään tiettyyn suuntaan.

Tutkimuksen kolmas eettinen periaate koostuu tutkittavan yksityisyydestä ja tietosuojasta. Tutkittavia on informoitava tutkimuksen tarkoituksesta ja tunnistetietoja on käsiteltävä luottamuksellisesti. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 415.) Jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy, heidän nimensä ja tunnistetietonsa on muutettava (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17; Tuomi & Sarajärvi 2009, 130-131). Selvensimme haastateltaville, että heidän anonymiteettinsä säilytetään tarkasti. Äänitteissä ei mainittu haastateltavien nimiä lainkaan, vaan numeroimme haastattelut heti alusta lähtien yhdestä kuuteen. Käytimme tätä numerointia myös litteroinneissa sekä tutkimuksessa käytetyissä aineisto-otteissa. Näin ollen käytetyistä aineisto-otteista ei voida päätellä, kenestä haastateltavasta on kyse.

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys perustuu hyvien tieteellisten käytäntöjen lisäksi tutkimusraportissa käytettyyn argumentaatioon, eli lähteiden käyttöön ja laatuun. Tutkimuksen täytyy olla eettisesti kestävä - tutkimussuunnitelman on oltava laadukas ja tutkimusasetelman sopiva niin tutkimukselle, kuin luotettavuus- sekä arviointikriteereille. Hyvää tutkimusta ohjaa siis tutkijan eettinen sitoutuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Pohdimme etukäteen laajasti tutkimusmetodien sopivuutta tutkimukseen. Käytimme aikaa huolellisen tutkimussuunnitelman tekemiseen, jotta tutkimuksen toteuttaminen olisi sujuvaa. Pyrimme viittaamaan lähteisiin asianmukaisesti ja tiedekuntaan sopivin tavoin erotellen oman tekstimme viitatusta tekstistä.

5 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LASTEN OSALLISUUDESTA TOIMINNAN SUUNNITTELUSSA

Tässä luvussa kuvaamme lastentarhanopettajien käsityksiä lasten osallisuudesta sekä sitä, miten lastentarhanopettajat ottavat lasten osallisuuden huomioon toiminnan suunnittelussa. Kuvaamme myös lastentarhanopettajien esille tuomia mahdollisuuksia ja haasteita, joita lasten osallisuus tuo toiminnan suunnitteluun. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymyksittäin. Tutkimuskysymysten ohkeen on koottu kuviot tai taulukot havainnollistamaan tutkimuksen tuloksia.

5.1 Lastentarhanopettajien käsitykset lasten osallisuudesta

Tässä luvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten osallisuudesta. Lastentarhanopettajat puhuivat laajasti osallisuudesta, mutta tarkan ja yksiselitteisen määritelmän kertominen koettiin kuitenkin haastavaksi. Osallisuus nähtiin jo pitkään olemassa olleena, laajana ja moniulotteisena käsitteenä, joka on uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä nostettu esille. Osallisuuteen liitettiin erilaisia ulottuvuuksia, ja niistä kolme tuotiin haastatteluissa selkeästi esille: lapsen aktiivinen osallisuus, yhteisöllisyys sekä lapsen passiivinen osallisuus. Varhaiskasvatuksessa aikuinen nähtiin osallisuuden mahdollistajana.

Kaikki haastateltavat toivat esille, että osallisuuteen liittyy lapsen aktiivinen osallisuus. Aktiivisen osallisuuden nähtiin tarkoittavan lapsen mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä mahdollisuutta olla mukana varhaiskasvatuksessa tapahtuvassa päätöksenteossa. Lapsen mahdollisuus vai-

kuttaa itseään koskeviin asioihin nähtiin tarkoittavan lapsen vapautta valita vapaan leikin aihe ja leikkikaveri. Itseä koskeviksi asioiksi luettiin myös joissain tapauksissa pukeutumiseen ja nukkumiseen liittyvät tekijät. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvalla päätöksenteolla viitattiin lapsen mahdollisuuteen vaikuttaa koko ryhmän toimintaan esimerkiksi leikin, toimintatavan tai materiaalien valinnan kautta.

Esimerkki 1.

Osallisuus on sitä että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen niinku niihin, niitä itseään koskeviin asioihin ja päättää joistakin asioista itse. Mutta ei tietenkään niin että, että lapset voi päättää kaikki asiat, mutta kuitenkin se et niillä on niinku mahdollisuus niinku vaikuttaa siihen ja sitte et ne myös saa tietoa, tietoa niinkun niitä itseään koskevista asioista ja. Ja sitte myös tavallaan semmosta tietoa millä perusteella ne pystyy tekemään niitä päätöksiä niissä asioissa missä ne voi vaikuttaa. (LTO5)

Esimerkki 1 osoittaa, että haastateltava näkee osallisuuden tarkoittavan nimenomaan lapsen mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Haastateltava korostaa, että päätöksenteon edellytyksenä on, että lapsi saa tietoa itseään koskevista asioista. Haastateltavan puheesta on selkeästi huomattavissa, että aikuinen on osallisuuden mahdollistajana, mutta myös lopulta vastuussa varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta toiminnasta. Haastateltava toteaa, että aikuinen mahdollistaa lapsen osallisuuden antamalla lapselle tietoa itseään koskevista asioista, joiden perusteella lapsi on kykenevä tekemään päätöksiä.

Kuten edellä mainitussa esimerkissä, myös muissa haastatteluissa tuotiin esille, ettei lapsi voi kuitenkaan vaikuttaa kaikkeen varhaiskasvatustoimintaan. Tällaisiksi asioiksi nimettiin päivärytmin rakenne, turvallisuuteen liittyvät tekijät sekä sellaiset asiat, joihin aikuisetkaan eivät voi arjessa vaikuttaa.

Yksi haastateltava toi esille, että osallisuuteen liittyy tunne ryhmään kuulumisesta ja yhteisöllisyydestä.

Esimerkki 2.

No mun mielestä semmonen niinku suurempi tai isompi asia siinä ylipäänsä on se että, että oletko sä osallisena sitä ryhmää, tunnetko sä kuuluvasi siihen ryhmään missä sä olet että, se ei ole pelkästään sitä että onko sulla lupa nyt tehdä jotakin asiaa vaan semmonen että, että sä tunnet että sä olet osa tätä ryhmää. Jos sä olet pois niin sua kaivataan ja jos joku on pois niin sä haluat tietää miks se on pois että siinä niinku pidetään toisista huolta. (LTO4)

Esimerkissä 2 haastateltava painottaa nimenomaan lapsen tunnetta ryhmään kuulumisesta. Yhteisöllisyys ilmenee myös niin, että ryhmän lapset osaavat

kaivata toisiaan. Myös huolenpito ryhmän jäsenistä tulee esille. Yhden lapsen osallisuuden kokeminen ja ryhmään kuulumisen tunne vaikuttaa siis koko lapsiryhmään.

Puolet haastateltavista näkivät osallisuuden tarkoittavan myös passiivista osallisuutta eli lapsen oikeutta olla osallistumatta. Tämä ilmeni lapsen mahdollisuutena osallistua toimintaan passiivisesti tai kieltäytyä toiminnasta kokonaan.

Esimerkki 3.

Ja sitten se mikä myös pitää huomioida että lapsella on myös oikeus olla osallistumatta, tietenki se et jos ei ikinä osallistu mihinkään niin kannattaa huolestua mutta ei kaikki ole aina kiinnostuneita ihan kaikesta että annetaanko me sitten olla osallistumatta. (LTO4)

Esimerkki 4.

-- lapsi saa vaikuttaa sit siihen millä tasolla se osallistuu että, no paitsi kyllä mää ehkä aika herkästi niitä sitte sieltä penkiltä tuupin osallistumaan jos ei ne kauheasti haluais tehdä -- (LTO5)

Esimerkissä 3 tulee esille lapsen oikeus olla osallistumatta. Haastateltava kuitenkin pohti, voidaanko lapsen antaa olla osallistumatta toimintaan, joka ei ole lapselle mieluista. Myös muut haastateltavat toivat esille, että jokaisen lapsen tulisi voida valita, osallistuuko hän toimintaan katsojan vai toimijan roolissa. Esimerkissä 4 ilmenee, että huolimatta haastateltavan käsityksestä, hän kuitenkin rohkaisee todellisuudessa useimmiten lapsia osallistumaan toimintaan aktiivisen toimijan roolissa. Haastateltavat korostivat, että lasten täytyy välillä osallistua myös vähemmän mieluisiin toimintoihin, sillä muuten he eivät opi tuntemaan osallisuuden ja elämän tarjoamia mahdollisuuksia.

