

**"Yhdessä olemme enemmän kuin yksin"**  
**Osallisuuden rakentaminen päiväkodissa**

Sari Niemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Niemi, Sari. 2020. "Yhdessä olemme enemmän kuin yksin" Osallisuuden rakentaminen päiväkodissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 80 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten osallisuutta rakennetaan eräässä pirkanmaalaisessa päiväkodissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin, mitä osallisuuden toteutuminen edellyttää ja miten se päiväkodissa ilmenee. Tarkastelu kohdennettiin myös tukea tarvitsevien lasten osallisuuteen ja sen toteutumiseen.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimuksessa haastateltiin kuutta päiväkodin kasvattajaa, jotka edustivat varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmiä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluinä. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten perusteella päiväkodin kasvattajat sekä työyhteisö ovat osallisuuden toteutumisen suurimpia mahdollistajia ja edistäjiä tai vaihtoehtoisesti sen rajoittajia. Osallisuuden rakentaminen edellyttää työyhteisön ja kasvattajien sitoutumista, yhteistä keskustelua sekä tietynlaista asennetta ja suhtautumista kasvatuksellisiin asioihin. Merkityksellisiä ovat kasvattajien käsitykset liittyen lapseen ja lapsuuteen, kasvattajan omaan rooliin, pedagogiikkaan ja oppimiseen. Päiväkodin arjessa osallisuus ilmenee lapsen kuulemisena, lasten ja kasvattajien yhteistyönä sekä toimintaympäristön merkityksellisyytenä. Tukea tarvitsevan lapsen osallisuuteen liittyen tuloksissa korostuu sosiaalisen osallisuuden tukeminen ja tuen tarjoaminen arkisissa tilanteissa, yhdessä muiden kanssa.

Tutkimustulosten perusteella voi päätellä, että osallisuuden toteutuminen edellyttää päiväkotiyhteisössä aktiivista osallisuuden rakentamista. Tutkimuspäiväkodissa tähän oltiin panostettu, mikä näkyi lasten ja aikuisten yhteisenä osallisuutena päiväkodin arjessa.

Asiasanat: osallisuus, sosiaalinen osallisuus, päiväkotii, tukea tarvitsevat lapset

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OSALLISUUS MONINAISENA ILMIÖNÄ</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Osallisuus lapsen oikeutena .....	9
	2.2 Osallisuuden määrittelyä.....	10
	2.3 Osallisuutta kuvaavia malleja .....	13
<b>3</b>	<b>PÄIVÄKOTI OSALLISUUDEN KONTEKSTINA</b> .....	<b>21</b>
	3.1 Osallisuuden toteutuminen päiväkodissa.....	21
	3.2 Tukea tarvitsevan lapsen osallisuus ja sosiaalinen osallisuus .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>32</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	32
	5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	34
	5.3 Aineiston analyysi .....	35
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>39</b>
	6.1 Osallisuuden toteutumisen edellytykset.....	39
	6.1.1 Osallisuuden toteutumisen kannalta merkitykselliset kasvatuskäsitykset.....	39
	6.1.2 Työyhteisön sitoutuminen osallisuuteen.....	43
	6.2 Osallisuuden ilmeneminen päiväkodissa .....	45
	6.2.1 Lapsen kuuleminen.....	45
	6.2.2 Lasten ja kasvattajien yhteistyö.....	48
	6.2.3 Toimintaympäristö.....	51

6.3 Tukea tarvitsevien lasten osallisuus.....	53
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
7.1 Tulosten tarkastelu .....	58
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	67
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>70</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>79</b>

# 1 JOHDANTO

Osallisuus nousi keskeiseksi puheenaiheeksi suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä 2010-luvun alkupuolella. Monissa kunnissa otettiin osallisuus varhaiskasvatuksen kehittämisen kohteeksi. Muun muassa pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikön VKK-Metron kehittämishankkeena vuosina 2009–2011 oli lasten ja vanhempien osallisuus. Kyseinen kehittämishanke levitti tietoa lasten osallisuudesta ja sen tukemisesta eri tutkimusraporttien ja koulutusten kautta. (Socca, pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.)

Näihin samoihin aikoihin pohdiskelin ajankohtaista aihepiiriä tulevaa pro gradu -tutkielmaani varten. Jo aiemmin opinnoissani olin ollut kiinnostunut osallisuudesta, sillä se on tärkeä tekijä myös varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta. Osallisuus on muun muassa edellytys inklusiivisen eli kaikille yhteisen varhaiskasvatuksen toteutumiseksi. Nämä seikat sekä aihepiirin ajankohtaisuus johtivat lopulta päätökseen toteuttaa graduni osallisuuteen liittyen. Näin ollen pääsin syventymään osallisuuden maailmaan ja ymmärtämään, miten laajasta ja moninaisesta ilmiöstä on kyse. Osallisuus ei ole vain mukanaoloa ja toimintaan osallistumista, kuten Turja ja Vuorisalo (2017, 46) toteavat. Se ei myöskään ole ainoastaan lasten mielihalujen kuulemistä ja toteuttamista, kuten Turjan (2017a, 45) mukaan saatetaan joskus virheellisesti ja kapeasti ymmärtää. Sen sijaan osallisuus on Turjan (2011, 4) mukaan moniulotteinen ja sisällöltään paljon laajempi ilmiö kuin pelkkä osallistuminen tai yksittäisten mielihalujen toteuttaminen, minkä myös tämä tutkielma osoittaa.

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, miten osallisuus toteutuu päiväkodissa. Keväällä 2013 toteutin kuusi haastattelua, joiden tarkoituksena oli kerätä erään pirkanmaalaisen päiväkodin kasvattajilta tietoa siitä, miten he rakentavat osallisuutta omassa päiväkodissaan. Sain haastattelut tehtyä ja aineiston litteroitua, minkä jälkeen gradutyöskentelyni keskeytyi useammaksi vuodeksi. Kesällä 2019 pääsin jatkamaan työskentelyä. Ennen työni jatkamista jouduin kuitenkin pohtimaan, onko aiemmin keräämäni aineisto yhä ajankohtainen ja sen suhteen vielä käyttökelpoinen.

Työni varhaiskasvatuksen opettajana osoitti, että osallisuuden aikakausi ei ollut vielä vuosikymmenen lopulla ohi. Päinvastoin se oli ajankohtaisempi kuin koskaan uuden varhaiskasvatuslain (540/ 2018) ja uusien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) voimaantulon myötä, sillä niissä lasten osallisuus nousee vahvasti esiin. Näin ollen osallisuus oli vahvasti läsnä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa koko 2010-luvun ajan. Siihen liittyen tehtiin useita tutkimuksia (mm. Stenvall & Seppälä 2008; Venninen, Leinonen & Ojala 2010; Virkki 2015; Kangas 2016) ja aiheita käsiteltiin niin ikään alan kirjallisuudessa sekä erilaisissa hankkeissa. Tästä huolimatta kasvattajien keskuudessa oli vuosikymmenen loppupuolella yhä edelleen vaihtelevia käsityksiä siitä, mitä osallisuudella tarkoitetaan sekä hämmennystä ja epätietoisuutta osallisuuden käytännön toteuttamiseen liittyen (Turja & Vuorisalo 2017, 45; Venninen & Kangas 2018, 199; Roos & Ahonen 2019, 21). Kaikki edellä mainittu osoitti, että aineistoni oli kuusi vuotta myöhemmin yhä edelleen ajankohtainen ja sen tuloksilla saattaisi olla edellä mainittua hämmennystä ja epätietoisuutta vähentävä vaikutus. Näin ollen katsoin aiemmin keräämäni aineiston olevan yhä käyttökelpoinen, joten jatkoin työskentelyä sen parissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) osallisuuden teema kulkee vahvasti läpi koko asiakirjan, joten kasvattajat eivät voi jättää huomioimatta osallisuutta ja sen toteutumista päiväkodin arjessa. Osallisuuden toteutuminen edellyttää Turjan (2011, 12) mukaan kasvattajien ymmärrystä osallisuuden merkityksestä sekä asennemuutosta. Myös Kataja (2018, 59) pitää tärkeimpänä osallisuuden edellytyksenä kasvattajien ajattelun muutosta. Hän nostaa esiin kasvattajan ”kyvyn kuulla, nähdä ja tuntea toisin”. Kasvattajan on niin ikään kyettävä kyseenalaistamaan omaa toimintaansa, ihmettelemään, kysymään, pohtimaan, refleктоimaan ja oivaltamaan (Kataja 2018, 59–60).

Osallisuus ei siis tapahdu ja toteudu itsestään, vaan se vaatii asiaan perehtyneitä kasvattajia, joiden vastuulla yhteinen osallisuus ja sen toteutuminen on. Yhteisellä osallisuudella tarkoitan lasten ja aikuisten yhteistä osallisuutta, mikä tutkimuspäiväkodissani toteutui kasvattajien ja lasten yhteisen suunnittelun, te-

kemisen, oppimisen ja ylipäänsä yhdessä olemisen ja elämisen kautta. Yksi haastateltavista totesikin, että ”yhdessä olemme enemmän kuin yksin”. Tämä sopii hyvin osallisuuden rakentamiseen, sillä kukaan ei voi rakentaa osallisuuden toimintakulttuuria yksin, vaan se edellyttää aina koko yhteisön osallistumista, kuten Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen ja Riekkola (2017, 171) toteavat. Osallisuus myös rakentuu aina rakentajiensa näköiseksi, joten se ei näyttäydy samanlaisena joka paikassa. Tämän vuoksi osallisuus ei ole myöskään sellaisenaan siirrettävissä kontekstista toiseen, minkä myös Järvenpää (2017, 157) tuo esiin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhden päiväkotiyhteisön osallisuuden rakentamista, joka oli aineistonkeruun aikaan vielä alkuvaiheessa, mutta silti jo hyvässä vauhdissa. Täysin valmista ei todennäköisesti tule koskaan, mutta tärkeintä onkin itse prosessi.

## 2 OSALLISUUS MONINAISENA ILMIÖNÄ

### 2.1 Osallisuus lapsen oikeutena

Viime vuosikymmenten aikana suhtautuminen lapsiin on muuttunut. Lasta ei enää pidetä ainoastaan huolenpidon, hoivan ja suojelun passiivisena kohteena, jonka elämästä päättävät lait, instituutiot, kasvatuksen ammattilaiset ja vanhemmat. Sen sijaan lapsi tunnustetaan ja tunnustetaan aktiivisena, osaavana, taitavana ja ajattelevana toimijana, joka omalta osaltaan vaikuttaa elämänsä ja ympäristönsä rakentumiseen. (Karlsson 2012, 31, 108; Woodhead 2010 xx-xxi.)

Muutokseen on Woodheadin (2010 xx-xxi) mukaan vaikuttanut vahvasti vuonna 1989 solmittu Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (60/1991), jonka Suomi ratifioi vuonna 1991. Sen sisältö tiivistetään usein kolmeen teemaan, jotka ovat suojelu, oikeus yhteiskunnallisiin voimavaroihin, jotka takaavat hyvinvoinnin ja kehityksen edellytykset sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (Turja & Vuorisalo 2017, 36–37). Lapsen oikeuksien sopimus (Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991, 12. artikla) tarjoaa siis lapselle oikeuden suojeleluun, mutta tämän lisäksi ”lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa. Lapsen mielipide on otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti”. Myös Suomen perustuslaki (6. §, 731/1999) velvoittaa, että ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”. Niin ikään varhaiskasvatuslaissa (20. §, 540/2018) velvoitetaan selvittämään ja ottamaan huomioon lapsen mielipide ja toivomukset hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen varhaiskasvatusta. Tämän lisäksi myös lapsen vanhemmille tai muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Osallisuus on vahvasti läsnä myös uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Osallisuuden tema kulkee läpi molempien asiakirjojen, mutta siihen liittyen on myös omat painotuksensa molemmissa asiakirjoissa.



Lapsilla on siis varhaiskasvatusta ohjaavaan lainsäädäntöön sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen perusteasiakirjoihin perustuva oikeus osallisuuteen omassa elämässään. Varhaiskasvatuksen työntekijöillä on näin ollen velvollisuus ottaa huomioon lasten osallisuus ja edistää sen toteutumista varhaiskasvatuksen arjessa. Edellä mainituissa laeissa osallisuus määrittyi lähinnä lasten oikeutena vaikuttaa omaan elämäänsä liittyvissä asioissa. Osallisuus on kuitenkin paljon enemmän kuin vaikuttamista, kuten seuraavat luvut osoittavat.

## 2.2 Osallisuuden määrittelyä

Varhaiskasvatuksessa on puhuttu lasten osallisuudesta jo useamman vuoden ajan, mutta mitä sillä itse asiassa tarkoitetaan? Osallisuuden käsite on moniulotteinen ja hajanainen, kuten Leinonen (2014, 17) toteaa, eikä sen määrittely näin ollen ole yksinkertaista. Myös Stenvall ja Seppälä (2008, 37) tulivat tähän tulokseen vuonna 2008 tekemässään tutkimuksessa, jossa he tutkivat, miten pääkaupunkiseudun päiväkodeissa määritellään osallisuutta ja miten siihen suhtaudutaan. Tutkimustulosten mukaan kyselyyn osallistuneissa päiväkodeissa osallisuuden määrittely oli moninaista eikä yhteisiä jaettuja merkityksiä löytynyt (Stenvall & Seppälä, 2008, 37). Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimustulokset eivät sinänsä ole yllättäviä, sillä tutkimuksen tekoaikaan osallisuus oli vielä suhteellisen uusi käsite varhaiskasvatuksen kentällä. Näin ollen on ymmärrettävää, että tuossa vaiheessa yhteisiä osallisuuden määritelmiä ei vielä juurikaan ollut. Yllättävää sen sijaan on se, että vielä tänäkin päivänä varhaiskasvatuksen henkilökunnalla voi olla hyvin vaihtelevia käsityksiä siitä, mistä osallisuudessa itse asiassa on kyse ja mitä se käytännössä tarkoittaa, kuten Turja ja Vuorisalokin (2017, 45) toteavat. Epäselvyyttä on myös siitä, miten lasten osallisuutta voisi käytännössä edistää (Venninen & Kangas 2018, 199). Näin on yhä edelleen siitäkin huolimatta, että keskustelua lapsen osallisuudesta on käyty jo pitkään, ja sana osallisuus on kaikille varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleville tuttu (Roos 2017, 23).

Roos (2019, 23) pitää kuitenkin tärkeänä osallisuuteen liittyvän yhteisen ymmärryksen löytämistä, sillä se on edellytys lasten osallisuuden lisäämiselle. Niin ikään Stenvall ja Seppälä (2008, 37–38) pitävät osallisuuden yhteistä määrittelmää tärkeänä, jotta käsitteeseen liittyvästä turhasta painolastista päästään eroon. Turhalla painolastilla he tarkoittavat osallisuuteen helposti liitettyjä ajatuksia vapaasta kasvatuksesta, rajattomuudesta ja aikuisuudesta luopumisesta sekä yksilöllisyyden korostamisesta. Yksilöllisyyden korostamiseen liittyen Turja (2017a, 45) sekä Roos (2019, 23) nostavat esiin sen, miten osallisuus ymmärretään usein kapeasti yksittäisten lasten mielihalujen kuulemisena ja toteuttamisena. Tästä osallisuudessa ei kuitenkaan ole kyse, kuten seuraavasta Stenvallin ja Seppälän (2008, 38) osallisuuden määrittelystä voidaan havaita:

Osallisuuden voi määritellä yhteisölliseksi vertaiskulttuuriksi, jossa lapsella on tunne yhteisöön kuulumisesta ja jossa hän saa osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan, jossa häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ja jossa hän on mukana luomassa päiväkotia, sen toimintakäytäntöjä sekä oppimisen polkuja.

Osallisuus liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen. Turja (2017, 44) toteaaakin kasvatuskeskustelun painopisteen olevan siirtymässä lasten yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa. Niin ikään Eskel ja Marttila (2013, 78) pitävät osallisuutta yhdessä elämiseen liittyvänä kokemuksena, jossa olennaista on, että lapsi kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja tärkeä jäsen omassa yhteisössään, joka voi olla esimerkiksi päiväkotiryhmä. Yhteisöön kuulumisen lisäksi keskeistä osallisuudessa on myös se, että lapsi tulee yhteisössään kuulluksi ja että hänellä on siellä vaikutusmahdollisuuksia, kuten Stenvall & Seppäläkin (2008, 38) määritelmässään tuovat esiin.