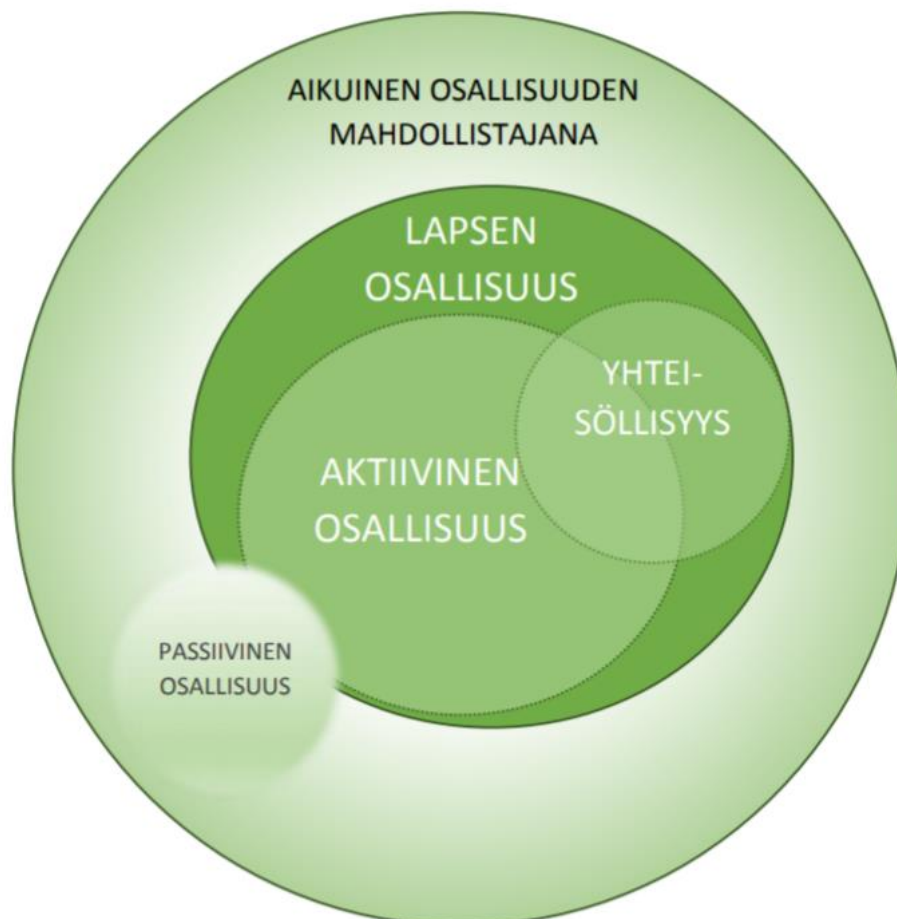
Aikuinen nähtiin lasten osallisuuden mahdollistajana. Yksi haastateltavista piti osallisuutta itsestään selvänä, lastentarhanopettajan työhön kuuluvana asiana. Haastateltavista kaksi toi esille, kuinka kasvattajan tulee opetella "osallisuusajattelua", jotta hän kykenee tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia osallisuuteen.

Esimerkki 5.

-- osallisuus on ollu sitä, että mahdollistetaan lapsille se et he on niinku aktiivisesti arjen suunnittelussa mukana eli suunnitellaan arkee lasten aloitteista, mielenkiinnon kohteis-ta ja annetaan heille ai- tai suunnitellaan, että lapset pääsee suunnittelemaan. Ja sitte sen pohjalta lähtään sitte jal- tai no ei jalostamaan niitä ideoita vaan että, niinkun tehdään niistä semmosia että kaikki pääsee osallistuun. (LTO3)

Osallisuudessa aikuinen mahdollistaa ja tarjoaa lapselle keinoja osallisuuteen, kuten esimerkissä 5 tuodaan esille. Haastateltava mainitsee, että aikuinen suunnittelee, jotta lapset pääsisivät suunnittelemaan. Taustalla on siis ajatus siitä, että osallisuuden toteutuminen ja mahdollistaminen on aikuisen harkintakyvyn ja päätösvallan alla. Lopuksi lasten suunnitelmista tehdään sellaisia, jotta kaikki pääsisivät osallistumaan toimintaan.

Alle olemme muodostaneet kokoavan kuvion (kuvio 3) lastentarhanopettajien käsityksistä lasten osallisuudesta. Kuvio perustuu ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta tehtyyn analyysiin (liite 2). Kuvioon valitsimme muodoiksi ympyrät, sillä ne sopivat kuvaamaan osallisuuden laajaa ja moniulotteista määritelmää.



KUVIO 3. Lastentarhanopettajien käsityksiä lasten osallisuudesta.

Osallisuus nähtiin siis laajana käsitteenä, joka sisälsi kolme selvää ulottuvuutta: aktiivinen osallisuus, yhteisöllisyys sekä passiivinen osallisuus. Aktiivisen osallisuuden nähtiin tarkoittavan lapsen mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin sekä lapsen oikeutta osallistua päätöksentekoon. Yhteisöllisyyteen kuuluu tunne ryhmään kuulumisesta ja siitä, että lapsesta välitetään ryhmässä yksilönä. Aktiivisen osallisuuden ympyrä limittyy kuviossa yhteisöllisyyden ympyrän kanssa, millä tarkoitetaan sitä, että yksittäisen lapsen päätökset voivat vaikuttaa myös koko ryhmän toimintaan. Passiivisella osallisuudella tarkoitettiin lapsen oikeutta olla osallistumatta. Passiivinen osallisuus sijoittuu kuviossa lapsen osallisuuden ympyrän reunalle, sekä osittain kuulumaan lapsen aktiiviseen osallisuuteen. Vaikka aktiivinen ja passiivinen osallisuus nähtiin osana lapsen osallisuutta, viime kädessä lapsen osallistumisesta tai osallistumattomuudesta päättää kuitenkin aikuinen. Aikuinen osallisuuden mahdollistajana onkin kuvattu suurena ympyränä osallisuuden taakse, sillä aikuisen rooli on merkittävä lasten osallisuuden toteutumisessa varhaiskasvatuksessa.

5.2 Lastentarhanopettajan tavat ottaa lasten osallisuus huomioon toiminnan suunnittelussa

Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme, miten lastentarhanopettajat ottavat lasten osallisuuden huomioon toiminnan suunnittelussa. Toiminnan suunnittelu nähtiin kokonaisvaltaisena prosessina, joka muotoutuu valmiiksi vasta käytännön toiminnassa. Aikuisen vastuulla on löytää sopivat tavat lasten osallisuuden huomiointiin toiminnan suunnittelussa. Sopivat tavat määrittyvät lapsen kehitystason, iän ja yksilöllisten luonteenpiirteiden mukaan. Lapset voivat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun suorasti ja epäsuorasti, mutta lopullinen vastuu lasten osallisuudesta toiminnan suunnittelussa on lastentarhanopettajalla.

Haastateltavat näkivät toiminnan suunnittelun tarkoittavan kokonaisvaltaista ja jatkuvaa prosessia. Haastateltavat toivat esille, että toiminnan suunnit-

telun lähtökohtana on vankka lapsi- ja ryhmätuntemus sekä lasten erilaisten vuorovaikutustyylien tunteminen. Suunnittelua toteutetaan ja kehitetään jatkuvasti lasten antaman palautteen sekä lasten havainnoinnin pohjalta. Suunnittelussa osallisuuden mahdollistaminen vaatii varhaiskasvattajalta oman valankäytön ja toiminnan pohtimista sekä sen arviointia.

Esimerkki 6.

-- et suunnittelu ei ole vaan sitä et mä istun pöydän ääreen tekemään jotain vaan suunnittelua tapahtuu koko sen päivän ajan kun mä toimin et se on jotenki niin kokonaisuus et kun mä arvioin sitä ryhmää kun mä katon ketä te ootte ja opin tuntee lapsia ja sitä ryhmää niin siinä tapahtuu myös sitä suunnittelua et se tapahtuu siinä toiminnassakin et hetkinen nyt me viedäänkin tätä ihan toiseen suuntaan mitä mä olin aluks ajatellu. Et se on aika silleen siihen ryhmätuntemukseen ja siihen ryhmädynamiikkaan ja tuntemukseen sidottua ja lähtee sieltä. (LTO6)

Esimerkki 7.

No kyllä mulla on niinku varaa joustaa tai on niinku semmonen ajatus niinku ylipää-tään olemassa siitä että voi joustaa jos esimerkiks näkee että lapset ei yhtään jaksa jotaki kuunnella tai niitä ei kiinnosta tai muuta ni kyllä mä niinku saatan esimerkiks joustaa siinä että mä jätän pois jonku mitä mä oon miettiny tai otan jotain toiminnallisempaa -- (LTO5)

Esimerkissä 6 tulee esille, että suunnittelu on kokonaisvaltainen prosessi ja sitä tapahtuu myös toiminnan aikana. Haastateltava kertoo, että hän muuttaa suunnitelmiaan ryhmätuntemukseen perustuen. Ryhmätuntemuksella tarkoitettiin lasten yksilöllisten piirteiden tuntemista sekä sitä, miten nämä lapset toimivat ryhmässä. Kaikki haastateltavat olivat valmiita joustamaan alkuperäisistä suunnitelmistaan tilanteen niin vaatiessa. Esimerkissä 7 taas tulee esille, että toimintaa on muokattu lasten havainnoinnin pohjalta lasten mielenkiinnon ja keskittymiskyvyn säilyttämiseksi. Suunnitelmien muuttamiseen johtavina tekijöinä pidettiin lisäksi riittämättömiä resursseja sekä ajankäyttöä.

Suunnitelmat nähtiin kuitenkin valmiiden suunnitelmien sijaan enemmän toiminnan suuntaa antavina hahmotelmina, jotka muotoutuvat valmiiksi vasta käytännön toiminnassa. Haastateltavat toivat esille, että lasten osallisuus toteutuu paremmin avoimissa suunnitelmissa, joihin lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa suoraan toiminnan aikana. Ainoastaan yksi haastateltava toi omaaloitteisesti esille dokumentoinnin

ja arvioinnin merkityksen toiminnan suunnittelun kehittämisessä. Haastateltava kertoi, että toimintaa kehitetään lasten ja vanhempien antaman palautteen ja arvioinnin pohjalta.

Haastateltavat huomioivat lasten osallisuuden toiminnan suunnittelussa suoran ja epäsuoran vaikuttamisen kautta. Suora vaikuttaminen nähtiin lasten aktiivisena toimintana suhteessa aikuisiin. Aktiivinen toiminta ilmeni lasten suorien ehdotusten esille tuomisena sekä lasten kanssa yhdessä asioista neuvottelemisena. Kaksi haastateltavaa toi esille myös lasten kokoukset suoran vaikuttamisen keinona.

Esimerkki 8.

No voi olla esimerkiksi jotain lasten kokouksia, jossa niinku kuullaan kaikkia lapsia ja otetaan sieltä niitä ideoita sitte toiminnan suunnitteluun tai sit meillä oli yhdessä päiväkodissa sellanen että toimintakauden alussa kerättiin sitte lapsilta, että mitä he haluaa oppia tänä eskarivuonna -- (LTO1)

Esimerkissä 8 tulee esille, että lasten kokouksissa lapset saavat tuoda omia mielipiteitään ja toiveitaan esiin lastentarhanopettajalle. Toiveiden pohjalta voidaan suunnitella lapsilähtöistä ja lasten mielenkiinnon kohteiden mukaista toimintaa varhaiskasvatukseen. Kokouksissa välittyy aito lasten ajatusten ja mielipiteiden arvostaminen ja lapset saavat näin ollen kokemuksia kuulluksi tulemisesta.

Epäsuoran vaikuttamisen nähtiin pääsääntöisesti tarkoittavan lasten toiminnan ja leikkien havainnointia. Havainnoinnin avulla lastentarhanopettajat huomaavat lapsia kiinnostavat ajankohtaiset ilmiöt ja teemat, joiden pohjalta voidaan suunnitella lapsille mielekästä ja motivoivaa toimintaa. Haastateltavien mukaan lapset eivät kuitenkaan ole aina tietoisia havainnoinnin tarkoituksiperästä, eivätkä näin ollen tiedä olevansa osallisia toiminnan suunnitteluun.

Esimerkki 9.

No mä nään sen sillai että tota lastentarhanopettajan työhön kuuluu se että havainnoi lapsia ja sitte kuuntelee niitä lapsia ja yrittää sieltä bongata niitä asioita mistä ne lapset on kiinnostuneita ja sen pohjalta luo sit toimintaa ja rakentaa sitä. Eli lapset ei suoranaisesti pääse kertomaan sitä, ei lapsilta ei kysytä sitä että mitä sä haluut tehdä tänään tai huomenna tai millonkaan vaan se poimitaan siitä arkipäiväisestä toiminnasta ja sillä tavalla lapset pääsee vaikuttaa sit siihen mitä siellä eskarissa tai päiväkodissa tapahtuu.-- (LTO2)

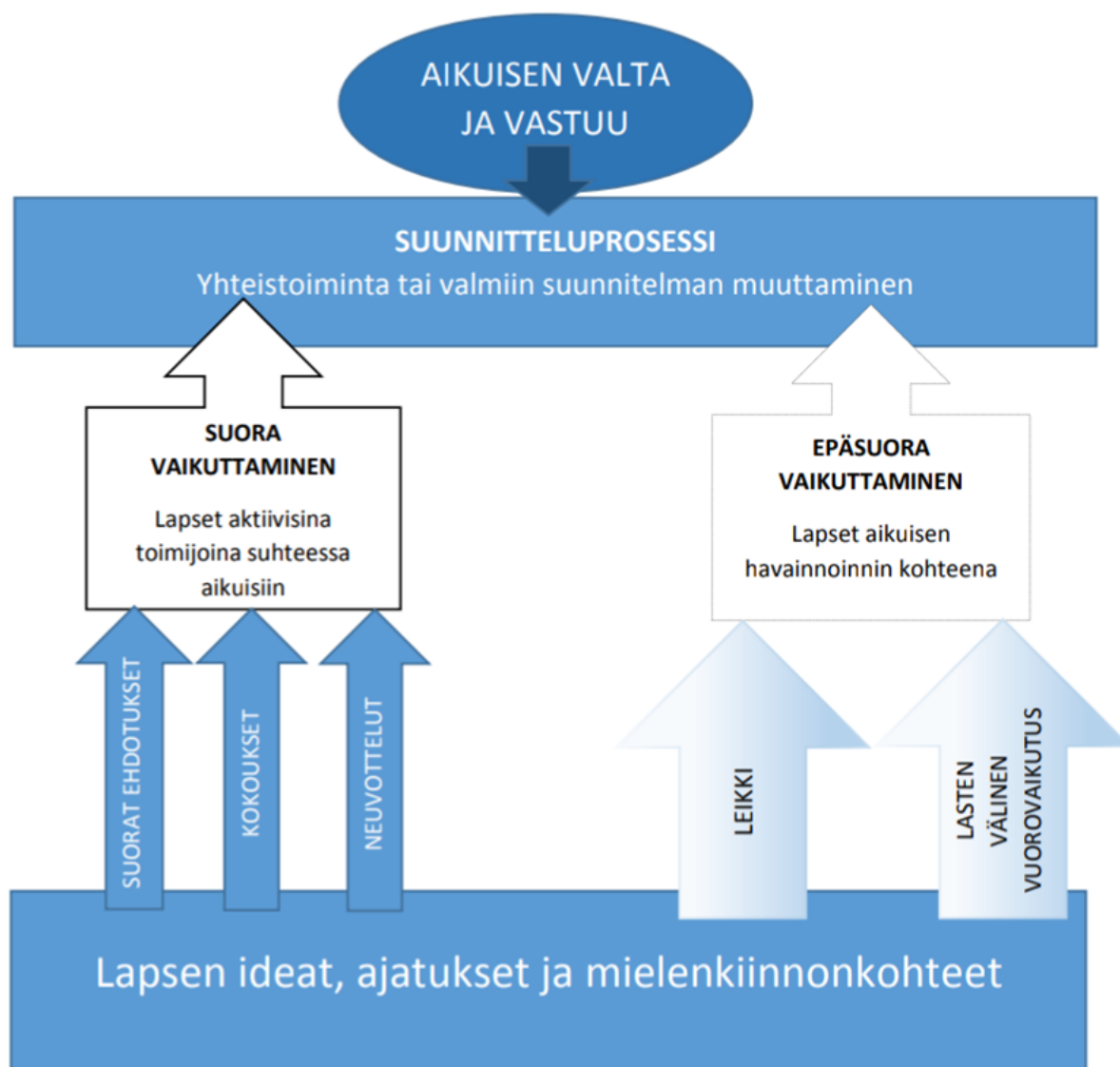
Esimerkissä 9 tulee esille, että havainnointi nähtiin olennaisena osana lastentarhanopettajan työtä. Haastateltava kertoo, että lastentarhanopettaja ei kysy lapselta suoraan mielipidettä, vaan kuuntelee ja havainnoi lapsia. Lastentarhanopettaja suunnittelee näiden havaintojen pohjalta varhaiskasvatuksen toimintaa.

Esimerkki 10.

Eli lapset osallistuu epäsuorasti, et ei aina edes tiedä osallistuvansa siihen mun suunniteluun et hei mä nään et sulle on pokemonit tärkeitä niin mä otan sen pokemonin ilman et sen lapsen tarvii tulla suoraan mulle kertomaan. (LTO6)

Esimerkki 10 taas konkretisoi sitä, että epäsuorassa vaikuttamisessa lapset eivät ole aina tietoisia omasta osallisuudestaan toiminnan suunnittelussa. Haastateltava ei jää odottamaan, että lapsi ilmaisisi mielenkiinnonkohteensa itse, vaan havainnointia hyödyntämällä hän voi muokata toimintaa lapsille mieleisemmäksi.

Kuvioon 4 olemme vielä kuvanneet yksinkertaistetusti, miten lastentarhanopettajat ottavat lasten osallisuuden huomioon pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Kuviossa on näkyvillä lasten vaikuttamisen väylät, jotka tulivat esille tutkimuksemme haastatteluissa.



KUVIO 4. Lasten osallisuuden huomioiminen toiminnan suunnittelussa.