Kuulluksi ja nähdyksi tulemistä osallisuuden kokemuksen syntymisessä korostavat niin ikään Pramling Samuelsson ja Sheridan (2003, 71–72), jotka ovat tutkineet esiopetushenkilöstön käsityksiä lasten osallisuudesta Ruotsissa. He pitävät tärkeänä, että lapsi saa kokea, että häntä kiinnostavat asiat, aiomukset ja näkemykset otetaan huomioon ja että ne kohdataan kunnioittavalla tavalla. Tämän myötä lapsi saa kokemuksen myös siitä, että hänellä on valtaa vaikuttaa. (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003, 71–72.) Lapsen oma kokemus osallisuudestaan ja omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa toimintaan onkin

Wongin, Zimmermanin ja Parkerin (2010, 105) mukaan keskeistä osallisuudessa. He kuvaavatkin osallisuutta voimaantumisen ja valtautumisen käsitteiden kautta.

Pramling Samuelssonin ja Sheridanin (2003, 80–81) mukaan osallisuudessa ei kuitenkaan ole kysymys ainoastaan lasten kuuntelemisesta ja lasten mahdollisuudesta vaikuttaa päätöksentekoon, vaan kyse on myös aikuisten kyvystä tulkita lasten tavoitteita ja toimintaan asettamia odotuksia. Heidän mukaansa kyse on pedagogiikasta, jossa lasten aikomukset, etu ja tarpeet aidosti ohjaavat toimintaa, jolloin lapsista tulee tiedon ja kulttuurin rakentajia yhdessä aikuisten kanssa.

Venninen, Leinonen ja Ojala (2010) tutkivat pääkaupunkiseudun päiväkotien työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuudesta ja sen mahdollistamisesta päivähoidossa. Tutkimustulostensa pohjalta he määrittelevät osallisuuden tiivistäen sen ilmenemisen kolmeen kohtaan:

- Osallisuus on lapselle valintojen tekoa, vastuun ottamista ja päätöksiin osallistumista.
- Lapsella on oikeus olla sellaisten aikuisten kasvatettavana, jotka kunnioittavat ja kuuntelevat häntä ja kiinnostuvat lapsen maailmasta yhä uudelleen.
- Jokaisella lapsella on oikeus iloita itsestään ja kokea, että muutkin nauttivat hänen läheisyydestään. (Venninen ym. 2010, 64.)

**Osallisuus, osallistuminen ja osallistaminen.** Osallisuudesta ja osallistumisesta saatetaan puhua usein samassa merkityksessä, mutta ne eivät kuitenkaan ole sama asia, sillä käsitteiden välillä on eroa. Kiili (2006, 37) pitää niiden erona henkilökohtaista tunnetta eli hänen mukaansa osallisuus sisältää henkilökohtaisen tunteen osallisuudesta, mutta osallistuminen sen sijaan ei sitä välttämättä edellytä. Myös Turja (2011, 30) painottaa tunnekokemuksen keskeisyyttä osallisuudessa. Toisin sanoen pelkkä osallistuminen toimintaan ei luo välttämättä osallisuuden kokemusta, vaan osallisuus on oma kokemus merkityksellisestä tilanteesta tai kohtaamisesta arjessa, kuten Leinonen (2014, 18) toteaa.

Osallistuminen voi olla osallistumista valmiiksi järjestettyyn toimintaan, jonka sisältöön ja toimintaan osallistujalla itsellään ei ole ollut mahdollisuuksia vaikuttaa. Osallisuudessa sen sijaan keskeistä on osallistujan mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ottamalla vastuuta asioiden toteutuksesta. (Turja 2017a, 45; Turja 2011, 31.) Pelkkä valmiiseen toimintaan osallistuminen ei siis ole osallisuutta, mutta kuten Turja (2017a,

45) toteaa, se voi olla alku syvemmälle osallisuudelle. Hän nostaa esimerkiksi sosiaalisissa suhteissaan tukea tarvitsevan lapsen, jolle tärkeä ensiaskel kohti osallisuutta voi olla se, että hän tulee mukaan ryhmän yhteiseen toimintaan ja kokee siinä olemisensa myönteiseksi (Turja 2017a, 45). Osallisuuden periaatteisiin kuuluu siis lapsen mahdollisuus osallistua, mutta kuten Roos (2019, 24) tuo esiin, niihin kuuluu samalla myös lapsen oikeus olla osallistumatta.

Eräs osallisuuden yhteydessä paljon käytetty sana on osallistaminen. Osallistamisella tarkoitetaan sellaisia toimia, joiden avulla yritetään ohjata henkilöitä osallisiksi. Toisin sanoen osallistamisessa lapsi on ensisijaisesti kasvattajan toiminnan kohde, eikä vapaasta tahdostaan toimiva aktiivinen subjekti. Melko autoritaariselta kuulostavan osallistamisen sijaan Turja (2017a, 45) käyttäisikin ilmaisua osallisuuden mahdollistaminen tai osallisuuteen kutsuminen. (Turja 2017a, 44–45.)

### 2.3 Osallisuutta kuvaavia malleja

Osallisuuden kuvaamiseen on kehitelty ja laadittu monenlaisia malleja, joiden tarkastelu auttaa osallisuuden moninaisuuden hahmottamisessa. Tämän vuoksi esittelen muutaman yleisimmän varhaiskasvatuksessa käytetyn mallin. Aluksi tarkastelen Roger Hartin (1992) luomaa osallisuuden tikasmallia sekä hänen malliinsa pohjautuvaa Harry Shierin (2001) luomaa osallisuuden tasomallia. Näihin malleihin puolestaan nojautuu Leena Turjan (2011) kehittämä malli, joka on edeltäjiään moniulotteisempi. Se kohdentuu erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstiin, minkä vuoksi tarkastelen sitä hieman yksityiskohtaisemmin.

**Roger Hartin malli.** Roger Hart laati vuonna 1992 osallisuuden mallin kuvaamaan nimenomaan lasten ja nuorten osallisuuden lisääntymistä toiminnan suunnittelussa ja päätöksenteossa. Hartin tikasmallissa on kahdeksan askelmaa (ks. kuvio 1), joita ylöspäin noustessa lasten vaikutusmahdollisuudet ja osallisuuden määrä lisääntyvät. Tikasmallin kolme alinta askelmaa edustavat lasten muodollista kuulemistä sekä lasten osallistumista aikuisten suunnittelemaan ja ohjaamaan toimintaan. Lapsilla itsellään ei ole riittävästi tietoa toiminnasta ja sen

tavoitteista, eikä heillä ole mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Näin ollen edellä mainittujen askelten toimintaa ei voida pitää varsinaisena osallisuutena. (Hart 1992, 8-9.)

Sen sijaan tikasmallin askelmilla neljä ja viisi lasten kuuleminen ja tietoisuus lisääntyvät, jolloin voidaan jo puhua osallisuudesta. Silti toiminta on yhä edelleen aikuislähtöistä ja päätöksenteko jää aikuisille. Kuudennella askelmalla lapset otetaan mukaan aikuislähtöisten projektien päätöksentekoon. Seitsemännellä askelmalla toiminta muuttuu siten, että lapset itse ovat aloitteellisia toimijoita ja toiminta on lapsilähtöistä. Aikuiset ovat tällä askelmalla enemmänkin lasten avustajia kuin rinnalla toimijoita. Tikasmallin ylimmällä askelmalla lapset ottavat aikuiset mukaan omista aloitteistaan lähteneisiin projekteihin, jolloin lapset ja aikuiset vievät toimintaa eteenpäin yhdessä ideoiden, neuvotellen ja toimien. (Hart 1992, 11-14.) Hartin (1992, 11) mukaan ei ole välttämätöntä, että lasten kanssa pyrittäisiin työskentelemään aina tikasmallin ylimmällä tasolla, vaan keskeistä on muun muassa huomioida lapsen kehitysvaihe ja kyvyt ja tarjota niihin nähden sopiva osallisuuden taso.

**Harry Shierin malli.** Harry Shierin (2001) kehittämä osallisuuden tasomalli pohjautuu Hartin (1992) osallisuusmalliin. Sen tarkoituksena ei ole korvata Hartin osallisuuden tikkaita, vaan tarjota sen rinnalla uusia näkökulmia ja työkaluja kasvatusalan ammattilaisten käyttöön.

Shierin malli perustuu viiteen erilaiseen tasoon (ks. kuvio 1), joissa osallisuutta tarkastellaan aikuisen ja lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Jokaisella osallisuuden tasolla on lisäksi kolme astetta, jotka määrittelevät työntekijän tai työyhteisön sitoutumisen astetta. Ensimmäinen sitoutumisen aste on "avautuminen", joka ilmenee, kun työntekijä on valmis työskentelemään tietyllä tavalla. Toinen aste on "mahdollistaminen", jolla tarkoitetaan työntekijän tai työyhteisön edellytyksiä työskennellä kyseisellä tasolla. Edellytykset voivat olla resursseja, tietoa ja taitoa. Kolmas aste eli "velvoittaminen" saavutetaan, kun tietyn osallisuuden tason mukainen toimintatapa tai käytäntö tulee koko työyhteisön hyväksytyksi toimintatavaksi. Tällöin työntekijät ovat velvollisia sitoutumaan siihen ja toimimaan sen mukaisesti. Kolmannen asteen toteutuminen on aina

edellytyksenä, jotta osallisuuden tasoilla voidaan siirtyä eteenpäin. (Shier 2001, 109–110.)

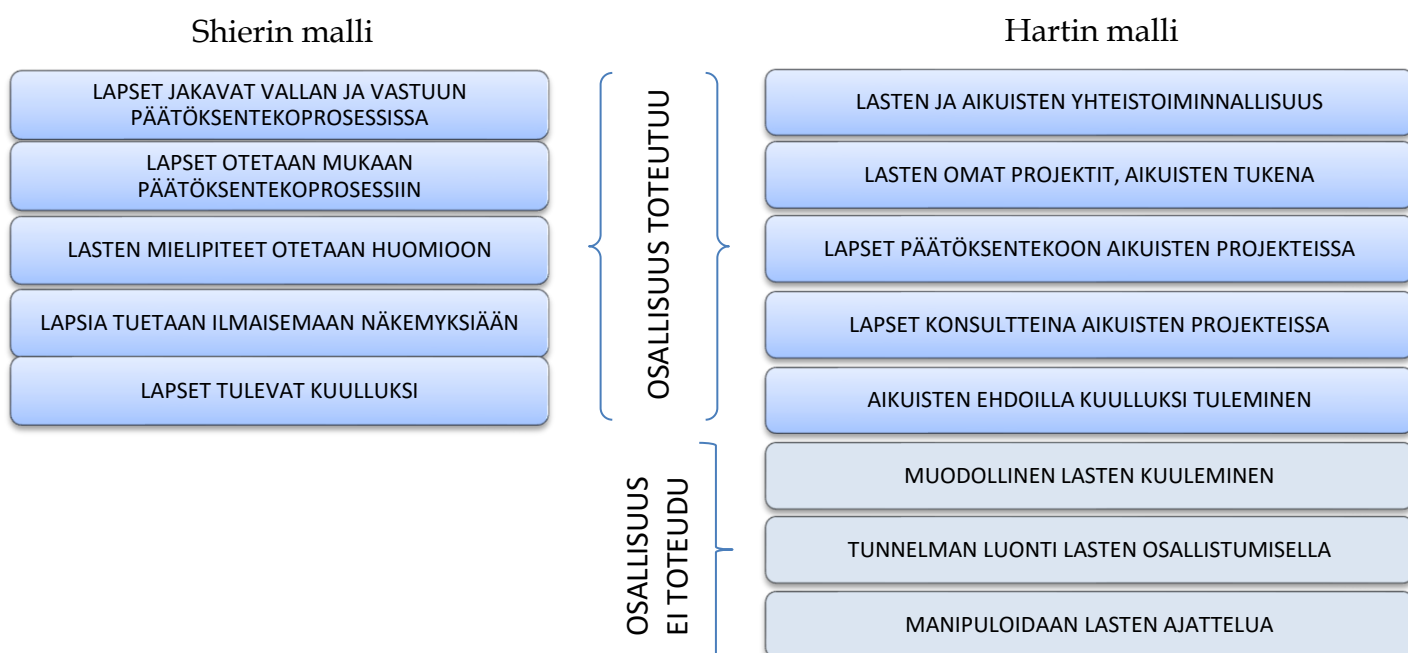
Osallisuuden ensimmäisellä tasolla on lasten kuunteleminen, joka on aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvä perusasia. Lapsilla tulee olla mahdollisuus ilmaista itseään ja saada asialleen aikuisen huomio. (Shier 2001, 111–112.) Osallisuuden polun toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan omia mielipiteitään ja näkemyksiään. Toinen taso eroaa ensimmäisestä tasosta siten, että siinä työntekijä toimii aktiivisesti saadakseen lapsen näkemykset kuuluviin. (Shier 2001, 112.) Osallisuuden polun kolmannella tasolla otetaan huomioon lasten mielipiteet ja näkemykset. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki päätökset tehtäisiin aina lasten toiveiden mukaisesti. Sen sijaan lasten mielipiteet ja näkökulmat on huomioitava ja myös perusteltava, jos niitä ei voida käytännössä toteuttaa. Osallisuuden polun kolmannen tason toteutuessa toteutuu myös YK:n lasten oikeuksien sopimuksen edellyttämä osallisuus. (Shier 2001, 113.)

Edellisillä osallisuuden tasoilla lapset ovat osallistuneet päätöksentekoprosessiin ilmaisemalla mielipiteensä, mutta he eivät ole olleet mukana varsinaisessa päätöksenteossa. Neljännellä tasolla lapset otetaankin mukaan päätöksentekoprosessiin, mikä Shierin (2001,114) mukaan edistää muun muassa lasten itsetunnon, empatian ja vastuullisuuden kehitystä sekä luo pohjaa demokraattiselle osallistumiselle. (Shier 2001, 114.) Osallisuuden polun viimeisellä eli viidennellä tasolla valta ja vastuu päätöksentekoprosesseissa jaetaan lasten ja aikuisten kesken. Tällä tasolla aikuiset siis antavat osan vallastaan ja siihen kuuluvasta vastuusta lapsille. Shier (2001, 115) kuitenkin korostaa, ettei tarkoituksena ole lasten painostaminen ottamaan vastuuta, jos he eivät sitä halua tai jos se ei ole sopivaa heidän kehitystasolleen. Aikuisten tehtävä onkin harkita, milloin ja miten valtaa on mahdollista lasten kanssa jakaa. (Shier 2001, 115.)

Shier (2001, 116) tarkoitti laatimansa mallin apuvälineeksi toiminnan kehittämiseen ja lasten osallisuuden lisäämiseen eri organisaatioissa. Osallisuuden tasoja tulisi näin ollen käyttää suunnan näyttäjinä tai tukea antavana työkaluna lapsen osallisuuden tukemisessa. Jokainen vuorovaikutus- ja valintatilanne sisältää eri osallisuuden tasoja, jolloin onnistunut osallisuuden kokemus edellyttää

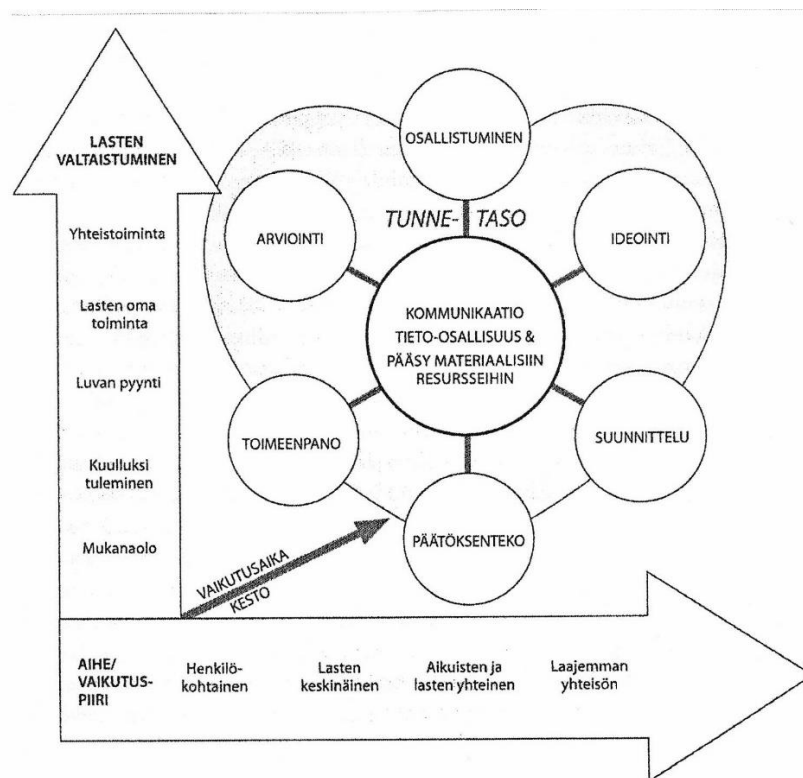
aikuiselta herkkyyttä ja ammattitaitoa. Tällöin lapsi pääsee harjoittelemaan ja käyttämään kasvavaa taitoaan päätöksentekijänä ja vastuunottajana. Shierin osallisuuden tasomallia ei ole varsinaisesti suunnattu alle kouluikäisille lapsille, mutta esimerkiksi Venninen ym. (2010) sovelsivat sitä omassa tutkimuksessaan ja päivähoitokentän käytännön työn kehittämisessä. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 12.)

Hartin tikasmalliin verrattuna Shierin osallisuuden polusta puuttuu taso, jossa lapset tekevät päätöksiä itsenäisesti ilman aikuista. Tällaisia päätöksentekotilanteita tapahtuu esimerkiksi leikki-tilanteissa (Shier 2001, 115). Kyseisen tason puuttumista Shier (2001, 115) perustelee sillä, että hänen mallissaan osallisuutta tarkastellaan nimenomaan aikuisen ja lapsen keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Toinen merkittävä ero Hartin tikasmalliin on se, että Shierin mallissa ei ole tikasmallin kolmea alinta tasoa, joilla osallisuus ei vielä toteudu (Shier 2001, 110).



KUVIO 1. Lasten osallisuuden tasot Shierin (käännös Jonna Leinonen) ja Hartin (käännös Leena Turja) mallien mukaan

**Leena Turjan malli.** Turjan (2011) mallissa kootaan yhteen erilaisia näkökulmia, joista käsin voidaan tarkastella lasten osallisuuden moniulotteisuutta sekä sen toteutumisen edellytyksiä käytännön varhaiskasvatustyössä (Turja 2017a, 47). Turja (2017a, 51) tarkastelee mallissaan (ks. kuvio 2) lasten osallisuuden toteutumista toimintaprosessin, osallisuuden perusedellytysten sekä osallisuuden kolmen ulottuvuuden kautta, joita ovat valtaistuminen, vaikutuspiiri ja ajallinen ulottuvuus.



KUVIO 2. Leena Turjan (2011) kehittämä osallisuuden malli

Toimintaprosessilla Turja (2017a, 48) tarkoittaa päiväkodin toimintaan liittyviä asioita, kuten ideointia, suunnittelua, päätöksentekoa, toimeenpanoa ja arviointia. Turjan mukaan (2017a, 48) lasten tulisi saada olla mukana toimintaprosessin kaikissa vaiheissa, jolloin lapsilla olisi mahdollisuus esittää omia ideoitaan, olla mukana suunnittelemassa toimintaa ja tiloja, tekemässä valintoja ja päätöksiä, toteuttaa suunniteltua asiaa sekä arvioida toimintaa ja toimintaympäristöjä. Vaikka Turja (2017a, 48) korostaakin lasten mahdollisuutta osallistua toimintaprosessin



kaikkiin vaiheisiin, hän on kuitenkin lisännyt malliinsa osallistumisen, sillä joillekin lapsille jo pelkkä valmiiksi järjestettyyn toimintaan osallistuminen ja mukanaolo on tärkeää.

Osallisuuden toteutumisella on tiettyjä perusedellytyksiä, joista keskeisimmiksi Turja (2017a, 49) mainitsee kielen ja kommunikaation, tiedonsaannin, materiaaliset resurssit sekä luottamuksen itseen ja muihin. Osallisuuden lähtökohdiana Turja (2017a, 49) pitää sekä aikuisten että lasten luottamusta omaan itseensä ja toisiin ihmisiin siinä yhteisössä ja tilanteessa, jossa toimitaan. Itsensä ilmaiseminen ja mukaan toimintaan tuleminen edellyttää lapsilta muun muassa turvallisuudentunnetta ja rohkeutta, mikä syntyy luottamuksesta kyseiseen tilanteeseen, läsnä oleviin ihmisiin sekä omaan itseensä toimijana. Aikuisten tulee puolestaan voida luottaa sekä lapsiin toimijoina että omaan selviytymiseensä niissä tilanteissa, joissa he luopuvat tai joustavat omista ennakkosuunnitelmistaan suunnitellakseen ja toteuttaakseen toimintaa yhdessä lasten kanssa. (Turja 2017a, 49; Turja & Vuorisalo 2017, 50.) Osallisuus edellyttää myös yhteistä kieltä ja keinoja kommunikoida, jotta voimme tulla kuulluksi, käydä keskusteluja ja neuvotteluja sekä saada tietoa (Turja 2017a, 50). Turjan (2017a, 50) mukaan olennaista on aikuisen herkkyys ja kyky havainnoida ja tulkita lasta, jotta hän tulee ympäristössään kuulluksi ja ymmärretyksi.

Turja (2017a, 50) nostaa esiin myös tiedonsaannin yhdeksi osallisuuden perusedellytykseksi. Lapsilla tulee olla riittävästi tietoa esimerkiksi aiheesta, tilanteesta, tavoitteista, mahdollisesta omasta roolista, ympäristöstä, välineistä ja materiaaleista tai muista toimintamahdollisuuksista, jotta he voisivat olla osallisia. Tiedon myötä toiminta tulee lapsille ymmärrettäväksi ja merkitykselliseksi, jolloin he voivat osallistua ideointiin, neuvotteluun, päätöksentekoon ja toteutukseen. (Turja 2017a, 50; Turja & Vuorisalo 2017, 48.) Tiedon jakaminen siten, että lapset voivat vastaanottaa ja ymmärtää sen, on aikuisten vastuulla (Piiroinen 2007, 8). Viimeisenä perusedellytyksenä Turja (2017a, 50) mainitsee materiaaliset resurssit, joilla hän tarkoittaa päiväkodin tiloja, materiaaleja ja välineitä, joita toiminnassa tarvitaan.

Toimintaprosessien osien ja osallisuuden perusedellytysten lisäksi Turja (2017a, 51) tarkastelee osallisuuden toteutumista kolmen ulottuvuuden kautta, joista ensimmäistä hän kutsuu lasten valtaistumiseksi tai voimaantumiseksi. Tällä ulottuvuudella osallisuutta tarkastellaan lapsen ja aikuisen välisenä valtasuhteena. Tätä valtasuhteen vaihtelua ja siitä määräytyvää osallisuuden astetta ovat kuvanneet niin ikään Hart (1992) ja Shier (2001) omilla osallisuuden askelmalleillaan. Pääpiirteissään Turja (2017a, 51) jakaa tämän ulottuvuuden kolmeen osaan:

- 1) Aikuisten johtama toiminta, jossa lasten osallisuus on ehdollista
- 2) Lasten johtama toiminta, jossa aikuiset ovat sivustaseuraajia tai avustajia
- 3) Yhdessä rakennetut ja neuvotellut tilanteet, joissa lapset ja aikuiset toimivat rinnakkain ja vuorotellen.

Pienen lapsen osallisuus alkaa mukanaolosta muiden rakentamassa toiminnassa ja vähitellen siitä edetään kuulemisen, vaihtoehtoista valitsemisen ja luvan pyytämisen kautta kohti laajempaa vaikuttamista ja lasten omaa toimintaa (Turja 2017a, 48, 51). Sekä Turjan (2017a) että Hartin (1992) ja Shierin (2001) malleissa tavoitteena on lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuus. Turjan (2011, 28) mukaan kumppanuuteen ja yhteisyyteen pyrkiminen onkin toivottavampaa kuin että tavoiteltaisiin lasten itsenäisyyttä ilman aikuisia, mikä voisi johtaa lasten ja aikuisten maailmojen erillään pitämiseen. Valtaistumisen ulottuvuutta tarkasteltaessa Turja (2017a, 51) muistuttaa, että lasten valtaistumisen määrä voi vaihdella tilanteesta toiseen. Näin ollen esimerkiksi tiettyä päiväkotiryhmää tai tiettyä toimintaa ei voida luokitella vain tietylle tasolle kuuluvaksi, vaan lasten ja aikuisten keskinäiset asemat ja lasten osallistumisen tavat voivat vaihdella samankin toiminnan aikana (Turja & Vuorisalo 2017, 51).

Osallisuuden toisen ulottuvuuden muodostaa osallisuuden vaikutuspiiri. Tällä Turja (2017a, 52) tarkoittaa sitä, keitä kaikkia koskee se tilanne, toiminta tai asia, johon osallistutaan ja johon vaikutetaan. Vaikutuspiirin vastakkaisissa ääripäissä Turja (2011, 28) toteaa olevan henkilökohtaisen tason asiat ja laajemman yhteisön yhteiset asiat. Pienille lapsille läheisimpiä yhteisöjä ovat oma perhe ja

päiväkotiryhmä, joissa puolestaan mahdollistuu lasten ja aikuisten yhteisten asioiden käsittely. Tästä voidaan edetä vaikuttamaan yhä laajemmassa yhteisössä eli esimerkiksi koko päiväkotia, ympäröivää asuinalueita tai omaa kuntaa koskevissa asioissa. (Turja 2011, 28.)

Turja (2017a, 52) on lisännyt malliinsa kolmannen ulottuvuuden, joka on ajallinen ulottuvuus. Ajallinen ulottuvuus kuvaa Turjan (2017a, 52) mukaan sitä, miten lyhyt- tai pitkäkestoista ja vaikutuksiltaan kertaluonteista tai kauaskantoista osallisuuteen liittyvä toiminta on. Turja (2017, 52) pitää dokumentointia yhtenä tärkeänä tapana, jolla toiminnan kestoa ja vaikutusaikaa voidaan kasvat-  
taa. Dokumentoinnin avulla mahdollistuu jo toteutuneeseen toimintaan palaaminen lasten kanssa, jolloin sitä voidaan myös arvioida ja ideoida mahdollista jatkotoimintaa. (Turja 2017a, 52–53.)

Turja (2017a, 53) pitää tärkeänä huomioida myös tunnetason kokemukset tarkasteltaessa osallisuutta. Osallisuudesta saadut positiiviset kokemukset kasvattavat luottamusta itseän ja muihin sekä lisäävät tunnetta yhteenkuuluvuudesta, hyväksytyksi tulemisesta ja pätevyydestä. Myös tietoisuus omasta vaikutamisesta lisää lasten itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta. (Turja 2017a, 53.)

## 3 PÄIVÄKOTI OSALLISUUDEN KONTEKSTINA

### 3.1 Osallisuuden toteutuminen päiväkodissa

Osallisuuden kulttuuri on viime vuosikymmenen aikana vähitellen kehittynyt ja levinnyt varhaiskasvatuksen kentällä. Roos, Nurhonen ja Viitanen (2018, 87) toteavatkin, että lasten osallisuus tiedostetaan ja sen merkitys tunnustetaan päiväkotiarjessa, mutta siitä huolimatta se jää käytännössä usein ikään kuin piiloon. Tutkimusten (mm. Kangas 2016; Venninen, Leinonen & Ojala 2010; Virkki 2015) perusteella voidaankin todeta, että lasten mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä ovat yhä melko rajalliset. Toiminta päiväkotiarjessa perustuu usein yhä edelleen aikuisten ennakkosuunnitelmiin, ja lapset voivat vaikuttaa siihen vain hetkittäin (Turja 2018, 65). Esimerkiksi Kankaan (2016) tutkimuksen tulokset osoittavat, että kasvattajat pitävät lasten kuulemista ja lasten aloitteiden mahdollistamista tärkeänä, mutta käytännössä lasten mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon, oman oppimisensa suunnitteluun ja ohjaamiseen sekä pedagogisiin prosesseihin ovat kuitenkin vähäisiä. Turja (2016, 50) arveleekin, että aikuisille on helpompaa ottaa lapsilta vastaan ryhmän toimintaa koskevia ideoita ja muokata ne itse toiminnaksi kuin tarjota heille mahdollisuuksia osallistua koko suunnittelu-, valmistelu- ja arviointiprosessiin. Myös Vennisen ym. (2010, 58) tutkimuksen mukaan kasvattajat kokevat hankalaksi lasten potentiaalın tuomisen mukaan toimintasuunnitelmiin.

Emilson ja Folkesson (2006, 225, 236) pitävät lasten vaikutusmahdollisuuksia usein rajoittuneina nimenomaan kasvattajien asenteiden, heidän asettamiensa sääntöjen ja vallankäyttönsä vuoksi. Myös Viitala (2014, 167) toteaa, että autoritaarinen, sääntöjä ja rajoja voimakkaasti korostava pedagogiikka estää lasten toimijuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia, mikä puolestaan estää osallisuuden toteutumista.

Ahosen ja Roosin (2019, 21) mukaan osallisuus voi käytännössä supistua esimerkiksi yksittäisiksi lasten toiveiden päiviksi, lasten kokouksiksi tai lasten

toiveruokaviikoiksi. Vaikka edellä mainituin keinoin voidaan lisätä lasten mahdollisuuksia osallisuuteen, pitää Turja (2011, 11) kuitenkin tärkeänä, että tällaisista irrallisista osallisuustapahtumista edettäisiin kohti jatkuvasti läsnä olevaa osallisuuden kulttuuria niin, että lasten osallisuus juurtuisi kaikkeen arjessa tapahtuvaan toimintaan. Ahonen ja Roos (2019, 21) korostavatkin, että osallisuus on paljon enemmän kuin yksittäiset teemahetket tai päivät. Se on heidän mukaansa ”ideologia, tapa ajatella, katsoa ja tulkita maailmaa, lapsia sekä pedagogiikkaa” (Ahonen & Roos 2019, 21).

**Aikuisten ja lasten välinen suhde.** Osallisuus rakentuu tällä hetkellä vielä melko vahvasti aikuisten määrittämänä. Lapsia toki kutsutaan mukaan ja olemaan osallisia, mutta usein aikuisten määrittämässä puitteissa. Näin ollen lapset ikään kuin seuraavat aikuisten perässä, mikä ei ole osallisuutta. Osallisuutta sen sijaan on rinnakkain kulkeminen, mikä edellyttää lapsen ja aikuisen välistä aitoa dialogia. (Roos, Nurhonen & Viitanen 2018, 82.) Vuorovaikutus onkin Hermansforssin ja Eskelisen (2016, 71) mukaan varhaiskasvatuksen kontekstissa keskeisin lapsen päivää muokkaava ja lapsen päiväkotielämään vaikuttava tekijä. Vuorovaikutusta korostavat niin ikään Ahonen ja Roos (2019, 25) joiden mukaan osallisuuden tukemisen tärkein edellytys on kasvattajan tapa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. He korostavat myös aikuisen sensitiivisyyttä, joka ilmenee kykyinä tulkita lapsen tunteita ja tarpeita tarkoituksenmukaisella tavalla sekä emotionaalisenä tilannetajuna, jonka kautta kasvattaja osaa mukauttaa omaa ilmaisuunsa ja toimintaansa lapsen tarpeita vastaavaksi. (Ahonen & Roos 2019, 25.)

Pelkkä lasten toiveiden ja tarpeiden kysyminen ei näin ollen ole osallisuuden toteutumisen kannalta riittävää, vaan aikuisen on oltava aidosti kiinnostunut lapsen ajatuksista, mielipiteistä ja sanomisista, kuten Roos, Nurhonen ja Viitanen (2018, 82) toteavat. Lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen tulisi-kin Roosin (1995, 7) mukaan kiinnittää enemmän huomiota, sillä hänen tekemänsä tutkimuksen perusteella vuorovaikutus toteutuu lähinnä ohjatussa toiminnassa. Saman suuntaiseen tulokseen on tullut myös osallisuuden toteutumisista tutkinut Nyland (2009, 33), joka toteaa, että lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus perustuu päiväkodissa pitkälti päivittäisten rutiinien ja aikataulujen

vara. Tällaisissa tiukasti ohjatuissa ja aikataulutetuissa tilanteissa ei Emilsonin ja Folkessonin (2006) tutkimustulosten perusteella jää riittävästi tilaa vuorovai-  
kutukselle ja ajatuksenvaihdolle.

**Lasten kuuleminen.** Roosin (2015, 7) tekemästä tutkimuksesta ilmenee, että lapset eivät tule vielä riittävästi kuulluiksi päiväkotiarjen nykyisissä käytän-  
teissä. Niin ikään Nyland (2009, 33) toteaa lasten äänen jäävän usein varjoon päi-  
väkotiarjessa. Tämän vuoksi lasten kerronnan tulisikin Roosin (2015, 7) mukaan  
saada vahvempi sija päiväkotiarjessa. Roos (2015, 7, 162) peräänkuuluttaakin li-  
sää aikuisten ja lasten jakamaa leikillisyyttä ja sitä, että aikuiset etsiytyvät lapsen  
näköisiin ja oloisiin hetkiin, jolloin on mahdollista aidosti ja oikeasti kurkistaa  
lasten todellisuuteen. Näissä hetkissä lapsen ääni tulee aidosti kuulluksi (Roos  
2015, 162).