Lasten omat ajatukset, ideat ja mielenkiinnon kohteet nousevat suunnittelu- prosessiin kahta eri reittiä pitkin, joko suoraan lasten oman aktiivisen toiminnan kautta (suora vaikuttaminen) tai tiedostamattomasti lasten vuorovaikutuksen ja leikkien kautta, jolloin lapset ovat aikuisen havainnoinnin kohteena (epäsuora vaikuttaminen). Suorassa vaikuttamisessa on kyse lasten suorista ehdotuksista, lasten kokouksista ja aikuisen ja lapsen välisistä neuvotteluista. Näissä suoran vaikuttamisen keinoissa lapset ovat aktiivisia toimijoita suhteessa aikuisiin. Epäsuorassa vaikuttamisessa lapset ovat aikuisen havainnoinnin kohteena.

Lasten ideoita poimitaan lasten toiminnasta, millä tässä tarkoitetaan lasten välistä vuorovaikutusta sekä leikkiä. Leikissä lapsi ei tiedosta pääsevänsä vaikuttamaan tulevan toiminnan suunnitteluun. Epäsuoran vaikuttamisen nuoli onkin kuvattu heikommalla viivalla, sillä havainnointia ei voida luokitella osallisuudeksi (ks. Turja & Vuorisalo 2017, 36). Tästä huolimatta puolet haastateltavista näkivät havainnoinnin olevan relevantti osallisuuden muoto. Suunnittelu tapahtuu yhteistoiminnassa aikuisten ja lasten välillä tai aikuinen voi joustaa omista suunnitelmistaan tilanteen mukaan. Aikuisen valta ja vastuu on kuvattu kuviossa ylimmäksi, sillä varhaiskasvatuksessa aikuisella on viime kädessä päätävävalta sen suhteen, voiko lasten osallisuutta tapahtua.

5.3 Lasten osallisuuden tuomat mahdollisuudet ja haasteet toiminnan suunnittelussa

Viimeiseksi vastaamme kolmanteen tutkimuskysymykseemme, eli millaisia mahdollisuuksia ja haasteita lasten osallisuus tuo toiminnan suunnitteluun. Lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa tuo mukanaan sekä mahdollisuuksia, että haasteita (ks. taulukko 3). Kaiken kaikkiaan haastateltavat kuitenkin korostivat, että osallisuus näyttäytyy enemmän mahdollisuutena, vaikka yksittäisiä haasteita nimettiin määrällisesti enemmän. Suurimpana mahdollisuutena nähtiin lasten motivaation ja mielenkiinnon lisääntyminen. Lasten motivaation ja mielenkiinnon kasvaessa myös oppiminen ja toimintaan sitoutuminen lisääntyvät ja näin ollen toiminnasta syntyy lapsille merkityksellisiä kokemuksia. Suurimpana haasteena nähtiin lasten yksilöllisten toiveiden ja tarpeiden tasa-
puolinen huomiointi.

TAULUKKO 3. Lasten osallisuuden tuomat mahdollisuudet ja haasteet

Lasten osallisuuden tuomat mahdollisuudet ja haasteet toiminnan suunnittelussa	
MAHDOLLISUUDET	HAASTEET
Lasten sisäisen motivaation ja sitoutuneisuuden lisääntyminen	Lasten yksilöllinen huomiointi
Lastentarhanopettajan suunnittelutyön helpottuminen	Resurssien puute
Työkokemus tuo varmuutta	Toimintamallien muuttaminen aikuislähtöisestä lapsilähtöiseksi
Lastentarhanopettajan oma temperamentti, luonteenpiirteet ja toimintatavat	Pedagogiikan katoaminen
	Työkokemuksen puute tuo epävarmuutta
	Lastentarhanopettajan oma temperamentti, luonteenpiirteet ja toimintatavat

Osallisuus mahdollisuutena

Kaikki haastateltavat näkivät suurimpana mahdollisuutena lasten sisäisen motivaation kasvamisen osallisuuden avulla.

Esimerkki 11.

Niin, joo ehkä paras jotenki esimerkki oli myös yks sillä on me tehtiin se askarteluprojekti mikä lähti niinku siis idea oli se että askartele mitä haluat ja ne ite suunnitteli niinku et mitä ne askartele ja mitä ne tarvii ja miten ne sen tekee ni nehän oli ihan niinku, ihan innoissaan siitä. Eihän niistä mitään hienoja tullu, et jos mieltii et niinku mää nyt suunnitelen jonku hienon maisemamaalauksen ja siihe revitään jotaki kauniita koivuja ja plaaplaa et tulee hieno ja kaikilla on nätit siellä. Ni nehä oli rumia niinku (naurua) siis semmosia jotaki kartonkikötöstelyjä mutta ne oli niistä tosi ylpeitä niinku niistä niitten tuotoksista ja ihan tosi innoissaan niinku neki pojat ketkä nyt ei yleensä hirveästi niinku inspiroidu mistään pupujen leikkelemisestä. Ni se yks sitä bemarkia siellä aivan tohkeissaan niinku leikkas (naurua) ja liimas ja et se oli niinku jotenki ehkä paras esimerkki siitä että miten se osallisuus niinku vaikuttaa sillä tavalla että se lapsi motivoituu niinku tekemään. (LTO5)

Esimerkissä 11 tulee esille, että toiminnan ollessa lasten mielenkiinnon kohteiden ja tarpeiden mukaista ja toimintatapa mahdollisesti itse valittua, motivaatio toimintaa kohtaan on korkeammalla kuin irralliseen, valmiiksi järjestettyyn

toimintaan osallistuessa. Tässä esimerkissä lapset ovat itse saaneet valita askartelunsa sekä sen toteutustavan. Vaikka haastateltavan mukaan lasten tuotokset eivät olleet aikuisen näkökulmasta katsottuna hienoja, olivat lapset niistä itse ylpeitä. Toimintaan on saatu mukaan myös sellaisia lapsia, jotka tavallisesti eivät ole välittäneet askartelusta. Lasten päästessä mukaan suunnitteluun heidän sitoutuneisuutensa, kiinnostuksensa ja innostuneisuutensa toimintaa kohtaan kasvavat. Ulkoinen motivaatio siis siirtyy sisäiseksi.

Neljä haastateltavista näki, että lasten osallisuuden ja ideoiden myötä myös oma ajatusmaailma on rikastunut ja suunnittelutyö helpottunut vapaamman otteen myötä. Lasten tuomat ideat ja ajatukset ovat antaneet haastateltaville uusia näkökulmia omien toimintamallien muuttamiseen.

Esimerkki 12.

-- mutta siis sieltä (lapsilta) tulee niin paljon niinku itellekin niitä ideoita, että ei tarte miettiä loppuun asti, -- Siinä näkyy lapsen, niinkun idea ja kädenjälki ja, ja ihan eri tavalla ku mitä mä pystyisin edes itse ajattelemaan tai kuvittelemaan tai näin. Et se on, niillä on kuitenkin mielikuvitusta niin paljon enemmän ku mitä minulla on, sieltä tulee niin paljon parempia ideoita. (LTO3)

Esimerkissä 12 haastateltava kertoo, miten lasten rikas mielikuvitus on myös antanut hänelle paljon ideoita toiminnan toteuttamiseen. Tuotoksissa näkyy nyt lasten oma kädenjälki eri tavalla kuin mitä silloin, jos opettaja olisi päättänyt askartelun teeman itsenäisesti.

Puolet haastateltavista toi myös esille, että työkokemus helpottaa lasten osallisuuden huomioimista ja lisää varmuutta sen toteuttamisessa. Työkokemuksen tuoma varmuus ilmeni avointen suunnitelmien tekemisenä sekä kykyä joustaa valmiista suunnitelmista tilanteen ja resurssien sallimissa rajoissa.

Kaksi haastateltavaa nosti esille myös lastentarhanopettajan oman temperamentin, luonteenpiirteet ja toimintatavat mahdollisuutena lasten osallisuuden huomioimisessa.

Esimerkki 13.

Et ehkä jos on semmonen luonne että haluaa olla kauheen semmonen tarkka ja sääntillinen ja semmonen että tietää just mitä tapahtuu seuraavaks ni ehkä tää semmosille ihmistyypeille ehkä ylipäänsä on niinku hankalaa mutta, mutta minulle tää on sopinu erittäin hyvin. (LTO4)

Esimerkissä 13 tulee esille, että haastateltava kokee itse oman luonteenpiirteensä ja toimintatapansa mahdollisuutena osallisuuden toteutumiselle. Haastateltava kertoo olevansa joustava ja muutoshenkinen, mikä ilmenee kykyinä luoda avoimia suunnitelmia ja sopeutua muuttuviin tilanteisiin lasten ehdotusten myötä. Joustavuus tulee esille myös hetkessä elämisen taitona.

Osallisuus haasteena

Kaikki haastateltavat kokivat, että lasten osallisuus tuo myös haasteita toiminnan suunnitteluun. Suurimmaksi haasteeksi käsitettiin lasten yksilöllisten mielenkiinnon kohteiden, toiveiden ja tarpeiden huomiointi ryhmässä. Kaksi haastateltavaa toi esille, että yksilöllinen huomioiminen helpottuu pienryhmätöissä.