**Lasten osallisuus leikissä.** Moni tutkimus (mm. Pihlainen, Reunamo &  
Kärnä 2019, Roos 2015; Virkki 2015) osoittaa, että lasten mielestä päiväkodissa on  
mukavaa ja he viihtyvät siellä. Lapset nostavat esiin erityisesti leikin ja kaverit  
pohtiessaan mukavina pitämiään asioita (Pihlainen, Reunamo & Kärnä 2019,  
128–129; Bae 2010, 111). Leikki onkin tutkimusten (mm. Bae 2009; Venninen, Lei-  
nonen & Ojala 2010; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 188) mukaan juuri  
se toiminnan alue, jossa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa eniten. Toisin sanoen  
lasten osallisuus ilmenee voimakkaimmin leikissä, jossa he pääsevät tekemään  
suurimman osan tekemistään aloitteistaan ja päätöksistään (Venninen ym. 2010,  
19). Tästä tosin poikkeaa Kankaan ja Brotheruksen (2017, 220) näkemys, joka pe-  
rustuu heidän vuonna 2015 toteuttamaansa tutkimukseen, jossa he seurasivat  
lasten toimintaa ja kerrottuja kokemuksia leikistä heidän päivittäisessä päiväko-  
tiarjessaan. Kankaan ja Brotheruksen (2017, 220) mukaan lasten mahdollisuudet  
osallisuuteen leikissä toteutuvat rajatuissa olosuhteissa, rajattuna aikana ja rajat-  
tuina toimintoina ilman todellisia valinnan- ja vaikuttamisen mahdollisuuksia.  
Myös Roos (2015, 162) tunnistaa tämän leikin vapauten liittyvän näennäisyy-  
den. Kangas ja Brotherus (2017, 221) pitävätkin varhaiskasvatuksen ja esiopetuk-  
sen erityisenä tavoitteena sitä, että osallisuutta kehitetään nimenomaan leikissä.  
He korostavat muun muassa osallisuuden tukemisen pedagogisten mallien ja

toimintatapojen kehittämistä sekä osallisuuden taitojen harjoittelua yhdessä kasvattajien kanssa. Tähän liittyvää toimintaa he eivät tutkimusaineistostaan löytäneet. Sen sijaan leikin kontekstissa korostuu kasvattajien osallistumattomuus yhteiseen hauskanpitoon ja oppimisen iloon sekä kasvattajien rooli leikin kontrolloijana ja keskeyttäjänä. (Kangas & Brotherus 2017, 220–221.)

Kasvattajien osallistumattomuus leikkiin ilmenee myös Roosin (2015, 161) tutkimuksessa, jonka mukaan kasvattajat eivät ole mukana lasten leikeissä, vaan leikki saa soljua päiväkotiarjessa pitkälti omalla painollaan. Samansuuntaisesti kasvattajien roolin kokivat myös Virkin (2015, 130–131) tutkimuksessa haastatellut lapset, joiden mukaan kasvattajien tehtävänä on pääasiassa avustaa leikin rakentamisessa ja valvoa lasten toimia. Leikkiville lapsille on perusteltuakin antaa vapautta, mutta Roos (2015, 162) pitää huolestuttavana, jos vapaus ymmärretään siten, että kasvattaja vetäytyy kokonaan leikkien ulkopuolelle. Leikkiessään lapset ovat aidosti lapsia ja toiminta rakentuu heidän tarpeistaan ja lähtökohdistaan, minkä vuoksi Roos (2015, 162) korostaakin leikkiä otollisena hetkenä tutustua lapsiin ja oppia tuntemaan heidät ja heidän tapansa toimia.

**Lasten osallisuus perustoiminnoissa.** Perustoiminnot, joilla tarkoitetaan muun muassa pukeutumista ja riisuutumista, ulkoilemista, ruokailua, WC-käyntejä, lepoaikoja ja erilaisia siirtymätilanteita, muodostavat suuren osan päiväkotiarkea. Siitä huolimatta lasten osallisuus jää niissä tutkimusten mukaan (mm. Venninen ym. 2010, 57; Virkki 2015, 131) kuitenkin vähäisiksi. Näin ollen lapsilla ei ole juurikaan mahdollisuuksia tehdä näihin tilanteisiin liittyviä päätöksiä ja valintoja (Venninen ym. 2010, 57). Edellä mainittuihin tuloksiin tekee kuitenkin poikkeuksen Kettukankaan, Heikan ja Pitkäniemen (2017) tutkimus, jossa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä siitä, miten olemassa oleva toimintakulttuuri edistää lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen perustoiminnoissa. Tutkimustulosten mukaan osallisuutta edistävässä toimintakulttuurissa lapsen osallisuuden arvioidaan toteutuvan myös perustoiminnoissa. (Kettukangas, Heikka & Pitkäniemi 2017, 189.) Tästä Kettukangas ym. (2017, 189) päättelivät, että henkilöstö, joka tarkastelee ja kehittää osallisuuden mahdollisuuksia

varhaiskasvatuksen eri tilanteissa, tiedostaa myös perustoiminnot osana pedagogista toimintaa kiinnittäen huomiota osallisuuden toteutumiseen myös niissä.

### **3.2 Tukea tarvitsevan lapsen osallisuus ja sosiaalinen osallisuus**

**Tuen järjestäminen ja inklusiivinen varhaiskasvatus.** Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 54) mukaan kaikki tukea tarvitsevat lapset ovat oikeutettuja laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, jonka osana on kehityksen ja oppimisen tuki. Tuen järjestämisen lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät yksilölliset tarpeet. Kehityksen ja oppimisen tuki rakentuu yhteisöllisistä ja oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuista. (Vasu 2018, 54.)

Lapsen tuen tarpeita tai vammaisuutta tarkastellaankin Pihlajan ja Viitalan (2019, 11) mukaan nykyään yhä enemmän lapsen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen ominaisuutena tai ympäristöön sijoittuvana tekijänä sen sijaan, että ne nähtäisiin yksilön ominaisuuksina, jolloin erilaisuus, poikkeavuus tai vammaisuus sijoitetaan lapseen. Näin ollen ongelmien ajatellaan liittyvän siihen, että lapsen tuen tarpeita ei ymmärretä hänen ympäristössään tai ne eivät tule huomioiduksi. Ongelmien katsotaan siis olevan ympäristössä, jolloin nimenomaan ympäristön normit ja rajat kaipaisivat muutosta. (Pihlaja & Viitala 2019, 11). Tähän liittyy myös inklusiivisen ideologian mukainen ajattelu siitä, että lasten ei tarvitse muuttua vaan ympäristön, esimerkiksi päiväkotiympäristön (Viitala 2019, 55). Käytännössä lähtökohta on kuitenkin monesti päinvastainen, mikä tuli esiin muun muassa Viitalan (2014, 167) tutkimuksessa, jossa sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten odotettiin sopeutuvan järjestelmään, eikä kasvattajien, toisten lasten tai koko kasvatustajajärjestelmän muutoshalukkuuteen kiinnitetty huomiota.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 54–55) todetaan, että varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatus on kaikille lapsille yhteistä, ja jokainen lapsi saa tarvit-



semansa tukitoimet lähiympäristöönsä eli esimerkiksi omaan päiväkotiryhmäänsä. Puhutaankin lähipäiväkotiperiaatteesta eli siitä, että tukea tarvitseva lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen siinä päiväkodissa, johon hän menisi ilman tuen tarvettaankin. (Viitala 2019, 55, 58.) Valitettavasti inklusion toteutuminen ei ole kuitenkaan aina itsestään selvää, kuten Viitala (2019, 58) toteaa. Tähän on lukuisia syitä, joita voivat olla esimerkiksi kasvattajayhteisön sitoutumattomuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tai jopa inklusiivisen varhaiskasvatuksen kyseenalaistaminen ja vastustaminen. Toteutumisen esteenä voi olla myös yhteiskunnallisen sitoutumisen puuttuminen, joka näkyy esimerkiksi inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvänä riittämättömänä resursointina. (Viitala 2019, 58.)

Kaiken kaikkiaan inklusio on osallisuuden tavoin moninainen ilmiö, enkä tässä yhteydessä syvenny tarkastelemaan sitä tämän tarkemmin. Osallisuuden näkökulmasta keskeistä on kuitenkin todeta, että inklusio ei voi toteutua ilman osallisuutta ja erityisesti sosiaalista osallisuutta, jota tarkastelen seuraavaksi (Viitala 2019, 64).

**Sosiaalinen osallisuus ja sen toteutuminen.** Sosiaalinen osallisuus on käsite, joka sopii Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012, 282) mukaan parhaiten kuvaamaan tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutusta toisten kanssa. Lyhyesti määriteltynä sosiaalinen osallisuus liittyykin lasten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin, ystävyysuhteisiin, vertaisryhmältä saatavaan hyväksyntään ja arvostukseen sekä lapsen hyväksytyksi tulemisen kokemukseen (Viitala 2019, 64). Sosiaalista osallisuutta voidaan tarkastella lasten keskinäisen leikin, yhteisen työskentelyn, ryhmän yhteiseen muuhun toimintaan osallistumisen sekä ryhmässä arvostetuksi tulemisen tai ulkopuolelle jäämisen kautta (Koster, Nakken, Pijl & van Houten 2009, 134).

Sosiaalinen osallisuus eli vertaissuhteet toisten lasten kanssa sekä hyväksytyksi tulemisen ja mukana olemisen tunteet ja kokemukset ovat aivan yhtä merkityksellisiä tukea tarvitseville lapsille kuin lapsille, joilla tuen tarpeita ei ole. Tämä tulee ilmi muun muassa Foley'n, Blackmoren, Girdlerin, O'Donnellin,

Glauertin, Llewellynin ja Leonardin (2012, 381, 386) tutkimuksessa, jossa selvitettiin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten käsityksiä hyvinvoinnista. Sosiaalisen osallisuuden toteutuminen ei kuitenkaan käytännössä ole tutkimusten mukaan itsestään selvää. Esimerkiksi Guralnickin ja Bruderin (2016, 170) mukaan tukea tarvitsevat lapset ovat usein mukana sellaisissa sosiaalisissa tilanteissa, jotka ovat vuorovaikutukseltaan passiivisia, mutta vaativimmissa sosiaalisen vuorovaikutuksen muodoissa, kuten ystävyys-suhteissa, näkyy tukea tarvitsevan lapsen ero muihin lapsiin.

Kuorelahden ym. (2012, 283, 287) mukaan lapsen tuen tarve ei sinällään tuo mukanaan sosiaalisen osallisuuden pulmia. He kuitenkin toteavat, että tuen tarpeessa olevilla lapsilla on suurempi riski jäädä vertaisryhmän ulkopuolelle kuin muilla lapsilla. Saman tyyppisiin tuloksiin ovat tulleet niin ikään Repo (2016) ja Viitala (2014) omissa tutkimuksissaan. Revon (2016, 47) tutkimustulosten mukaan lapset, joilla oli erityisen tuen tarvetta, tulivat herkemmin vertaistoveriensä torjumiksi kuin lapset, joilla erityisen tuen tarpeita ei ollut. He olivat myös merkittävästi useammin kiusaamisen kanssa tekemisissä, sekä kiusaajina että uhreina, kuin muut lapset (Repo 2016, 47).

Viitalan (2014) tutkimus kohdentui lapsiin, jotka saivat päiväkodissa sosioemotionaalista erityistä tukea. Myös tässä tutkimuksessa osa lapsista joutui vertaisryhmän ulkopuolelle toistuvasti, minkä myötä he saivat paljon ulkopuolelle sulkemisen kokemuksia. Tällaiset ulossulkemisen ja kiusaamisen kokemukset vähentävät lapsen sosiaalista osallisuutta. (Viitala 2014, 163.) Niin ikään Manninen (2015, 32), joka on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteita koulussa, tuo tutkimustuloksissaan esiin, että erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden esteitä olivat esimerkiksi kiusaaminen ja väheksyntä, henkilöstön puutteelliset resurssit ja se, etteivät arvot toteudu käytännössä ja asenteissa. Vaikka tukea tarvitsevien lasten sosiaalista osallisuutta rajoittavat monet kulttuuriin sekä fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät asiat, Manninen (2015, 34) kuitenkin uskoo, että sosiaalisen osallisuuden yhdenvertainen toteutuminen lasten arjessa voi toteutua. Tämä vaatii hänen mukaansa tuki-

toimia kasvattajilta sekä sellaisen asenneilmapiirin luomista, jossa kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuteen riippumatta esimerkiksi lapsen erityisestä tuen tarpeesta. (Manninen 2015, 34.)

Kasvattajien merkitystä lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisessa korostavat niin ikään Kuorelahti ym. (2012, 291), Guralnick ja Bruder (2016, 170), Repo (2013, 120–121) sekä Laaksonen (2014, 33). Laaksonen (2014, 33) pitääkin tärkeänä, että opettajilla olisi riittävät työkalut ja valmiudet vertaissuhdetaitojen tunnistamiseen ja arviointiin sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen. Tarvitaan myös kasvattajien aitoa kiinnostusta, huomionantamista, kärsivällisyyttä sekä aktiivista ja pedagogista toimintaa niissä tilanteissa, joissa lapsi tarvitsee tukea sosiaalisen osallisuutensa lisääntymiseen (Kuorelahti ym. 2012, 291; Viitala 2019, 69).

Viitalan (2014, 167) tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että edellä mainittu kasvattajien aktiivinen ja pedagoginen toimintatapa ei välttämättä toteudu käytännössä. Tämä tuli esiin muun muassa siinä, että kasvattaja selvitti lasten akuutit riidat, mutta leikkiin pääsyn vaikeudet ja yksin jäämiset jäivät usein vaille tarvittavaa ohjausta. Toisin sanoen lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaus näyttäytyi paljolti akuuttien ongelmien hoitamisena, mutta syrjäänvetäytyvään käyttäytymiseen tai ulossulkemiseen ei niinkään puututtu. Myöskään lasten keskinäistä vuorovaikutusta tukevia, koko ryhmälle suunnattuja sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen tarkoitettuja pitkäaikaisia ohjelmia ei ryhmissä käytetty. (Viitala 2014, 160, 167.)

Turja (2017b, 154) nostaa esiin myös sen, että kaikissa lapsille suunnitelluissa tukitoimissa tulisi huomioida se, miten lapset pääsevät osallisiksi ja voivat kokea vuorovaikutuksen muiden kanssa sekä oman olemisensa ja toimintansa ryhmässä merkitykselliseksi. Toisin sanoen tukitoimet eivät saa syrjäyttää lasta vertaisryhmästään (Viitala 2019, 62).

**Osallisuuden toteutuminen.** Sosiaalisen osallisuuden haasteiden lisäksi tukea tarvitsevien lasten oikeus olla päättämässä omista asioistaan on yleensä vähäistä, sillä kuten Viitala (2019, 63–64) toteaa, vanhempien ja ammattilaisten näkemykset usein korostuvat. Viitalan (2014, 167) tutkimuksessa ilmeni lisäksi,

että päiväkotiryhmissä ei korostettu lasten kuulemista, eikä siinä tullut esiin se, että sosioemotionaalista erityistä tukea saavan lapsen toimijuutta pidettäisiin suotavana ominaisuutena. Viitala (2014, 168) pohtiikin, onko kasvattajien toiveena enemmän tottelevainen kuin osallistuva lapsi. Näin tullaan tilanteeseen, jossa lapselle ei muodostu kokemusta siitä, että hänen mielipiteitään kuunneltaisiin tai niillä olisi merkitystä. Jokaisella tulisi kuitenkin olla mahdollisuus ilmaista mielipiteensä tavalla tai toisella, ja näitä mielipiteitä tulisi myös kuunnella ja kunnioittaa. Kasvattajien velvollisuutena onkin Kuorelahden ym. (2012, 282) mukaan selvittää, millä keinoilla ja menetelmillä lapsi saa mielipiteensä esiin ja tulee kuulluksi. (Kuorelahti ym. 2012, 282.) Tarvitaan myös kasvattajien herkkää läsnäoloa ja hyvää lapsituntemusta, jotta tukea tarvitsevien lasten aloitteet ja viestit tulevat kuulluiksi, ymmärretyiksi ja vastatuiksi (Turja 2017b, 155).

Tukea tarvitsevan lapsen toiminta ja osallistuminen tapahtuu Fromin ja Koppisen (2012, 10) mukaan aina tietyssä kontekstissa, joka joko mahdollistaa ja edistää tai rajoittaa yksilön toimintaa ja osallistumista. Esimerkiksi jos yksilön toimintaan ja osallistumiseen ei tietoisesti kiinnitetä huomiota, eikä toimintaympäristö muotoudu yksilön tarpeisiin, voi lapsen toiminnan ja osallistumisen mahdollisuudet yhteisössä kaventua. (From & Koppinen 2012, 10.) Toiminta- ja oppimisympäristöt tulisikin Turjan (2017b, 154) mukaan muokata niin että ne tukevat ja edistävät kaikkien lasten osallisuutta ja omatoimista suoriutumista.