Esimerkki 14.

Mut haasteita varmasti se et kun lapsilla on niin hyviä ideoita ja sit kun heitä on ryhmässä monta ja sit jokainen halua vähän jotakin. Se et mä pystyn huomioimaan oikeesti kaikki. (LTO6)

Esimerkki 14 konkretisoi sitä, että kaikkia lapsiryhmän yksilöitä miellyttävän toiminnan suunnittelu on hyvin haastavaa ja usein lähes mahdotonta. Mikäli yhden lapsen toiveita kuunnellaan ja toteutetaan, tulisi tasavertaisuuden nimissä näin tapahtua myös kaikkien muiden lasten kohdalla. Lasten toiveita ja ideoita pyritään kuitenkin käyttämään ja hyödyntämään toiminnassa mahdollisimman paljon.

Viisi haastateltavaa näki haasteena myös resurssien puutteen, joka ilmeni henkilökunnan, tilojen, ajan, materiaalien tai rahoituksen puutteena tai riittämättömyytenä. Tilojen puutteellisuus ilmeni liian ahtaina tai kokonaan puuttuvina tiloina riippuen päiväkodin rakenteesta ja lapsimäärästä. Ajan puute konkretisoitui suunnitteluajan riittämättömyytenä suhteessa suunnittelun määrään. Rahoituksen riittämättömyys tai sen puute konkretisoitui vähäisinä materiaalihankintoina, mistä johtuen kaikkia lasten ideoita ja toiveita ei voitu toteuttaa.

Esimerkki 15.

Ja et se on talokohtasta ja se on työpaikkakohtasta mut et on päiväkoteja Suomessa joissa meidän ylevä varhaiskasvatus on sitä päivittäistä hengissä selviämistä et kuinka sä otat

lasten osallisuuden huomioon jos ryhmät on paisunu ja jos et sä riitä edes perusasioiden huomioimiseen et resurssit on tosi iso ongelma -- (LTO6)

Esimerkki 15 osoittaa, että ryhmäkokojen kasvaessa varhaiskasvattajien aika keskittyy perusasioista huolehtimiseen. Osallisuuden huomioiminen jää tällöin toissijaiseksi. Käytettävissä olevat resurssit ovat haastateltavan mukaan hyvin talo- ja työpaikkakohtaisia.

Puolet haastateltavista luokitteli haasteeksi myös kasvattajan omien tai kollegoiden suunnitteluun liittyvien perinteisten ja aikuislähtöisten toimintamallien muuttamisen enemmän lasten osallisuutta huomioivaksi.

Esimerkki 16.

--ja myös sit se suunnittelu semmone ajatus siitä suunnittelusta, että mitä, mitä niinku suunnitellaan ja miten suunnitellaan, että siinä on niinku aika paljon vielä semmonen perinteinen niinku se ajattelu niinku itsellä ja varmaan myös monilla kollegoilla että, että tänään meillä on musiikkia ja nyt on talvi ni me lauletaan näitä ja näitä lauluja. (LTO5)

Esimerkki 17.

--ja et sit jos sattuu ole työympäristössä tai tiimissä jossa kaikki ei oo sisäistänyt sitä toimintatapaa niin sit se on haasteellista ja se että miten sä pystyt itse tekemään sitä jos sun työkaverit ei tee ja kuinka sä pystyt ajaa semmoset asiaan (osallisuuteen) vihkiytymättömät työkaverit niinku tämmösen ajattelun alle et siinä mielessä se vaikuttaa. (LTO6)

Esimerkissä 16 tulee esille, että käsitykset siitä, mitä suunnitellaan ja ennen kaikkea miten suunnitellaan, vaikuttaa lasten osallisuuden mahdollisuuksiin. Haastateltava kertoo suunnittelun perinteisestä ajattelumallista. Perinteinen suunnittelu on haastateltavan mukaan aikuislähtöistä toimintaa, johon lapset pääsevät harvoin vaikuttamaan. Kasvattajilla voi olla juurtuneita toimintatapoja, joita toteutetaan vuodesta toiseen rutiininomaisesti, koska näin on "aina toimittu". Esimerkissä 17 konkretisoituu osallisuuden toteuttamisen haasteellisuus tilanteessa, jossa työtiimissä on erilaisia näkemyksiä koskien osallisuutta. Tällöin oman osallisuusnäkömyksen toteuttaminen on vaikeaa, kun ryhmän paine toteuttaa vanhoja, hyväksi todettuja toimintatapoja on suuri.

Haasteena nähtiin lisäksi osallisuuden "ylivieminen" ja tätä seuraava pedagogiikan katoaminen. Neljän haastateltavan mukaan on vaarana, että äärimmilleen viety osallisuus syrjäyttää toiminnan taustalla olevan pedagogiikan. Osallisuudella ei siis haastateltavien mukaan tarkoiteta sitä, että lapset saavat päättää kaikesta ja kasvattajan pedagoginen vastuu siirtyy pois lasten

päätösvallan tieltä. Haastateltavat korostivatkin, että tasalaatuisen toiminnan turvaamiseksi olisi tärkeää, että kaikilla kasvattajilla on yhtenäinen näkemys osallisuuden toteuttamisesta.

Esimerkki 18.

--, et jos se on hyvin paljon sitä, et lapset pääsee vaikuttaa kaikkeen, mitä sen osallisuuden EI pitäis olla, mutta jos se nähdään sillä tavalla, nii sittehan se pedagogiikkaa saattaa unohtua siinä taustalta -- (LTO2)

Esimerkissä 18 tulee esille, että lasten osallisuutta toteutettaessa tulisi säilyttää taustalla olevat pedagogiset tavoitteet ja löytää sopivat tavat lasten osallisuudelle toiminnan suunnittelussa. Osallisuus ei siis koostu lasten kokonaisvaltaisesta päätösvallasta, vaan lasten ja aikuisten yhteisymmärryksessä toteutetusta toiminnasta.

Vastavalmistuneet haastateltavat kokivat työkokemuksen puutteesta johtuvan epävarmuuden haasteeksi toiminnan suunnittelussa. Näiden kolmen haastateltavan mukaan epävarmuus ilmeni hankaluutena toteuttaa opittuja toimintatapoja käytännössä, sillä rutiinien, talon käytäntöjen ja opetussuunnitelmien tavoitteiden sisäistäminen vei aikaa osallisuuden toteuttamiselta.

Lastentarhanopettajan oma temperamentti, luonteenpiirteet ja toimintatavat nähtiin mahdollisuuden lisäksi myös haasteena osallisuuden toteutumiselle. Haasteeksi koettiin suunnittelukeskeisyys ja joustamattomuus näistä valmiiksi tehdyistä suunnitelmista.

Esimerkki 19.

Aluksi oli tottakai aika tiukat semmoset suunnitelmat että, et halus et ne onnistuu, mut sitteku huomasi että kaikki asiat ei vaan toimi kaikkien lasten kanssa, ni sit vähän pitää muokata sitä senki mukaan mistä lapset vois tykätä. (LTO1)

Esimerkissä 19 haastateltava kertoo, kuinka työuran alussa suunnittelu on ollut aikuislähtöistä ja tarkkaa. Haastateltava on tällä halunnut varmistaa, että tehdyt suunnitelmat onnistuvat halutulla tavalla. Aikuislähtöisen suunnittelun taustalla voi myös olla ajatus koko ryhmätilanteen kontrolloinnista.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää, miten lastentarhanopettajien käsitykset lasten osallisuudesta toteutuvat toiminnan suunnittelussa. Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä nostamme esille tulosten pohjalta tehtyjä havaintoja ja johtopäätöksiä. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä ja kuvaamme sitä, kuinka tutkimuksemme saavutti tavoitteensa. Pohdimme lisäksi tutkimustuloksiin liittyviä mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessamme selvisi, että lastentarhanopettajien käsitykset lasten osallisuudesta olivat laajoja ja moniulotteisia. Osallisuuden käsitteeseen liitettiin selkeästi yhteisöllisyys sekä aktiivinen ja passiivinen osallisuus. Kasvattaja nähtiin osallisuuden mahdollistajana. Tuloksista ilmeni, että osallisuuden olemassaoloa ja sen huomioimista toiminnan suunnittelussa pidettiin tärkeänä ja ajankohtaisena asiana. Haastateltavat huomioivat lasten osallisuuden toiminnan suunnittelussa suoran ja epäsuoran vaikuttamisen kautta. Huomionarvoisena tekijänä pidimme kuitenkin sitä, että haastateltavat eivät aina pystyneet toteuttamaan käsityksiään käytännön toiminnassa. Toisena huomioimme kiinnittyi siihen, että osaa toteutuneista osallisuuden tavoista ei voida todellisuudessa määritellä oikeaksi osallisuudeksi. Tutkimuksemme mukaan lasten osallisuuden huomioiminen koetaan kuitenkin varhaiskasvatuksessa enemmän mahdollisuutena, kuin haasteena.