Myös Katajan (2018, 56) mukaan osallisuus perustuu siihen, että se kuuluu kaikille, eikä ketään suljeta sen ulkopuolelle. Hän painottaa myös, että ”jokainen meistä on erityinen ja tällaisina erityisinä yksilöinä me olemme yhteydessä toisiimme”. Osallisuus ei Katajan (2018, 56) mukaan myöskään edellytä esimerkiksi erityisen aktiivisia, innokkaita, kekseliäitä, nokkelia ja itseohjautuvia lapsia, vaan osallisuuden lähtökohdانا on jokaisen lapsen omat lähtökohdat ja mielenkiinnon kohteet. Myös Ahonen ja Roos (2019, 32) korostavat jokaisen lapsiryhmän lapsen olevan riittävän hyvä juuri sellaisena kuin on. Keskeistä on jokaisen lapsen kuuleminen lapselle sopivalla tavalla sekä herkkyyys havainnoida lasta ja hänelle merkityksellisiä asioita ja mielenkiinnon kohteita. Niin ikään lapselle tulee antaa

mahdollisuuksia osallistua toimintaan omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan. (Kataja 2018, 56.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten osallisuutta rakennetaan eräässä pirkanmaalaisessa päiväkodissa. Tutkimuksessa selvitettiin osallisuuden toteutumisen edellytyksiä ja osallisuuden ilmenemistä päiväkodissa. Yhtenä kiinnostuksen kohteena oli kohdentaa tarkastelu tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteutumiseen. Tutkimustehtävän myötä tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Mitä osallisuuden toteutuminen päiväkodissa edellyttää?
2. Miten osallisuus ilmenee päiväkodissa?
3. Miten huomioidaan tukea tarvitsevien lasten osallisuus ja sen toteutuminen?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tämän laadullisen tutkimuksen aineiston keräsin haastattelemalla erään Pirkanmaalla sijaitsevan kunnan päiväkodin kasvattajia. Päiväkodissa oli tuolloin viisi ryhmää, jotka olivat kaikki sisarusryhmiä. Jokaisessa ryhmässä oli keskimäärin 16–18 lasta ja kolme kasvattajaa. Haastateltavista neljä työskenteli lapsiryhmissä, ja he olivat sijoittuneet päiväkodin eri ryhmiin. Haastateltavien joukossa oli myös vs. päiväkodin johtaja, joka ei pääsääntöisesti työskennellyt lapsiryhmässä sekä kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja, joka ei ollut sijoittunut yhteen tiettyyn lapsiryhmään.

Laadullisesti toteutettavassa tutkimuksessa on Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan perusteltua valita tiedonantajat harkitusti ja tarkoitukseen sopivasti. Näin varmistetaan, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 98). Tähän perustuen valitsin tutkimustani varten päiväkodin, joka oli osallisena eräässä osallisuuteen liittyvässä hankkeessa. Kyseisen hankkeen myötä päiväkodin työyhteisö oli perehtynyt lähes kahden vuoden ajan osallisuuteen, joten aihepiiri oli heille tuttu ja sen toteutumiseen kiinnitettiin käytännössä huomiota. Oletin siis heillä olevan tietoa ja kokemusta tutkimastani ilmiöstä. Tämä olikin ensimmäinen syy, jonka vuoksi päädyin tekemään aineistonkeruuni juuri siellä. Halusin tarkastella osallisuutta ja sen ilmenemistä nimenomaan yhdessä päiväkodissa, minkä vuoksi toteutin kaikki haastattelut samassa päiväkodissa.

Toinen syy kyseisen päiväkodin valintaan liittyi erityispedagogiikan opintoihini, joiden vuoksi halusin tarkastella osallisuutta kohdentaen huomioni tukea tarvitseviin lapsiin. Kyseisessä päiväkodissa toimitaan lähipäiväkotiperiaatteen mukaisesti myös tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Tämä tarkoittaa sitä, että tukea tarvitseva lapsi sijoitetaan siihen päiväkotiin ja lapsiryhmään, mihin hänet sijoitettaisiin ilman tuen tarvettaankin. Näin ollen tuki tulee lapsen luo, eikä päinvastoin. Päiväkodin lapsiryhmissä oli siis myös tukea tarvitsevia lapsia,

mikä mahdollisti erityispedagogisen näkökulman asiaan. Lasten tuen tarpeet ovat moninaisia ja ne muodostuvat hyvin erilaisista syistä. Tämän tutkimuksen puitteissa jouduin kuitenkin tekemään rajauksen ja määrittelemään hyvin lyhyesti ja yksinkertaistaen tukea tarvitsevan lapsen lapseksi, jolla on haasteita usealla kehityksen osa-alueella tai jolla on jollakin kehityksensä alueella suurta tuen tarvetta.

Tunsin entuudestaan tutkimukseen valikoituneen päiväkodin silloisen johtajan, joten olin aluksi yhteydessä häneen ja tiedustelin mahdollisuutta tehdä tutkimukseeni liittyviä haastatteluita hänen johtamassaan päiväkodissa. Hän kertoi tutkimuksestani työyhteisössään ja selvitti kasvattajien halukkuutta osallistua tutkimukseen liittyvään haastatteluun. Viisi kasvattajaa ilmoitti halukkuutensa osallistua siihen. Myös päiväkodinjohtaja itse lupautui haastateltavaksi, joten yhteensä haastateltavia oli kuusi. Tämän varmistuttua lähetin tutkimuslupahakemuksen kunnan silloiselle päivähoidon johtajalle, joka myönsi minulle luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Haastatteluun lupautuneet kasvattajat edustivat varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmiä: vs. päiväkodin johtaja, kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja, kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, joista toisella oli sosionomin koulutus ja toisella lastentarhanopettajan koulutus, lastenhoitaja sekä lastenohjaaja. Tutkimuksen kannalta oli tärkeä saada haastateltavia eri ammattiryhmistä, sillä jokainen ammattiryhmä tuo merkityksellisen pedagogisen panoksensa osallisuutta toteutettaessa. Ammattiryhmien erittelyminen tutkimustulosten yhteydessä ei ole tässä tutkimuksessa merkityksellistä, joten käytän heistä yleisesti nimitystä kasvattaja tai haastateltava. Tulososion aineistoesimerkkejä varten muodostin kasvattajista tunnistekoodit haastattelijärjestyksen mukaisesti eli ensimmäinen haastateltava on H1 ja toinen haastateltava on H2 jne. Kasvattajien työkokemus varhaiskasvatuksen alalta vaihteli puolestoista vuodesta viiteentoista vuoteen, kyseisessä päiväkodissa he olivat työskennelleet puolestoista vuodesta kymmeneen vuoteen. Kaikki haastateltavat olivat naisia.



## 5.2 Tutkimusaineiston keruu

Käytin aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Halusin selvittää kasvattajien yksilöllisiä käsityksiä ja kokemuksia aiheesta, jonka vuoksi päädyin yksilöhaastatteluihin. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 48) mukaan teemahaastattelun avulla voidaankin selvittää haastateltavien tulkintoja asioista sekä heidän asioille antamiaan merkityksiä. Se myös vastaa Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 208) mukaan hyvin laadullisen tutkimuksen lähtökohtia, minkä vuoksi se onkin paljon kasvatustieteessä käytetty menetelmä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 88) toteavat, että teemahaastatteluiden toteutukset vaihtelevat lähes avoin haastattelu- tyyppisestä aina strukturoidusti etenevään haastatteluun eli yhdenmukaisuuden vaateen aste vaihtelee teemahaastattelussa toteutetusta tutkimuksesta toiseen. Käytin haastatteluissa laatimaani haastattelurunkoa (ks. liite 1) soveltaen eli en pitäytynyt tiukasti etukäteen laatimissani kysymyksissä ja tietyssä järjestyksessä. Haastatteluiden yhteydessä tein myös tarkentavia lisäkysymyksiä, joita en ollut kirjannut haastattelurunkoon. Näin olen tekemäni haastattelut eivät siis olleet täysin strukturoituja ja yhdenmukaisia, vaan haastattelu muotoutui kunkin haastateltavan kanssa omanlaisekseen. Haastatteluissa käyttämäni kysymysten avulla pyrin löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimukseni tarkoituksen mukaisesti, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 88) mukaan keskeistä teemahaastattelussa. Haastattelukysymysten laadinnassa hyödynsin Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 41) mukaisesti aihepiirin tuntemusta, kirjallisuutta ja teoriaa.

Toteutin haastattelut kesäkuussa vuonna 2013. Haastattelupaikkana oli päiväkotit, jossa haastateltavat työskentelivät. Olimme päiväkodin toimistotilassa, jossa oli rauhallista toteuttaa haastattelut ilman keskeytyksiä. Haastatteluiden kesto vaihteli 45 minuutista puoleentoista tuntiin. Tallensin haastattelut ääninauhuriin, jonka käytöstä sovin haastateltavien kanssa ennen haastattelun alkua. Ääninauhurista purin ja litteroin haastattelut, joista tuli 103 sivua kirjoitettua tekstiä, fontilla 12 ja rivivälillä 1,5.

### 5.3 Aineiston analyysi

Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen analyysimenetelmä on sisällönanalyysi, jossa Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) mukaan pyritään järjestämään ja tiivistämään aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sen avulla on mahdollista analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti erilaisia kirjoitetussa muodossa olevia dokumentteja, kuten haastatteluaineistoa. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 117.)

Laadullisen tutkimuksen analyysimuotoja ovat aineistolähtöinen analyysi, teoriaohjaava analyysi sekä teorialähtöinen analyysi. Keskeisenä erottavana tekijänä näiden kolmen välillä on analyysin päättelyprosessin muoto, joka voi olla joko induktiivinen eli yksittäisestä yleiseen tai deduktiivinen eli yleisestä yksittäiseen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi edustaa induktiivista päättelyä ja teorialähtöinen puolestaan deduktiivista päättelyä. Teoriaohjaavan analyysin voidaan sen sijaan katsoa perustuvan induktiiviseen päättelyyn, johon tuodaan teoria ohjaamaan lopputulosta. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 107, 112–113.)

Analysoin aineistoni käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä Tuomea ja Sarajärveä mukaillen. Heidän mukaansa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analysointi etenee vaiheittain ja vastaus tutkimuksen tehtävään saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) kuvaavat teoksessaan alun perin Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysiä, joka voidaan karkeasti ottaen jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään, toisessa vaiheessa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja viimeisenä vuorossa on aineiston abstrahointi, jolla tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden luomista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Aloitin analyysin litteroimalla haastattelut heti niiden tekemisen jälkeen keuhalla 2013. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 437) mukaan litterointi onkin analyysin ensimmäinen vaihe, jossa tutustutaan omaan aineistoon ja otetaan samalla etäisyyttä itse haastattelutilanteeseen. Litteroitua haastattelumateriaalia tuli yhteensä 103 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Pe-

rehdyin aineistoon lukemalla litteroidut haastattelut useaan kertaan tehden teksteihin yliviiivauksia ja muistiinpanoja, jotta aineisto tuli minulle tutuksi. Aineiston tuttuus vaikuttaakin Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 143) mukaan siihen, kuinka hyvin aineistoa voi analysoida. Aineistoa lukiessani tein samalla myös rajausta, sillä kuten Kiviniemikin (2015, 77) toteaa, laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaaminen on välttämätöntä. Tässä aineistoon tutustumisen vaiheessa oppinäytetyöni tekeminen keskeytyi useamman vuoden ajaksi.

Kuusi vuotta myöhemmin eli kesällä 2019 jatkoin työni tekemistä aluksi lukemalla jälleen haastattelulitteraatteja ja tutustumalla näin aineistooni uudestaan. Tämän jälkeen aloitin aineiston redusoinnin eli pelkistämisen karsimalla tutkimukselle epäolennaisen pois ja etsimällä tutkimustehtäväni kannalta oleellisia asioita sekä muodostamalla alkuperäisilmaisuista pelkistettyjä ilmauksia. Seuraavaksi aloitin pelkistettyjen ilmausten klusteroinnin eli ryhmittelyn samankaltaisuuksien mukaan. Näin muodostin alaluokat, joita tuli ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuusi (ks. liite 2). Yhdistelemällä nämä kuusi alaluokkaa syntyi kaksi yläluokkaa: osallisuuden toteutumisen kannalta merkitykselliset kasvatuskäsitykset ja työyhteisön sitoutuminen osallisuuteen. Näistä kahdesta yläluokasta muodostui pääluokka: osallisuuden toteutumisen edellytykset.

Edellä kuvattu luokittelu antoi vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Vastaavalla tavalla luokittelu eteni kahden muun tutkimuskysymyksen kohdalla (ks. liite 2). Pääluokkia muodostui yhteensä kolme: osallisuuden toteutumisen edellytykset, osallisuuden ilmeneminen päiväkodin arjessa sekä tukea tarvitsevien lasten osallisuus ja sosiaalinen osallisuus. Pääluokat yhdistämällä muodostui yhdistävä luokka eli osallisuuden rakentaminen päiväkodissa, joka vastaa tutkimustehtävääni. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122–125.)

## **5.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen eettisyyteen liittyen Jyväskylän yliopisto on sitoutunut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) vuonna 2019 julkaisemaan Ihmiseen kohdis-

tuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa -ohjeeseen. Tämän lisäksi Jyväskylän yliopistolla on tietosuojaohjeistus, joka on ollut voimassa vuodesta 2018. Siinä ohjeistetaan tarkasti henkilötietojen käsittelyyn liittyvistä asioista, jotka on huomioitava tieteellistä tutkimusta tehtäessä. Näitä edellä mainittuja tietoturvaan ja eettisiin periaatteisiin liittyviä ohjeistuksia ei ollut vielä vuonna 2013, jolloin aloitin tutkimukseni teon. Olen kuitenkin pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani TENKin (2012) aiempia ohjeistuksia hyvästä tieteellisestä käytännöstä sekä huomioimaan tietosuojaan liittyviä seikkoja, jotta tutkimukseni olisi eettisten periaatteiden mukainen.

Ennen haastattelujen aloittamista pyysin tutkimukseni toteuttamista varten kirjallisen tutkimusluvan kyseisen kunnan silloiselta päivähoiton johtajalta. Minulla oli myös päiväkodin johtajan lupa toteuttaa haastattelut hänen johtamassaan päiväkodissa. Haastatteluun osallistuminen puolestaan perustui vapaaehtoisuuteen eli kasvattajilla itsellään oli mahdollisuus päättää, haluavatko siihen osallistua. Ennen haastattelun alkua kerroin haastateltaville tutkimuksestani ja varmistin vielä kertaalleen kasvattajien halukkuuden osallistua haastatteluun sekä kysyin luvan haastattelun tallentamiseen ääninauhurin avulla. Mainitsin myös, että heillä on mahdollisuus keskeyttää haastattelu niin halutessaan. Näin ollen tarvittavat lupa-asiat olivat kunnossa ennen haastatteluiden toteuttamista ja haastattelut perustuivat kasvattajien vapaaehtoisuuteen, mikä onkin tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeistä (Ranta ja Kuula-Luumi 2017, 414; TENK 2012, 6).

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu niin ikään tutkittavien yksityisyyden säilyttäminen. Haastatteluihin soveltuvista anonymisoinnin tekniikoista keskeisimmät ovat Rannan ja Kuula-Luumin (2017, 419) mukaan muuttaminen, poistaminen ja kategorisointi. Itse käytin tutkimuksessani kategorisointia ja poistamista. Kategorisoinnilla tarkoitetaan tunnistetietojen karkeistamista yleisemmälle tasolle ja poistamisella puolestaan tunnistetiedon hävittämistä (Ranta ja Kuula-Luumi 2017, 419). Tutkimusraportissa en kerro päiväkodin tarkkaa sijaintia, vaan mainitsen yleisesti maakunnan, jossa se sijaitsee. En myöskään mainitse päiväkodin nimeä enkä haastateltavien nimiä, vaan käytän heistä tunnistekoodeja

haastattelujärjestyksen mukaisesti eli ensimmäinen haastateltava on H1 jne. Tutkimustulosten aineistoesimerkeissä käyttämissäni tunnistekodeissa en mainitse haastateltavien edustamia ammattiryhmiä, joiden perusteella työyhteisössä voitaisiin helposti päätellä, kenen aineistoesimerkistä kulloinkin olisi kyse.

Eettisyyden näkökulmaan liittyvät myös tutkimusaineiston säilyttäminen asianmukaisesti ja se, että aineisto oli ainoastaan omassa käytössäni (TENK 2012, 6). Tutkimuksen päätyttyä hävitän haastattelunauhoitukset, litteraatit sekä kaikki työhöni liittyvät muistiinpanot.

## 6 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten osallisuutta rakennetaan eräässä pirkanmaalaisessa päiväkodissa. Kyseinen päiväkotitoimii lähipäiväkotiperiaatteella. Tämä tarkoittaa sitä, että tukea tarvitsevat lapset sijoittuvat siihen päiväkotiin ja päiväkotiryhmään, mihin he menisivät ilman tuen tarvettaankin saaden tarvitsemaansa tukea siellä. Näin ollen tutkimuspäiväkodissa oli myös tukea tarvitsevia lapsia, mikä mahdollisti osallisuuden tarkastelun kohdentuen erityisesti heihin. Esittelen tutkimustulokseni tutkimuskysymysten mukaisesti kolmessa luvussa, joista ensimmäisessä tarkastelen osallisuuden toteutumisen edellytyksiä. Toisessa luvussa käsitelen osallisuuden ilmenemistä päiväkodissa ja viimeisenä tarkastelu kohdentuu tukea tarvitsevien lasten osallisuuteen.

### 6.1 Osallisuuden toteutumisen edellytykset

Pohtiessaan osallisuuden toteutumiseen liittyviä tekijöitä haastateltavat olivat sitä mieltä, että kasvattajat itse sekä työyhteisö ovat osallisuuden toteutumisen suurimpia mahdollistajia ja edistäjiä tai vaihtoehtoisesti sen rajoittajia ja estäjiä. Haastateltavat toivat esiin muun muassa kasvatukseen liittyviä käsityksiä, jotka ovat merkityksellisiä osallisuuden toteutumisen kannalta. Toinen osallisuuden edellytys heidän mukaansa on työyhteisö ja sen sitoutuminen osallisuuden edistämiseen.

#### 6.1.1 Osallisuuden toteutumisen kannalta merkitykselliset kasvatuskäsitykset

**Käsitykset lapsesta ja lapsuudesta.** Haastatteluista kävi ilmi, että osallisuuden toteutuminen edellyttää kasvattajilta tietynlaista suhtautumista ja asennetta kasvatuksellisiin asioihin. Haastateltavat toivat vahvasti esiin käsityksen lapsesta aktiivisena oppijana ja toimijana. Yksi kasvattajista muun muassa totesi, että ”lapsissa on hirveen paljon potentiaalia ja niillä on hirveen paljon ajatuksia ja ideoita (...) mitä kaikkea he osaavatkaan...” (H1). Kasvattajat pitivät tärkeänä

myös lapsuuden itseisarvoista luonnetta sekä lapsuuden arvostamista tässä hetkessä. Heidän mukaansa onkin tärkeää, että toimintaa ei tarkastella ainoastaan tulevaisuuden näkökulmasta, vaan tekemisellä on merkityksensä juuri tässä hetkessä.

H5: " (...) et tää hetki on tärkeä ja lapsuus itsessään on tärkeää aikaa. Että jatkuvasti ei olla niinku, että nyt valmistaudutaan seuraavaa pykälää varten, et saadaan niitä kouluvalmiuksia ja koko ajan vaan niinku et nähdään, että se aikuisuus on sit jotain, et se on sitä ihmisen parasta aikaa ja sit taas niinku lapsuus valmistaa sitä varten. Ei niinku näin, vaan et se lapsuus itsessään on tärkeä ja jotenki se, et mä nään sen että lapsella on mahdollisuus olla sellainen aktiivinen toimija siinä omassa arjessaan..."

Yksi kasvattajista painotti osallisuuden toteutumisen edellyttävän erityisesti sitä, että asioita katsotaan aidosti lapsen näkökulmasta ja että se myös huomioidaan konkreettisesti arjen eri tilanteissa. Tämä edellyttää usein toisin ajattelemista ja näkemistä, kuten kasvattaja alla olevassa esimerkissä kuvaa.

H1: " Mitä se [osallisuuden toteutuminen] edellyttää...siis toisin ajattelemista, toisin näkemistä ja jotenkin (...) se vaatii sitä, että me ihan oikeesti katsotaan sitä asiaa sen lapsen näkökulmasta ja jotenki yritetään miettiä, että miten se lapsi ne asiat kokee, eikä vaan niin että me kuvitellaan ajattelevamme ja kuvitellaan, että me huomioidaan se jokaisessa toiminnassa, mutta arjen tilanteissa se ei toteudukaan."

**Käsitykset kasvattajan roolista.** Haastateltavat pohtivat myös omaa rooliaan kasvattajina. He pitivät tärkeänä kasvattajien sensitiivisyyttä ja aitoa läsnäoloa, "että siellä [päiväkodissa] on semmonen aikuinen, joka tulee lähelle ja on oikeesti kiinnostunut siitä, että mitä ajatuksia sillä lapsella on" (H5). Eräs kasvattajista painotti, että "aikuiset eivät osallisuudessa heitä hanskoja kehiin lasten päättäessä kaikesta ja tehdessä, mitä tekevät" (H4), mikä oli yleisestikin haastateltavien näkemys asiasta. Heidän mukaansa kasvattajan rooliin kuuluu olennaisesti toimintaan osallistuminen, lasten kanssa oleminen ja yhdessä tekeminen. Kasvattajat pitivät tärkeänä lisäksi sitä, että he ovat nimenomaan lapsia varten ja lasten kanssa sen sijaan, että aikuiset olisivat keskenään.

H5: " Meillä ei oo esimerkiksi tuolla ulkona, kun seuraa ihan tätä meiän takapihaa, niin siellä ei näy sellasia aikuisrinkilöitä, vaan koska kaikki tietää sen, että on tärkeä, et me ollaan täällä lapsia varten, niin silloin se on ihan hirveen mukava konkreettisesti havainnoida

ja huomata, että aikuiset on siellä, missä lapsetkin on. Et joku on siellä keinujen luona ja joku istuu siellä hiekkalaatikolla ja on ripottauduttu ympäri pihaa.”

**Käsitykset pedagogiikasta.** Kasvattajat ovat siis aktiivisesti mukana arjen konkreettisessa toiminnassa, minkä lähtökohtana haastateltavat pitivät vahvaa pedagogista ajattelua ja tietoisuutta. Toisin sanoen he korostivat, että kasvattajien on oltava tietoisia siitä, mitä ja miksi tehdään ja mitkä ovat toiminnan tavoitteet. Osallisuuden toteutuminen edellyttää haastateltavien mukaan sitä, että kasvattajat tiedostavat tavoitteet koko ajan, sen sijaan, että heillä olisi tiedossaan ainoastaan tietyn toimintatuokion tavoitteet. Alla olevassa esimerkissä kasvattaja onkin sitä mieltä, että osallisuuteen pohjautuva toiminta vaatii kasvattajilta itse asiassa paljon enemmän työtä verrattuna tapaan, jossa toiminta on kasvattajien etukäteen suunnittelemaa.

H1: ” Se vaatii sitä semmosta jotenkin aikuisten jatkuvaa tavallaan tiedostamista siitä, että mitä tehdään ja miksi tehdään ja mitä ne toiminnan tavoitteet on ja se, että tartutaan asioihin, koska muutenhan se vaihtoehto, jos sitä ei ole niin silloin, voidaanko puhua osallisuudesta, jos se silloin on sitä, että lapset tekee mitä tekee ja aikuiset sitte on siellä, jos on. Ja silloin voidaan kysyä myös, että katoaako se pedagogiikka, jos ei tavallaan aikuiset ole hirveän tietoisia siitä, mitä tehään, koska silloinhan se katoaa, koska silloin ei ole mitään tavoitteita eikä se toiminta ole tietoista, vaan lapset vaan tossa touhuaa ja mä tässä kattelen lastista pihalle, että onpas hieno päivä. (...) Aikuisen tehtävänä on tiedostaa ne tavoitteet, yleisesti tavoitteet, mutta myös jokaisen lapsen kohdalta (...) Se [osallisuus] vaatii hirveän paljon enemmän työtä ku tavallaan se semmonen ehkä turvallisempi ja varmempi tapa siinä, että me suunnitteltais kauhean tarkkaan toiminnan sisällöt arkeen, joilloin olis kaikkea koko ajan. Niin tavallaanhan se vaatii hirveän paljon enemmän, koska se vaatii sitä, että aikuiset on koko ajan hereillä, että ne on koko ajan valmiita tarttumaan niihin asioihin ja jotta ne tiedostaa ne tavoitteet koko ajan. Ei niin, että mä meen liikuntahetkelle ja mää olen laatinut hienon suunnitelman ja mä tiedostan siinä, että joo nyt mulla on nämä tavoitteet, vaan että mun pitäis olla valmis tiedostamaan ne tavoitteet koko ajan.”

Edellisessä esimerkissä kasvattaja mainitsi turvallisen ja varman tavan toimia, jolla hän tarkoittaa sitä, että kasvattaja suunnittelee tarkkaan tulevaa arkea ja sen toimintoja. Tällaisen toimintatavan sijaan haastateltavat pitivät omalle toiminnalleen keskeisenä aktiivisuutta tarttua arjen mahdollisuuksiin ja tilanteisiin sekä lasten kiinnostuksen kohteisiin ja aloitteisiin. Kasvattajat kertoivat tämän vaativan uskallusta päästää irti valmiiksi suunnitellusta ja määritellystä arjesta.

H1: ” (...) mitä kaikkea mielettömän hienoja juttuja pystytään lasten kanssa tekemään pienemmällä tai isommalla porukalla, kun vaan myös aikuiset päästää irti siitä semmosesta



ylettömästä hallinnan tunteesta (...) kun jotenki uskalletaan heittäytyä myös vähän semmoselle tietyllä tavalla rajan ulkopuolelle siinä mielessä, että ei oo kaikki niin valmiiksi suunniteltua ja kaikki niin valmiiksi määriteltyä niin sitten voi yhtäkkiä huomata, että sieltä voi löytyä vaikka mitä (...) niinku sisältöjä ja ideoita ja ajatuksia niinku todella toteuttamiskelpoisia nousee myös heistä [lapsista], jos me uskallamme tarttua siihen.”

Kasvattajat kuitenkin korostivat suunnittelun tärkeyttä osallisuuden toteutumisen kannalta. Heidän mukaansa suunnittelu ei kuitenkaan ole yksittäisten toimintatuokioiden suunnittelua, vaan se on kokonaisvaltaista ja siinä tarkastellaan lapsen hyvää päivää kokonaisuutena huomioiden kaikki sen osa-alueet.

H5: ” Että siitä kokonaisuuksien suunnittelusta ni esimerkiksi sitä oppimisympäristöä suunnitellaan. (...) Et tän kaiken suunnittelu, että mitä mahdollisuuksia meillä on, miten me niinku niitä tuodaan lapsille esiin ja miten me havainnoidaan sitä, että onks jokaisella lapsella nyt kuinka monipuolista se heidän arkensa. Ja sit se vuorovaikutuksen suunnittelu. Se on ihan hirveen olennainen osa tätä työtä. Mietin tätä sensitiivistä kohtaamista ja kunnioittavaa kohtaamista...mää en usko, että kukaan meiän alalla sanois itestään, että mulla on aika epäsensitiivistä tää kohtaaminen. Mut sit sen purkaminen, että mitä se konkreettisesti tarkoittaa. (...) Ja myös niitä menetelmällisiä asioita, niiden suunnittelua, et miten se lapsen ääni oikeesti saadaan kuuluviin tämmösessäki ryhmässä ku meillä on, on eri ikäisiä lapsia ja heillä on erilaisia tarpeita.”

Näin ollen pelkästään tietyt yksittäiset tuokioidet tai hetket eivät ole kasvattajien mukaan pedagogisia, vaan sitä on koko arki.

**Käsitykset oppimisesta.** Kasvattajat nostivat esiin arjen merkityksen myös pohtiessaan oppimista. He korostivat nimenomaan arjessa tapahtuvaa oppimista sen sijaan, että oppimisen nähtäisiin tapahtuvan ainoastaan tietyissä muodollisissa oppimistilanteissa, joissa kasvattajat päättävät, mitä ja milloin lasten tulisi oppia.

H6: ”Lapsi oppii koko aika, lapsi oppii leikkimällä, tekemällä, tutkimalla, kokeilemalla ni se on mun mielestä olluki jotenki ennen hassu ajatus, että se asia opittais tosiaan vaan siinä tietyssä tuokiossa, mikä niille lapsille vedetään (...) lapsi on aktiivinen oppija ja se imee koko aika itseensä sitä kaikkea...”

Koko arki eri tilanteineen mahdollistaa kasvattajien mukaan oppimisen ja he pitivät kasvattajan tehtävänä havaita ja ymmärtää nämä mahdollisuudet sekä tarttua niihin vieden tilanteita eteenpäin.

H1: " Kysymys: missä opitaan ajan käsitteet, jos ei istuta päiväpiirillä tai aamupiirillä ja katota joka päivä kalenterista, että tänään on 25. toukokuuta vuonna 2013 ja katotaan säät ja kaikki muut. No hehän oppii niitä koko ajan, he kysyy, millon mä meen sinne Hoploppiin? No muistatko, tänään on keskiviikko, mikäs päivä huomenna on, mikäs sen jälkeen? Siihen on kaksi päivää, kun sää meet äidin kans sinne Hoploppiin. (...) Eli tavallaan se, että sitähän tapahtuu koko ajan ja jotenkin luontaisemminhan se tapahtuu siinä arjen tilanteissa koko ajan. Mutta se, että miten paljon siihen tarvittais aikuista, jotta me aikuiset oikeesti oltais hereillä niissä tilanteissa, tartuttais niihin kysymyksiin ja pohdintoihin ja nähtäis myös se, että jokainen tilanne on mahdollisuus oppia."

Kasvattajat korostivat myös sitä, että oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimista ei siis tapahdu niin, että "kaadetaan jotain lapselle, vaan yhdessä tutkitaan tätä meidän maailmaa ja kaikkee, mitä siihen kuuluu..." (H5). He nostivat esiin myös lasten oman motivaation ja sitoutumisen toimintaan, joilla on keskeinen merkitys oppimisessa.

H3: " Esimerkiksi meillä yksi lapsi, joka ei välttämättä kovin mielellään tee pöydän ääressä mitään, niin sitte ku hän suunnitteli kevättapahtumaan sellasia kissa-aiheisia kysymyksiä ja valitsi ne tietokoneelta ne kuvat ja sitten oikeet vastaukset hän halusi kirjoittaa sinne taakse ihan itse. Hänet sai motivoitua tosi hyvin siihen pöydän ääreen sitä kirjoitushommaa, kun hän oli itse sen koko jutun kehittänyt."

Kasvattajat kertoivatkin, että tämän vuoksi toiminta pohjautuu heidän päiväkodissaan lapsille merkityksellisiin ja lapsista lähtöisin oleviin asioihin.

### 6.1.2 Työyhteisön sitoutuminen osallisuuteen

**Yhteiset käytänteet.** Kasvattajien mukaan osallisuuden toteutuminen edellyttää koko kasvattajayhteisön sitoutumista siihen. Yksittäinen työntekijä voi toki omassa työssään toimia osallisuuden hengessä, kuten kasvattaja alla olevassa esimerkissä toteaa, mutta varsinaiseen päiväkodin toimintakulttuurin muutokseen vaaditaan koko työyhteisön osallistumista ja sitoutumista.

H5: " Kyllä se vaatii koko sen tiimin ja työyhteisönkin sitoutumisen siihen ikään kuin uudelleenlaiseen toimintakulttuuriinkin, et yksin ei voi kauheesti tätä toteuttaa, et toki voi sit omassa työssään kohdata lapset niinku semmosella kunnioittavalla tavalla ja oikeasti pysähtyä kuuntelemaan..."

Kasvattajat kertoivat, että heidän työyhteisössään toimintakulttuurin muutosprosessi on edellyttänyt ja edellyttää yhä edelleen paljon keskustelua ja yhteistä

pohdintaa. Muun muassa toimintatapoja ja -käytänteitä tarkastellaan yhdessä, usein kriittisesti ja kyseenalaistaen.

H6: " (...) tosi paljon puhutaan ja mietitään (...) itteensä saa herätellä semmoseen miksi-kysymyksiin, miksi teemme näin ja mitä me haluamme tällä ajaa, että jos toimimme näin. Ja että pohditaan oikeesti niiden tarkoituksia niinku."

Niin ikään erilaisia käsityksiä ja näkemyksiä sekä varhaiskasvatussuunnitelmia käydään läpi yhdessä pohtien etenkin sitä, miten ne ilmenevät konkreettisesti päiväkodin arjessa. Näin rakennetaan yhteistä toimintakulttuuria ja siihen liittyviä yhteisiä käytäntöjä ja tapoja toimia.

H5: " Mut hirveesti ollaan kirjattu asioita ylös ja myös sitä semmosta tiimin keskustelua ja aina ku meille tulee joku kasvatuksellinen kysymys eteen niin toki siihen perehdytään, mutta myös sillain niinku systemaattisesti, että avataan sitä vasua ihan sinne arjen tasolle esimerkiksi (...) et jotenki ne eri vasut konkretisoituu ja laskeutuu sinne ihan meidän arkeen, et ne ei vaan pölyty hyllyillä ne meidän tavoitteet, vaan et ne jotenki olis pureskeltu niin jotenki semmosiksi konkreettisiksi..."