Osallisuuteen liitettiin erilaisia ulottuvuuksia, ja niistä kolme tuotiin haastattelussa selkeästi esille: yhteisöllisyys, lapsen aktiivinen osallisuus sekä lapsen passiivinen osallisuus. Yhteisöllisyydellä viitattiin tunteeseen ryhmään kuulumisesta ja siitä, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin

asioihin. Myös Särkelä-Kukko (2014, 34-36) ja Ikonen (2006, 158) ovat todenneet, että osallisuus tarkoittaa syvimmillään yksilöllistä tunnetta ja kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja siinä vaikuttamisesta.

Lapsen aktiivinen osallisuus viittasi lapsen mahdollisuuteen vaikuttaa itseä koskeviin asioihin sekä oikeuteen osallistua varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan päätöksentekoon. Tämä käsitys vastaa pitkälti Shierin (2001, 110-115) lasten osallisuuden mallin neljättä tasoa sekä Hartin (1999, 41) osallisuuden portaiden kuudetta askelmaa, joissa lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin aktiivisen toimijan roolissa. Myös Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 187) ovat todenneet, että osallisuudessa lasten huolenaiheilla, näkökulmilla ja ideoilla tulee olla vaikutusta lasten elämää koskevaan päätöksentekoon. Haastateltavat korostivat, että vaikuttamisen edellytyksenä on lapsen riittävä tietous aiheesta, jonka perusteella hän pystyy tekemään päätöksiä. Näin on todennut myös Lansdown (2010, 12). Itseä koskeviin asioihin vaikuttamisen yhteydessä pohdittiin myös lasten osallisuutta oman varhaiskasvatussuunnitelmansa laatimiseen. Tämä nähtiin tulevana kehittämisen kohteena, sillä tähän asti lasten osallisuus on ilmennyt lähinnä vasu -keskusteluja edeltävänä lasten pienimuotoisena haastatteluna. Haastattelun teemoina ovat olleet lapsen mielekkääksi kokemat leikit ja toiminnat sekä toiveet tulevasta toiminnasta. Varhaiskasvatussuunnitelma on tähän asti laadittu siis pelkästään vanhemman ja lastentarhanopettajan yhteistyönä. Haastateltavat pohtivatkin, voisiko lapsi osallistua konkreettisesti itse varhaiskasvatussuunnitelmansa laatimiseen. Myös dokumentoinnin merkitystä lapsen osallisuuden mahdollistajana pohdittiin tässä yhteydessä.

Lapsen passiivinen osallisuus ilmeni tutkimuksessamme mahdollisuutena olla osallistumatta toimintaan. Myös Turjan ja Vuorisalon (2017, 47-48) mukaan osallisuus pitää sisällään mahdollisuuden kieltäytyä osallistumasta. Yhdessä haastattelussa tuli kuitenkin esille, että tämä mahdollisuus ei aina toteudu. Haastateltava korosti, että vaikka hän tietää lapsen oikeuden olla osallistumatta, hän silti kehottaa lapsia osallistumaan. Pohdimme, voisiko tämä joutua aikuisen rutiininomaisesta toiminnasta, jolloin hän ei tiedosta tilanteen tar-

joamaa mahdollisuutta lapsen osallisuuden toteutumiseen. Kasvattajan on helpompaa reflektoida omaa toimintaansa tilanteen jälkeen, kuin hetkessä. Mietimme myös, voisiko kasvattaja oppia pedagogisen dokumentoinnin avulla tiedostamaan osallisuuden mahdollisuuksia ja näin ollen kehittää omaa toimintaansa. Myös Heikka ym. (2018, 38-40), Makin ja Whiteman (2006, 36-40) sekä Pramling Samuelsson ja Sheridan (2003, 81) ovat saaneet samantyyppisiä viitteitä dokumentoinnin hyödyistä. Tutkimuksessamme yksi haastateltava mainitsi arvioinnin liittyvän toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Vasta haastattelujen jälkeen tulimme itse siihen tulokseen, että dokumentoinnin ja arvioinnin käytöstä sekä niiden tärkeydestä olisi ollut hyvä kysyä kaikilta haastateltavilta.

Tutkimuksemme mukaan kasvattajalla nähtiin olevan lopullinen vastuu lasten osallisuuden mahdollistamisessa ja toteutumisessa. Myös Kiili (2006) on todennut tutkimuksessaan näin. Lastentarhanopettaja suunnittelee varhaiskasvatuksen toimintaa ja näin ollen myös päättää milloin lapset voivat olla osallisia toiminnan suunnittelussa. Tutkimuksessamme tuli esille, että perinteisessä aikuislähtöisessä suunnittelussa lasten osallisuudelle ei jää tilaa. Puolet haastateltavistamme totesi, että lastentarhanopettajan työkokemuksen puute voi olla yksi syy lasten osallisuuden toteutumattomuudelle. Työuran alussa suunnittelu on ollut vielä hyvin aikuislähtöistä, millä on osaltaan haluttu varmistaa myös koko lapsiryhmän kontrollointi. Karlsson, Weckström ja Lastikka (2018, 110-113) ovat myös tuoneet tutkimuksessaan esille, että kasvattajien kokemattomuus ja mielikuvat varhaiskasvatuksesta voivat olla esteenä lasten osallisuuden toteutumiselle. Pohdimme, millä tavalla nykyinen varhaiskasvatuksen koulutus voisi edistää opiskelijoita viemään osallisuuden käsitykset toimintaan, sillä nykyisin koulutus tarjoaa hyvän teoretiedon osallisuudesta, mutta opiskelijat eivät osaa hyödyntää opittuja teorioita käytännössä.

Tutkimuksemme mukaan lapset voivat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun suorasti ja epäsuorasti. Suorassa vaikuttamisessa on kyse lasten suorista ehdotuksista, lasten kokouksista sekä aikuisen ja lapsen välisistä neuvotteluista. Näissä suoran vaikuttamisen keinoissa lapset ovat aktiivisia toimijoita suh-

teessa aikuisiin. Epäsuorassa vaikuttamisessa lapset ovat aikuisen havainnoinnin kohteena. Lasten ideoita poimitaan lasten toiminnasta, eli lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja leikeistä. Tällöin lapsi ei tiedosta pääsevänsä vaikuttamaan tulevan toiminnan suunnitteluun. Tällaista tiedostamatonta vaikuttamista ei voida Turjan ja Vuorisalon (2017, 36) mukaan kuitenkaan pitää todellisena osallisuutena. Huomion arvoista onkin se, että tästä huolimatta puolet haastateltavista näkivät havainnoinnin olevan relevantti osallisuuden muoto. Jatkossa olisi siis olennaista pohtia, miten lasten tietoisuutta voitaisiin lisätä epäsuorassa vaikuttamisessa.

Tutkimuksemme mukaan toiminnan suunnittelun nähtiin tarkoittavan kokonaisvaltaista prosessia, jota toteutetaan ja kehitetään jatkuvasti lasten antaman palautteen sekä lasten havainnoinnin pohjalta. Haastateltavat toivat esille, että toiminnan suunnittelun lähtökohtana on vankka lapsi- ja ryhmätuntemus sekä lasten erilaisten vuorovaikutustyylien tunteminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 36) mukaan pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen tulee tapahtua henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Haastateltavamme tiedostivat tämän vaatimuksen, mutta sen toteuttamista käytännössä pidettiin vielä paikoitellen haastavana. Myös Turja (2017, 43) on todennut, että varhaiskasvattajat pitävät lasten osallisuuden huomioimista toiminnan suunnittelussa yhä haasteellisena. Haastateltavamme pitivätkin suurimpana haasteena lasten yksilöllisten toiveiden ja tarpeiden tasapuolista huomioimista. Myös Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén (2017, 57) ovat todenneet, että suurissa heterogeenisissä lapsiryhmissä lasten osallisuuden huomioiminen on vaikeaa. Haastateltavamme toivat esille, että kaikkia lapsia tulisi kohdella tasavertaisesti - mikäli yhden lapsen toiveita kuunnellaan ja toteutetaan, tulisi näin toimia kaikkien lasten kohdalla. Myös Kalliala (2008, 64-65) korostaa, että lastentarhanopettajan tehtävänä on varmistaa jokaisen lapsen mahdollisuus osallisuuteen.

Suurimpana mahdollisuutena pidettiin osallisuuden myötä lisääntyvää lasten motivaatiota ja sitoutuneisuutta toimintaa kohtaan. Tuloksista ilmeni, että toiminnan ollessa lasten tarpeiden sekä mielenkiinnon kohteiden mukaista

ja toimintatapa mahdollisesti lapsen itse valitse-maa, motivaatio toimintaa kohtaan on korkeammalla kuin irralliseen, valmiiksi järjestettyyn toimintaan osallistuesssa. Myös Turja (2017, 53) on tarkastellut osallisuutta tunnetasolla ja todennut, että lasten itsetunto ja voimaantumisen tunteet kasvavat osallisuuden myötä. Piironen (2007, 8-9) puolestaan korostaa, että myös lasten ideoiman toiminnan loppuunsaattaminen on oleellinen tekijä lasten motivaation lisäämiseen ja lasten tuleekin tietää, että heillä on aidosti ollut mahdollisuus vaikuttaa. Voidaankin sanoa, että lasten päästessä vaikuttamaan tietoisesti toiminnan suunnitteluun he ovat motivoituneempia ja sitoutuneempia toimintaan sekä kokevat itsensä merkitykselliseksi. Tutkimuksemme haastateltavat toivatkin esille, että osallisuuden avulla esimerkiksi askarteluun on saatu mukaan myös sellaisia lapsia, jotka eivät yleensä innostu askartelemisesta. Näillä lapsilla ulkoinen motivaatio on aidon osallisuuden myötä siirtynyt sisäiseksi motivaatioksi.