**Ammattitaidon kehittäminen.** Uudenlaisen toimintakulttuurin rakentaminen edellyttää lisäksi kasvattajien innostusta sekä halua kehittää työtään ja omaa ammattitaitoaan, mikä onkin kasvattajien mukaan lisääntynyt heidän työyhteisössään. Yksi kasvattajista nosti esiin tiimin ja tiimissä tapahtuvan yhteistyön merkityksen ammatillisen kasvun ja osaamisen tukena. Työkaveri voi esimerkiksi auttaa näkemään arjen tilanteiden merkityksiä ja ymmärtämään niitä.

H5: " (...) jos tiimi on vahva ja pystytään keskusteleen niistä asioista yhdessä ja tukeen toinen toista ja myös rohkaseen, niinku tavallaan avata silmät näkemään, että huomasitko, että mitä tässä tilanteessa tapahtu ja tässähän niinku tuli hirveen monta eri sisältöaluetta-kin ja miten lapset pääsi harjoittelemaan näitä ja näitä taitoja...tavallaan, että siinä oli semmosia tiimikavereitakin vieressä, jotka jotenkin avaa sitä ja osaa käsitteellistää sitä arkea myös niin sitte sieltä voi saada sitä semmosta itsevarmuutta. (...) tiimissäkin se oppiminen rakentuu niin että me opitaan jatkuvasti paljon toinen toisiltamme ja kun me jaetaan ja puhutaan ääneen ne meidän ajatukset niin siitä taas jälleen kerran me ollaan yhdessä enemmän kuin yksin. (...) jotenkin niitten yhteisten keskustelujen kautta ja sen yhteisen havainnoinnin kautta ja niitten havaintojen jakamisen kautta niin siellä muotoutuu se vahva osaaminen."

Edellä olevassa esimerkissä kasvattaja pitääkin tärkeänä tiimin yhteistyötä, jonka avulla on mahdollista rakentaa vahvaa osaamista. Kasvattajien mukaan tätä tarvitaan rakennettaessa uudenlaista toimintakulttuuria.

## 6.2 Osallisuuden ilmeneminen päiväkodissa

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten osallisuus näkyy ja toteutuu konkreettisesti päiväkodin arjessa. Nostan esiin lapsen kuulemisen, yhteisen arjen rakentamisen, lapsen aktiivisen roolin arjen eri tilanteissa sekä toimintaympäristön merkityksen. Toimintaympäristöllä tarkoitan tässä yhteydessä päiväkodin fyysisiä tiloja ja välineitä.

### 6.2.1 Lapsen kuuleminen

Kasvattajien mukaan keskeistä osallisuudessa on lasten kuuleminen, mutta lasten äänen esiin saaminen ei ole välttämättä aina helppoa. Lapsiryhmästä löytyy usein lapsia, jotka tuovat ajatuksensa, mielipiteensä ja ideansa oma-aloitteisesti ja rohkeasti esiin, mutta on myös niitä lapsia, jotka ovat hiljaisempia ja arempia tuomaan ääntään kuuluviin. Tietysti myös pienten lasten, joiden puhe ei ole vielä kehittynyt tai kielellisiä haasteita omaavien lasten on vaikea tulla kuulluksi puheen kautta. Lapsella voi olla myös muita haasteita, jotka vaikuttavat itsensä ilmaisuun.

Kasvattajat kertoivatkin pohtineensa työyhteisössään sitä, miten lapsen ääni on mahdollista saada kuuluviin ja minkälaisin keinoin sitä voisi tukea. Heidän mukaansa lapsen kuulemisessa ensisijaista on aikuisen aito läsnäolo ja lapsen sensitiivinen kohtaaminen.

H6: "Mut et jollei oo sitä kieltä, millä kommunikoida ni sulla on niitä keinoja tavallaan tehdä muuten selväks, että mitä sää haluat (...) että ne eleet ja just se herkkyys olla siinä lapsen lähellä (...) niinku se vaatii aikuiselta semmosia tuntosarvia oikein niinku."

**Menetelmät lapsen kuulemiseksi.** Kasvattajat toivat esiin myös erilaisia konkreettisia menetelmiä ja tapoja, joita he arjessaan käyttävät. Kasvattajien mukaan on kuitenkin tärkeää tiedostaa se, että mikään menetelmä itsessään tai valmis

tuotos ei automaattisesti tue tai saa aikaan osallisuutta. Keskeistä on sen sijaan se, miten menetelmään päädytään ja ennen kaikkea se, miten menetelmää käytetään, kuten kasvattaja alla olevassa esimerkissä kertoo.

H4: ” Niin sitä tekemistä, sitä niinku mikä sitte ehkä näkyy lopputuloksena, vaikka joku valokuvanäyttely, niin ei se valokuvanäyttely ole osallisuutta, vaan se, mitä siinä ollaan niinku tehty siinä matkan varrella ja miten siihen ideaan on päästy ja miten sitä ollaan niinku toteutettu, että ihan senkin voi toteuttaa ilman osallisuutta niinku sen saman asian tai sitten niin että siinä ollaan yhdessä tekemässä. (...) ei voi antaa sellasia menetelmiä tai kikkoja, että tee näin tai näin niin osallisuus toteutuu.”

Lasten ideat ja aloitteet sekä lasten mahdollisuudet tehdä ja toimia ovatkin kasvattajien mukaan lähtökohtana erilaisten menetelmien hyödyntämisessä. Yksi kasvattajista nosti esiin lasten oman kulttuurin ja erilaiset tavat, joiden avulla lapset voivat olla itse sen tuottajina. Hän mainitsi satukirjat, konsertit ja näytelmät esimerkkeinä siitä, mitä lapset ovat halunneet tehdä ja toteuttaa heidän päiväkodissaan. Aikuiset ovat mukana projekteissa, mutta toiminta on lapsista lähtevää.

H1: ” ...miten se lapsen ääni saadaan kuuluviin elikä myös meillä liittyy tähän semmonen lasten kulttuurinen näkökulma elikä se, että lapset oman kulttuurinsa tuottajina, että heillä on hirveen paljon tarinoita, satuja, lauluja, kertomuksia, näytelmiä, ihan mitä vaan itselläänkin, omia tarinoitaan kerrottavana. Että eri asia on se, että annetaanko me siihen aikuisina mahdollisuus eli se että paljon mietitty semmosia menetelmiä, että oli ne nyt sitten, että lasten kanssa tehdään satukirjoja tai että on konsertteja tai näytelmiä, nimenomaan niitä, mitä heistä lähtee, mikä milloinkin on pinnalla. On ollut Hevisaurus- konsertteja, Robin- konsertteja ja millon mitäkin, tavallaan myös siihen, että mitä nyt on pinnalla, mitä he haluavat järjestää.”

Lasten kiinnostus ja aloitteet ovat vahvasti mukana myös muissa menetelmissä, joita kasvattajat kertoivat päiväkodissa olevan käytössä. He toivat esiin menetelmiä, joiden avulla lasten on mahdollista valita itselleen mieluista tekemistä tai joissa lasta kannustetaan tietyn taidon oppimisessa. Erilaiset ”leikinvalintataulut” ja ”kannustintaulut” ovatkin kasvattajien mukaan aktiivisessa käytössä päiväkodin ryhmissä, ja niitä suunnitellaan ja muokataan yhdessä lasten kanssa. Päiväkodissa on myös tapana kirjata ylös lasten toiveita tai aloitteita, joita ei voida heti toteuttaa. Nämä ”toiveiden seinät” tai ”ajatusten auringot” mahdollistavat sen, että lasten toiveet ja ideat tulevat konkreettisesti kuulluiksi ja niihin voidaan palata sopivalla hetkellä.

H2: ” Meillä on semmonen ideaseinä tai toiveiden seinä, mihin niinku sitten lapsilla on mahdollisuus toivoa ja sitten, kun se on toteutunut se toive niin sitten me yhdessä katotaan, että nyt se toive on toteutunut ja me voidaan pistää puumerkit siihen, että hän on tullut kuulluksi, että silloin lapsi kokee sen ja näkee sen, että hänen mielipidettään ja toivettaan ja ajatustaan on kuultu.”

Mediakasvatus eri menetelmineen antaa kasvattajien mukaan monenlaisia mahdollisuuksia lasten näkökulmien esiin saamiseen. Sitä hyödynnetään myös dokumentoinnissa eri tavoin, nimenomaan siten, että lapset dokumentoivat omaa arkeaan. ”On ryhmiä, joissa tehdään ryhmän sanomia (...) että lapset kuvaa ja kertoo, mitä meidän arjessa tapahtuu...” (H1). Myös sadutus ja lasten ajatusten kirjaaminen ylipäänsä on tutkimuspäiväkodissa yleistä.

Erilaisten menetelmien kautta lasten on siis mahdollista saada ääntään kuuluviin ja osallistua monin eri tavoin. Eräs kasvattajista pohti kuitenkin myös sitä, ”vaatiiko osallisuus sitä, että osallistuu kaikkeen vai voiko olla osallinen osallistumatta?” (H1) Haastateltavien mukaan osallisuus on ennen kaikkea yksilön oma kokemus ja vaikka lapsi ulkopuolisen silmissä näyttäisi siltä, että hän ei ole tilanteessa osallinen, hän voi kuitenkin kokea olevansa sitä.

H1: ” Yhellä pojalla oli semmonen tapa, että hän mielellään istu kaverin vieressä ja katto ku kaveri piirtää ja keksi siitä kaikkia tarinoita ja heillä oli hirveen niinku yhteisöllinen juttu siinä ja kumpikin oli hirveen sisällä, mutta hän ei ite ottanut sitä paperia (...) lapsi on siinä jutussa aivan satasella mukana, vaikka hän ei ite konkreettisesti ole siinä kynä kädessä tekemässä jotain.”

Kokemus osallisuudesta voi siis tarkoittaa hyvinkin erilaisia asioita eri lasten kohdalla. ”Jonkun lapsen kohdalla helmi saattaa olla se, että suunnitteli koko ryhmää koskevan saurusarmeijakonsertin ja toisen lapsen kohdalla helmi voi olla se, että en halua syödä sitä leipää tänään, että mun maha on täynnä” (H1). Näin ollen yhtä ainoaa keinoa tai menetelmää osallisuuden toteutumiseen ei ole. Kasvattajien mukaan osallisuutta voi olla joskus myös se, että lapsi valitsee olla osallistumatta toimintaan.

## 6.2.2 Lasten ja kasvattajien yhteistyö

**Lasten ja kasvattajien yhteinen suunnittelu ja toiminta.** Kasvattajat kertoivat, että päiväkodin arkea ei rakenneta ja määritetä heidän itsensä etukäteen suunnitteleminen viikko-ohjelmien, etukäteen suunniteltujen ja aikataulutettujen toimintatuokioiden tai muuten tiukkojen rakenteiden varaan.

H5: ” Meillä päivä ei rakennu sillain, että meillä olis tiettyjä ennalta kalenteriin kirjoitettuja toimintatuokioita, jotka yksin lastentarhanopettaja tai yhdessä tiimin kanssa on suunniteltu. Semmoset niinku tiukat 30-40 minuutin tuokiot, joista tuokio toisensa perään sit se arki koostuu. Meillä aika pitkälti jakaannutaan pienryhmiin lasten kiinnostusten kohteiden mukaan, että siitä aamusta lähtien se aamupäivä on sitä aktiivista aikaa.”

Sen sijaan yhteistä arkea rakennetaan kasvattajien mukaan yhdessä lasten kanssa. Lasten ja aikuisten yhteinen suunnittelu, yhdessä tekeminen, yhdessä oppiminen ja kaiken kaikkiaan yhdessä eläminen kuuluvatkin kasvattajien mukaan vahvasti heidän arkeensa.

Lisäksi kasvattajat pitivät tärkeänä, että asioita tehdään yhdessä alusta loppuun sen sijaan, että lapset olisivat mukana vain yhdessä tietyssä toiminnan vaiheessa. Lapset ovat näin ollen mukana myös suunnitteluvaiheessa sekä toiminnan valmisteluissa ja erilaisissa hankinnoissa, kuten kasvattaja alla olevassa esimerkissä kuvailee.

H1: ” ...myös se, että ideoidaan sitä prosessia alusta loppuun asti, että jos se idea on tullut lapsilta niin ei vaan se, että sitten eräänä kauniina päivänä, kun he aamulla tulevat niin kaikki on valmista, että tervetuloa kauneusstudioon, vaan se, että sitte kaikki alusta lähtien yhdessä laitetaan. On ollu tämmösiä isompia leivontaprojekteja, pitsaperjantaita tai jäätelökioskia tai muita, mitkä on lapsilta lähteny niin myös juuri se, että sit mietitään ostoslista yhdessä, lähetään yhdessä sinne kauppaan, tehdään kaikki yhdessä, eikä niin, että aikuinen valmistelee ja lapset sitte vaan tulee törkkäämään sormensa siihen taikinaan, vaan ihan alusta loppuun asti kaikki.”

Lasten ja aikuisten yhteisen arjen rakentaminen mahdollistuu ja toteutuu kasvattajien kertoman mukaan parhaiten joustavissa pienryhmissä toimien. Kaikki ryhmän lapset eivät tee samoja asioita, vaan lasten kiinnostusten mukaan jakaudutaan pienryhmiin, joissa tapahtuu erilaisia asioita ”joku pienryhmä voi olla kirjastossa, joku ryhmä voi olla luistelemassa, joku ryhmä voi olla vaikka sisällä” (H3).

**Osallisuus arjen eri tilanteissa.** Kasvattajat korostivat, että heidän arjessaan osallisuus ei kosketa vain tiettyjä toimintahetkiä, vaan se on läsnä koko ajan. Kasvattajat kertoivatkin, miten osallisuuden myötä lapsia on esimerkiksi alettu ottaa huomattavasti enemmän mukaan hoitamaan arkisia askareita, joita kasvattajat ovat aiemmin hoitaneet ilman lapsia. Näin lapset saavat mahdollisuuden toimia aktiivisesti sellaisten asioiden parissa, jotka kuuluvat heidän arkeensa. Samalla he myös oppivat, että asiat eivät yleensä vain tapahdu, vaan että niitä pitää hoitaa.

H5: " (...) istutaan tietokoneella ja kirjoitetaan sähköpostiviestiä ja lapset kertoo, että sää voitit kysyä siltä talkkarilta, että koska ne tulee ne keinut, et koska me saadaan taas keinaa. Me tehdään ne asiat yhdessä, et lapset pääsee niitä eri asioita tekemään ja myös samalla oppii sen, että miten tosiaan nää asiat toimii, että mitkä vaikuttaa mihinkin."

Kasvattajat kertoivat osallisuuden olevan heillä vahvasti läsnä myös erilaisissa perushoidon tilanteissa. Tämä näyttäytyy heidän mukaansa lapsen aktiivisuutena näissäkin tilanteissa.

H1: " Myös ajatus, että lapset saa ite ottaa sen oman ruoka-annoksensa, puhutaan nyt toki isommista, ei ihan näistä vuoden ikäisistä tietenkään, mutta se, että kun he ottaa sen ruoka-annoksen itse, vaikka he ottais sen herneenkokosen ni se että sitäki keskustelua käydään lasten kanssa, että ota sen verta, kun haluat ottaa, kun jaksat syödä, että hae sitten lisää niin se, että hyvin nirsoikin lapset, kun he alottaa sillä herneenkokosella annoksella niin kun he saavat määrittää sen ite niin annokset kasvaa."

**Lasten oikeus vaikuttaa ja päättää.** Kasvattajat pitivät tärkeänä, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa, tehdä valintoja ja päätöksiä sen sijaan, että aikuinen aina määrittäisi, päättäisi ja tekisi asioita lapsen puolesta. Yksi kasvattajista peräänkuuluttikin tilan antamista lapsen omalle ajattelulle sekä myös sille, että välillä on lupa erehtyä.

H1: " Annetaanko me myös lapselle tilaa ajatella ja toisaalta myös erehtyä siinä, että jos vaikka menee sinne pihalle se tuulitakki päällä ja lämpöasteita on 20 ni annetaanko me tilaa erehtyä, että juu sä ajattelit, että se on hirveen kivaa tällä kelillä, mutta hups huomaitki viiden minuutin päästä, että oot ihan hikimärkinä, että otetaanko se pois."



Kasvattajilla on yleisesti valta päättää monista päiväkodin arkisista asioista, jotka koskettavat erityisesti lapsia. Yksi kasvattajista kertoi tähän liittyen esimerkin siitä, miten yleensä päiväkotikulttuurissa on tyypillistä erottaa toisistaan ne kaverukset, joiden yhteistoiminta saattaa olla äänekkästä, riehakasta ja jopa riitaisaa. Yleistä hänen mukaansa on myös se, että yhdessä toimimista ja riitatilanteiden sovittelua pohditaan usein kirjojen välityksellä, sen sijaan, että annettaisiin mahdollisuuksia harjoitella näitä elämän tärkeitä taitoja aidoissa tilanteissa konkreettisesti.