Voidaan siis sanoa, että lasten osallisuus tuo toiminnan suunnitteluun sekä mahdollisuuksia että haasteita. Tutkimukssamme haastateltavat korostivat, että kokonaisuudessaan osallisuus näyttäytyy enemmän mahdollisuutena. On kuitenkin huomionarvoista, että huolimatta tästä käsityksestä yksittäisiä haasteita nimettiin määrällisesti enemmän kuin mahdollisuuksia. Pohdimmekin, ovatko haastatteluissa nimetyt mahdollisuudet niin vaikutusvaltaisia ja laajoja, että ne muodostavat positiivisen kokonaiskuvan lapsen osallisuuden huomioimisesta toiminnan suunnittelussa.

Tutkimuksemme mukaan lastentarhanopettajien käsitykset lasten osallisuudesta olivat pääosin ajantasaisia ja verrattavissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oleviin määritelmiin. Haastateltavat sekä toteuttivat että jättivät toteuttamatta omia käsityksiään osallisuudesta varhaiskasvatuksessa. Toteutuneet käsitykset eivät kuitenkaan aina olleet osallisuuden määritelmän mukaan osallisuutta, vaikka lastentarhanopettajat ajattelivat näin. Tämä tuli esille lapsen havainnointina, jolloin lapsi ei tiedosta olevansa osallinen toiminnan suunnittelussa. Voidaan siis sanoa, että lastentarhanopettajat toteuttavat omia käsityksiään lasten osallisuudesta, olivatpa nämä käsitykset

sitten "oikeita" tai "vääriä". Vaikka lastentarhanopettajilla olisi niin sanotusti oikeita käsityksiä lasten osallisuudesta, niin hektisessä työssään he toimivat yleensä rutiininomaisesti ja tiedostamattomasti. Tällöin osallisuuden käsitykset eivät välttämättä siirry käytännön toimintaan. Puolimatkan (2004, 10) mukaan kasvattajan tiedostamattomaan toimintaan vaikuttavat hänen henkilökohtaiset näkemyksensä, arvonsa ja asenteensa. Jotta ajantasaiset käsitykset osallisuudesta saataisiin yhdistettyä kasvattajien tietoiseen toimintaan, tulisi lastentarhanopettajien kiinnittää enemmän huomiota oman arvomaailmansa käsittelemiseen, asenteidensa pohtimiseen, näkemystensä tarkasteluun sekä tiedostamattomasti tehtyjen valintojen ja ratkaisujen kriittiseen arviointiin. Kasvattajan aktiivisella ja tiedostetulla oman toiminnan reflektoinnilla voidaan lisätä lasten osallisuuden toteutumista, niin toiminnan suunnittelussa kuin muussakin varhaiskasvatustoiminnassa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuutta on määritelty määrällisen tutkimuksen piirissä validiteetin eli pätevyyden sekä reliabiliteetin eli toistettavuuden käsitteiden avulla. Laadullisen tutkimuksen piirissä käsiteparia on kuitenkin kritisoitu, sillä käsitteet perustuvat oletukseen yhdestä konkreettisesta, tavoiteltavasta todellisuudesta. Laadullisen tutkimuksen mukaan yksilöillä on erilaisia kokemuksia ja tulkintoja, eikä ole siis mielekasta puhua tulkintojen "oikeellisuudesta" tai "vääryydestä" suhteessa totuuteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei siis ole olemassa tarkkoja ja yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta arvioidaan kuitenkin kokonaisuutena, jolloin sen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus painottuu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136-139.) Laadullisen fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus kohdistuu lähinnä siihen, miten uskollinen tutkija on aineistolle ja sen tulkinnalle ja kuinka näkyväksi tutkija tekee tutkimusprosessin (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida neljän kriteerin avulla. Kriteereitä ovat varmuus, vahvistuvuus, uskottavuus sekä siirret-

tävyys (Tauriainen 2000, 113). Tutkimuksen varmuutta lisää Eskolan ja Suorannan (2008, 212) mukaan tutkijan omien ennakko-oletusten tarkastelu. Laadullisen tutkimuksen varmuuteen liittyy oleellisesti siis tutkimuksen objektiivisuus - onko tutkimuksen tieto totuudenmukaista ja onko tutkimuksessa tehdyt havainnot puolueettomia sekä luotettavia? Tutkijan on tärkeää pohtia, pyrkiikö hän kuulemaan ja ymmärtämään tiedonantajia itsenään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kokemustaustan läpi. Tutkijan tulkintoja voivat ohjata esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, poliittinen asenne, kansallisuus tai virka-asema. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Pohdimme ennen tutkimusta ja tutkimuksen aikana omien ennakko-oletustemme ja taustojemme mahdollisia vaikutuksia. Emme tuoneet haastattelujen aikana omia käsityksiämme ilmi, ja annoimme näin ollen haastateltaville vapauden kertoa omista näkemyksistään. Perehdyimme osallisuutta ja pedagogista toimintaa koskevaan teoriaan ennen haastatteluja ja syvensimme tietouttamme vielä haastattelujen jälkeen. Osallisuudesta pedagogisen toiminnan suunnittelussa ilmestyi uusi suomenkielinen kirja haastattelujen jälkeen, jota päätimme kuitenkin käyttää tutkimuksemme teoriaosuudessa. Tämän vuoksi emme osanneet kysyä haastatteluissa kaikkia uusimmassa kirjassa olennaiseksi luokiteltuja asioita, mutta halusimme tuoda uusimman lähteen kuitenkin teoriaosuuteen. Esimerkiksi pedagogisen dokumentoinnin merkityksestä osallisuuden toteutumisessa olisimme voineet kysyä tarkemmin.

Eskola ja Suoranta (2008, 212) korostavat, että tutkimuksen vahvistuvuutta tarkasteltaessa on oleellista se, että tutkimuksen tulokset pystytään vahvistamaan aiemmilla saman aihepiirin tutkimustuloksilla. Tulosten tarkastelun perusteella voidaan sanoa, että tutkimuksemme tulokset olivat hyvin samankaltaisia aiempien suomalaisten ja kansainvälisten tutkimustulosten kanssa. Selviä ristiriitoja aiempien tutkimustulosten kanssa ei ilmennyt. Toisaalta emme saaneet myöskään merkittävästi uusia tutkimustuloksia, joita ei olisi aiemmin jo todettu. Tutkimuksemme myötä nousi kuitenkin mielenkiintoisia lisäkysymyksiä ja jatkotutkimuskohteita, joita olisi hedelmällistä tutkia syvemmin.

Tutkimuksen uskottavuus taas perustuu oletukselle, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja - rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta läpi tutkimusprosessin. Hyvä tieteellinen käytäntö sisältää myös tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltamisen. Tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tutkimuksen tulosten julkistamisessa on myös käytettävä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 130-132.) Totesimme tutkimusta tehdessämme, että aikataulullisista syistä tutkimusaineistomme ensimmäinen läpikäynti oli melko pintapuolinen. Perehdyimme aineistoon tutkimuksen aikana huomattavasti lisää, ja löysimmekin uusia ulottuvuuksia ja huomionarvoisia tekijöitä paljon. Aineistoon perehtymisen yhteydessä huomasimme myös paljon kohtia, joihin haluaisimme lisää vastauksia uuden tutkimuksen avulla. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on myös oleellista perustella tutkimusmetodien valinta (Patton 2002, 552). Pyrimme kuvaamaan tutkimuksen toteuttamista vaiheittain mahdollisimman avoimesti ja yksityiskohtaisesti sekä perustelemaan tutkimusotteen ja -metodien valinnan. Avasimme analyysivaiheessa toteutuneen tutkimuskysymysten muutoksen ja perustelimme, miksi tähän päädyttiin. Pohdimme kuitenkin, onko tutkimuskysymysten muutos kesken tutkimuksen vaikuttanut tutkimuksen uskottavuuteen. Haastateltavista neljä oli meille jo entuudestaan tuttuja ja mietimme, kuinka tämä vaikuttaisi tutkimuksemme. Tutkimusaihe kohdistui kuitenkin haastateltavien käsityksiin eikä yksityisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, joten emme usko tämän tuttuuden vaikuttaneen merkittävästi tutkimustuloksiimme.

Tutkimuksen siirrettävyys voi sen sijaan toteutua vain, jos tutkimuksesta saadaan riittävästi laadukasta tietoa (Tauriainen 2000, 115). Tutkimuksemme oli tyypillinen kandidaatin tutkielma, jossa aineiston kokoa rajasi tutkimukseen varattu aika. Tutkimuksemme ei siis pyrkinyt pienen otoskoon vuoksi tieteelliseen yleistettävyyteen, vaan oleellisten käsityserojen ja -yhtäläisyyksien löytämiseen. Mikäli aineisto olisi ollut laajempi, myös tutkimuksen siirrettävyys olisi ollut oletettavasti luotettavampaa. Saimme aineistollamme kuitenkin hyvin sa-

mankaltaisia tuloksia aiempiin tutkimuksiin verrattuna. Pohdimme, olisiko laajempi aineisto osoittanut paremmin lastentarhanopettajien käsitysten välisiä eroavaisuuksia.

Jatkotutkimusaiheita lasten osallisuuden parissa voisi mielestämme olla esimerkiksi se, miten pedagoginen dokumentointi ja arviointi toteutuu varhaiskasvatuksessa sekä mitkä niiden vaikutukset ovat lasten osallisuudelle. Pedagoginen dokumentointi nähdään Leinosen (2014, 35) mukaan parhaimpana mahdollistajana lasten pitkäjänteiselle osallisuudelle toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Toisena kiinnostavana jatkotutkimuskohteena voisi olla myös se, miten lasten tietoisuutta heidän osallisuudestaan voitaisiin lisätä. Lasten tietoisuus omasta osallisuudesta jää usein puutteelliseksi epäsuorassa vaikuttamisessa, mikä olisi kuitenkin oleellista lasten itsetunnon kasvattamisen ja voimaantumisen tunteen lisäämisen kannalta (Turja 2017, 49, 53). Kolmantena jatkotutkimuskohteena voisi olla se, miten varhaiskasvattajien oma persoona ja asenne vaikuttavat lasten osallisuuden toteutumiseen. Tätä lähtisimme tutkimaan haastattelun ja havainnoinnin kautta, sillä oman persoonan vaikutukset toimintaan voivat olla osittain tiedostamattomia. Kuten Karlssonin, Weckströmin ja Lastikan (2018, 110-113) tutkimuksessa tuli esille, että vaikka lapsinäkökulmainen ajattelu ja lapsimyönteinen asenne näkyisivät vahvasti kasvattajien puheissa, eivät nämä aina vastaa käytännössä tapahtuvaa toimintaa.

LÄHTEET

- Emilson, A. & Folkesson, A. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 176(3-4), 219-238.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Hart, R. 1992. *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R. 1999. *Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2017. Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 56-68.
- Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 35-45.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18(2), 77-96.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-173.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. &

- Rasku-Puttonen, H (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Jones, D. 2007. Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in the developing metacognitive awareness. *Early Child development and Care* 177(6-7), 569-579.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpa-jan kirja.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karlsson, L., Weckström, E. & Lastikka, A-L. 2018. Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 94-119.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 56-79.
- Kataja, E. 2018. Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 46-62
- Kettukangas, T. & Härkönen, U. 2014. Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 96-114.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle, tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Landsdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N (toim.) A Handbook of

Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice. London: Routledge, 11-23.

- Leinonen, J. & Venninen, T. 2012. Designing learning experiences together with children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 466-474.
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 16-40.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 87-110.
- Makin, L. & Whiteman, P. 2006. Young children as active participants in the investigation of teaching and learning. *European Early Childhood Education Research Journal* 14(1), 33-41.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177-200.
- Marton, F., & Pong, Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24(4), 335-348.
- Oranen, M. 2016. Lapsen osallisuus. Lastensuojelun käsikirja. Terveysten ja hyvinvoinninlaitoksen WWW-sivu Luettu 23.3.2018. <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. *Kuunnelkaa meitä - lasten osallisuushanke 2006-2007*. Helsinki. Luettu 23.5.2018 <http://docplayer.fi/5281840-Tiina-piironen-ohjaajan-opas-lasten-osallistavien-ryhmien-ohjaamiseen.html>
- Poikonen, P-L. 2003 "Opetussuunnitelma on sitä elämää": päiväkotikouluuyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 230. Jyväskylän yliopisto.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogic. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 70-84.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.

- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413-426.
- Rintakorpi, K. 2015. Dokumentointi varhaiskasvatuksen kehittämisen menetelmänä. *Kasvatus* 46 (3), 269-275.
- Roos, P., Nurhonen, L. & Viitanen, E. 2018. Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla. Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnitelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 82-93.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427-444.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. 2005. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46-83.
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. 2017. Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P (toim.) Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 56-74.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2(2), 169-194.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society* 15(2), 107-117.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society* 18(2), 106-118.
- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa Jämsén, A. & Pyykönen, A (toim.). Osallisuuden jäljillä. Joensuu: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys, 34-50.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä

studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylän yliopisto.

- Theobald, M. & Kultti, A. 2012. Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13(3), 210-225.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. uudistettu painos. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Turja, L. 2010. *Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria*. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus, 30-47.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. *Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 580/2015.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2014. Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal* 42(3), 211-218.
- Virkki, P. 2015. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education,

Humanities, and Theology, 66. Luettu 31.1.2018.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf

Wasik, B. A., Bond, M. & Hindman, A. 2001. Effective early childhood curriculum for children at risk. Teoksessa Spodek, B. & Saracho, O. N. (toim.) Contemporary Influences in Early Childhood Curriculum. Greenwich, Conn: Information Age Publishing, 63-89.

White, S. & Choudhury, S. 2010. Children's participation in Bangladesh: Issues of agency and structures of violence. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice. London: Routledge, 39-50.

Wood, E. & Hedges, H. 2016. Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence and control. *The curriculum journal* 27(3), 387-405.

Woodhead, M. 2010. Foreword. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice. London: Routledge.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Pohjatietoja haastateltavasta: ikä, koulutus, kauanko toiminut lastentarhanopettajana, minkä ikäisten lasten kanssa on työskennellyt syksyllä 2017.

Teema 1: Lastentarhanopettajan käsityksiä osallisuudesta

Osallisuus - mitä se sinun mielestäsi on? Millaista on lasten osallisuus käsityksesi mukaan?

Millaisiin asioihin sinä annat lasten vaikuttaa? Millaisiin asioihin lapset eivät saa vaikuttaa?

Teema 2: Miten lasten osallisuus toteutuu toiminnan suunnittelussa?

Miten sinä suunnittelet toimintaa ja millä tavalla lapset osallistuvat/vaikuttavat suunnitteluun?

Mitä ajattelet, miten lasten osallisuuden huomioiminen on muuttunut viime vuosien aikana? Miten mm. uusi vasu on vaikuttanut?

Joustatko valmiiden suunnitelmien kanssa? Millaiset asiat siihen vaikuttaa? Kerro esimerkki.

Teema 3: Lasten osallisuuden mahdollisuudet/haasteet lastentarhanopettajan näkökulmasta

Minkälaisia mahdollisuuksia lasten osallisuus tuo toiminnan suunnitteluun? Entä haasteita? Kerro esimerkki.

Miten lasten osallisuuden huomioiminen vaikuttaa omaan työhösi nyt/tulevaisuudessa?

Herättääkö lasten osallisuus sinussa jotain kysymyksiä tai ristiriitoja?

Haluatko vielä sanoa jotain tähän aiheeseen liittyen?

Liite 2. Tutkimusaineiston luokittelu ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Päälouokka
Löyhä käsite, jota ei ymmärrä (lto3)	Ymmärrys käsitteestä riippuu yksilöstä	Laaja käsite
Osallisuus ymmärretään eri tavoin (lto2)		
Vanha asia tuodaan uudestaan esille eri tavalla (lto2)	Osallisuutta on ollut jo aiemmin	
Osallisuutta on ollut jo vuosia (lto5)		
Osallisuus ei ole vain yksi asia, vaan siinä on monta tasoa (lto4)	Osallisuudessa monta ulottuvuutta	
Tunne ryhmään kuulumisesta (lto4)	Ryhmään kuulumisen tunne	Yhteisöllisyys
Lapsi saa tietoa asioista, jotta voi tehdä päätöksiä (lto5)	Lapsi päätöksenteossa	Aktiivinen toimijuus
Lapsi mukana oman vasun tekemisessä (lto4)		
Lapsi saa valita leikin ja leikkikaverin (lto2)	Mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin	
Lapsi voi valita toimintatavan (lto4)		
Antaa lapsen olla välillä tekevä mitään (lto4)	Passiivinen toiminta	Passiivinen toimijuus
Voi olla passiivista toimintaa (lto6)		

Lapsi saa vaikuttaa osallistumisen tasoon, osallistuuko vai ei (lto5)	Mahdollisuus olla osallistumatta	
Aikuinen opettaa lapsille osallisuutta (lto6)	Aikuinen opettaa osallisuuteen	Kasvattaja osallisuuden mahdollistajana
Aikuinen ottaa lapsen mukaan päätöksentekoon (lto1)	Aikuisen päätösvalta osallisuuteen	
Aikuinen antaa lapselle mahdollisuuden osallisuuteen (lto3)		
Aikuinen päättää, milloin lapsi voi olla osallisena (lto6)		