H1: ” Määritelläänkö me istumapaikat, että villi poika tähän ja kaksi kilttiä tyttöä tähän, jotta ne lapset ei koskaan tuu olemaan vierekkäin, joilla menee vähän överiksi ja sit eri leikkeihin, ku menee överiksi. Sängyt kauas toisistaan, ettei vaan tuu mitään säätöä, että tavallaan kaikki olis pintapuolisesti kauheen siistiä ja sitten kaivetaan kirja, jossa kolme pupua riitelee koko ajan ja he miettivät, kuinka voisivat sopia. Että kaivetaan kirja sopimisesta ja yhdessä leikkimisestä, mutta ei anneta siinä arjessa mahdollisuuksia miettiä.”

Edellisen esimerkin kertoneen kasvattajan mukaan heidän päiväkodissaan lasten kanssa yhdessä keskustellaan, mietitään ja harjoitellaan erilaisia sosiaalisiin taitoihin liittyviä asioita nimenomaan arjen eri tilanteissa, minkä ansiosta lapsenkin on mahdollista vaikuttaa näissä tilanteissa.

H1: ”Kun taas mikä se kulttuuri meillä on, että oikeesti käydään hirveen paljon keskusteluita vaikka ruokapöydässä siitä, että mene sen kaverin viereen, jonka kanssa pystyt olemaan niin ettei häiritse muita ja mietipä, pystytkö nukkumaan ton kaverin vieressä, voitko mennä parhaan kaverin viereen, mitä jos homma ei toimi, mitä tehdään?”

Hänen mukaansa kasvattajien tehtävänä näissä tilanteissa on ohjata ja tukea lasten omaa ajattelua antaen mahdollisuuksia pohtia, toimia ja tehdä valintoja itse sen sijaan, että kasvattajat päättäisivät asioista lasten puolesta. Valintojen tekemisen lisäksi kasvattajat pitivät tärkeänä pohtia lapsen kanssa myös valintojen seurauksista ”(...) että kun valitsee jotain niin jotain jää valitsematta” (H1).

**Yhteisöllisyys.** Yksi kasvattajista painotti, että vaikka osallisuuteen liittyvän lapsen mahdollisuus vaikuttaa ja päättää asioista, se ei kuitenkaan ole ”semmosta äärimmäistä individualistisuutta siinä mielessä, että lapset päättäis, että

nyt mä haluan sitä ja nyt mä haluan tätä...” (H1). Sen sijaan hän korosti yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä sekä toisten huomioimista ja kunnioittamista, ja nämä asiat tulivat esiin myös muissa haastatteluissa.

H5: ” Me puhutaan täällä oikeestaan meidän alueella aikuisten ja lasten yhteisestä osallisuudesta et ihan korostaakseen sitä, et siinä se yhteisöllisyys ja se osana ryhmää oleminen on hirveen tärkeä. Siinä korostuu se vuorovaikutus toisten kans ja niitä vuorovaikutustaitoja harjotellaan, ihan kaikkia, mitää siihen liittyykään, empatiataitoja, toisen huomioon ottamista...”

Kasvattajien mukaan lapset siis huomioidaan osallisuudessa yksilöinä ja lapsilla on mahdollisuus tehdä itseään ja omaa elämäänsä koskevia päätöksiä, mutta osallisuuden keskiössä on kuitenkin yhteisöllisyys ja ryhmään kuuluminen.

### 6.2.3 Toimintaympäristö

**Toimintaympäristön monipuolisuus ja innostavuus.** Kasvattajat korostivat toimintaympäristön merkitystä yhtenä osallisuuden mahdollistajana. Hyvä ja monipuolinen toimintaympäristö tarjoaa heidän mukaansa lapsille mahdollisuuksia erilaiseen toimintaan ja herättelee lapsen omaa kiinnostusta, innostusta ja motivaatiota tekemiseen ja toimimiseen. Näin ollen toimintaympäristön tulisi tarjota mahdollisuuksia muun muassa liikkumiseen, musiikkiin, taiteelliseen kokemukseen ja ilmaisemiseen sekä monipuoliseen ja pitkäkestoiseen leikkiin. Toisin sanoen toimintaympäristön tulisi kasvattajien mukaan mahdollistaa erilaisten sisältöalueiden toteutumisen ja niihin tarttumisen luontevasti kiinteänä osana arkea.

H1: ”Sen sijaan, että olis semmosia pakkoja osallistua johonkin niin tarjotaan mahdollisimman paljon mahdollisuuksia niin että ne toimintamahdollisuudet olis läsnä siellä koko ajan ja lapsilla olis mahdollisuus tarttua musiikkiin ja tarttua liikkumiseen ja monenlaiseen taiteelliseen kokemukseen ja ilmaisemiseen ja leikkimiseen ja kaikkeen. Että niitä mahdollisuuksia olis siellä myös ympäristössä koko ajan. Ja tavallaan semmoseen joka ohjais sitoutuneeseen pitkäkestoiseen leikkiin.”

Kasvattajien mukaan hyvä toimintaympäristö tukee lapsen toimijuutta, aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Heidän mukaansa on tärkeää, että lapset kokevat oman toimintaympäristönsä omakseen ja he tietävät, mitä se tarjoaa.

H1: ”Jotta lapset on aktiivisia toimijoita ja tavallaan osallisia siinä omassa toimintakulttuurissaan ja omassa toimintaympäristössään ni sillä ympäristöllä on hirveen suuri merkitys, että onko se, tulevatko he jonkun toisten tiloihin toimimaan joka ikinen päivä 8-9 tunniksi vai onko se tila heidän omansa.”

**Välineiden saatavuus.** Kasvattajat pitivät tärkeänä myös sitä, että erilaiset välineet ovat lasten saatavilla, mikä omalta osaltaan edistää lasten aktiivisuutta ja sitä, että lapsilla on mahdollisuus toteuttaa itseään. Pääsy lelujen, pelien, soittimien, liikunta- ja askarteluvälineiden äärelle ja niiden ollessa vapaasti käytettävissä, antaa mahdollisuuksia monenlaiselle toiminnalle ja itsensä ilmaisulle. ”Se on kyllä ihanaa just ku pienetki saa sieltä, on kaikki pelit ja kaikki kaapista kaittuna ulos, että on kaikkee saatavilla, että pystyy ottamaan ja just tekemään” (H6).

Alla on esimerkki lauluhetkestä, joka syntyi kahden pienen lapsen aloitteesta heidän nähtyään toimintaympäristössään soittimia, jotka olivat lasten saatavilla ja käytettävissä. Kasvattaja tarttui lasten tekemään aloitteeseen ja näin syntyi yhteinen musiikkihetki. Musiikkihetki sai uusia ulottuvuuksia lasten löytäessä huoneesta myös roolivaatteita, jotka he ottivat mukaan toimintaansa.

H3: ”...pari 2-vuotiasta lasta meni nukkariin ja he ehti ottaa soittimet siellä käteen ja sit toinen heistä sanoi, että Titi ja mä kysyin, että haluatteko laulaa Titi-nalle laulua ja sitte me yhdessä alettiin lauleskelemaan niitä (...) siinä samassa huoneessa sattu oleen roolivaatteita ni joku alko niitä siihen yhdistään, sitte me leikittiin leikkejä...”

**Toimintaympäristön muuntuvuus.** Kasvattajat kertoivat erilaisten leikkiteemojen synnyttävän usein pitkiäkin prosesseja, joiden aikana ympäristöä muokataan ja rakennetaan leikkiin sopivaksi. Tällöin toimintaympäristö ei ole vain paikka, missä ollaan ja mistä saa ideoita, vaan siitä tulee myös toiminnan ja tekemisen kohde. Toimintaympäristö ei näin ollen pysy muuttumattomana koko toimintakautta, vaan sitä suunnitellaan, rakennetaan, päivitetään ja uudistetaan tarpeen mukaan. Olennaista kasvattajien mukaan on se, että toimintaympäristöä suunnitellaan ja muokataan nimenomaan yhdessä lasten kanssa.

H3: "(...) myös toimintaympäristöä aikaisempaa enemmän vaihdetaan sillain että meidänkin ryhmässä ihan säännöllisesti. Että kun huomataan, että joku puuha ei enää kiinnosta lapsia tai heiltä tulee joku ajatus jonku uuden leikin kehittämiseksi ni sitten muutetaan sitä toimintaympäristöä."

Vaikka oppimisympäristöä suunnitellaan ja rakennetaan yhdessä lasten kanssa, kasvattajat kuitenkin korostivat, että vastuu oppimisympäristön monipuolisuudesta ja siitä, että se vastaa lapsiryhmän tarpeita, on aina kasvattajalla.

H5: "...oppimisympäristöä suunnitellaan ja niinku havainnoidaan niitten lasten just näitä kiinnostuksen kohteita ja myös toisaalta sitä oppimisympäristöä suhteessa siihen, että rohkaiseeko se ja houkutteleeko se esimerkiksi just leikkiin, houkutteleeko se niinku semmoseen pitkäkestoiseen toimintaan ja onko siellä tilaa ja mahdollisuuksia siihen ja onko siellä mahdollisuuksia esimerkiksi just näihin liikunnallisiin toimintoihin, onko siellä palloja tarjolla tai tilaa missä tehdä patjoilla kuperkeikkoja, jos nyt aattelee ihan sisätiloja, onko siellä välineet lasten saatavilla (...) että onko siellä niitä eri sisältöalueisiinkin liittyviä aktiviteetteja tarjolla."

Näin ollen kasvattajien vastuulla on myös se, että toimintaympäristö rakennetaan sellaiseksi, että se mahdollistaa ja tukee omalta osaltaan osallisuuden toteutumista.

### 6.3 Tukea tarvitsevien lasten osallisuus

Tukea tarvitsevalla lapsella tarkoitan tässä yhteydessä lasta, jolla on haasteita usealla kehityksen osa-alueella tai jollakin kehityksen alueella suuri tuen tarve. Tukea tarvitsevat lapset sijoittuvat tutkimuspäiväkodissa tavallisiin päiväkotiryhmiin eli "lapset ovat lähipäiväkotiperiaatteella samassa ryhmässä, missä olisivat olleet ilman erityisyyttäänkin" (H1). Yksi haastatelluista nostaakin esiin sen, että heidän työyhteisössään osallisuuden arvomaailmaan kuuluu vahvasti se, että "osallisuus kuuluu kaikille, ja se ei tarvi semmosta erottelua, että minkälaista on erityistä tukea tarvitsevalla lapsella tai ns. tavallisella lapsella" (H1). Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten päiväkodissa tuetaan ja edistetään tukea tarvitsevien lasten osallisuutta.

**Yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen.** Kasvattajien mukaan osallisuuden toimintakulttuuriin kuuluu ylipäänsä vahvasti lapsen ja tämän tarpeiden huomioiminen. "Aikuisten on tiedettävä sen lapsen vahvuudet ja sitten ne, missä

se lapsi tarvitsee tukea ja ne taidot, mitä se harjoittelee tällä hetkellä ja sen aikuisen tehtävänä on tuoda niitä siihen arkeen..." (H3). Tukea tarvitsevien lasten kohdalla kasvattajat kuitenkin korostivat entisestään lasten yksilöllistä huomiointia, sillä kaikkien tuen tarpeet eivät suinkaan ole samanlaisia. Näin ollen myöskään samat tukikeinot eivät sovi kaikille, vaan myös niiden on oltava yksilöllisiä.

H5: " ...kuullen sitä lasta, että tosiaan ei tasapäistämällä niin että kaikki erityistä tukea tarvitsevat lapset tarvii tiettyjä asioita, vaan niin että mitä juuri tämä lapsi tarvii ja että mistä hänkin on kiinnostunut. (...) meillä voidaan rakentaa se arki juurikin sen lapsen näköiseksi."

Osallisuuden toimintakulttuurissa lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja niihin vastaaminen arjessa mahdollistuu kasvattajien mukaan hyvin, kun arki ei ole ennalta täyteen ohjelmoitua ja toiminta tapahtuu pienryhmissä.

H5: " (...) on lasten henkilökohtaiset vasut ja ne yksilölliset tavoitteet niin se on hirveen helppokin tavallaan tämmösessä toimintakulttuurissa tarttua niihin, että minkälaisia ehkä haasteita sit jollain lapsella on, koska on tilaa ja aikaa oikeesti niinku jotenki huomioida sitä siinä arjessa. Et mietin siis sillain, et jos se on se arki hirveen ohjelmoitua etukäteen niin kuinka siinä onkaan niinku sit mahdollisuutta vastata niihin tarpeisiin..."

Kasvattajien mielestä sisarusryhmät sopivat ja tukevat yleensä hyvin tukea tarvitsevia lapsia. Sisarusryhmässä lasten taitotaso vaihtelee jo iän mukaan ja siellä harjoitellaan hyvinkin erilaisia taitoja, minkä vuoksi se on yhden kasvattajan mukaan "armollinen myös niinku tukea tarvitseville lapsille, että sieltä todennäköisesti löytyy samalla tasolla oleva lapsi, mutta hän on ehkä sit vähän nuorempi tai tällä tavoin" (H4).

H5: " Mutta se pointti tavallaan siinä, että kun eletään yhdessä eri ikäisten lasten kanssa niin meillä kaikki ollaan vähän eri vaiheissa, meidän yksivuotiaat harjoittelee puhumista ja liikumista, kävelemistä ja muuta ja isommat harjoittelee vähän toisenlaisia taitoja ja sit jos on jotain erityisen tuen tarvetta niin lapsella on taas vähän erilaisia haasteita siinä ehkä arkitaidoissa, opetellaan vielä ja mennään pienin askelin ja me aikuiset harjoitellaan monenlaisia asioita. Mutta se, että mä koen, että meidän tää toimintakulttuuri mahdollistaa sen ja jotenki niinkun opitaan hyväksymäänkin se, että me olla me ihmiset erilaisia ja sit kuitenkin aika samanlaisia loppupeleissä."

**Tuki arjessa.** Kasvattajat pitivät tärkeänä, että tukea tarvitsevaa lasta ei eristetä muusta ryhmästä esimerkiksi sen vuoksi, että hän harjoittelisi jotakin asiaa kahden kesken aikuisen kanssa, jossakin erillisessä tilassa. Heidän mukaansa tuen ja harjoiteltavien asioiden tulisi toteutua luontevasti arjessa, yhdessä muiden kanssa. Kasvattajat kokivatkin, että heidän tehtävänä on mahdollistaa kaikkien lasten osallistuminen ja pyrkiä poistamaan mahdollisia yhdessä olon esteitä.

H1: ” Meillä oli pieni poika, jolla oli haastetta kielen oppimisessa. Se lapsi oli pieni ja se ei jaksanu keskittyä siihen, että aikuinen ottaa sen syliin ja loruttelee ja riimittelee ja rallattelee, semmosta hyvin tietoista pedagogiikkaa, vaan että lapsi nyt oli semmonen, että sillä oli hirvee kiinnostus mennä muitten lasten mukana ja touhuta (...) että jos sen yritti irrottaa aikuisen kanssa eri huoneeseen rallattelemaan ja lallattelemaan niin se ei jaksanut sitoutua siihen. Täällä meidän työyhteisössä siitä tuli semmonen keskustelu niinku esimerkkityyppisenä, että miksi ihmeessä me halutaan nähdä, että se, mikä häntä kehittäisi siinä kielen oppimisessa olisi se, että mitä hän tekee kahden aikuisen kanssa. Eikö se nimenomaan se koko päivähoito kehitä sitä, se että hän on lasten kanssa leikeissä mukana, se että aikuinen on mukana nimeämässä ja avaamassa käsitteitä ja tavallaan semmosta, että miksi se pitää ajatella, että nyt se riuhtastaa irti siitä luontevasta ympäristöstä ja viedään jonnekin erilliseen (...). Missä se tuki on? Onko se tuki jossain erillisessä suunnitellussa kliinisessä tilassa vai onko se tuki siellä ihan luontevasti siinä arjessa?”

**Keinoja osallistumiseen.** Haastateltavien mukaan on tärkeää, että kasvattajat keksivät keinoja ja menetelmiä, jotta kaikilla olisi mahdollisuus osallistua yhteisiin leikkeihin ja muihin toimintoihin. Alla olevassa esimerkissä kasvattaja mahdollistaa kielellisiä haasteita omaavan lapsen osallistumisen leikkiin muiden kanssa auttamalla häntä ilmaisemaan itseään kuvien avulla. Leikin eri tilanteet ja roolit kuvitettiin, ja lapsia opastettiin, miten kuvia leikissä käytetään. Näin tukea tarvitseva lapsi sai keinon olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja tuoda esiin omia ideoitaan, minkä avulla hän pääsi osalliseksi leikkiin. Kasvattaja oli mukana leikissä, mutta kuvien käytön myötä hänen roolinsa siinä väheni huomattavasti.

H4: ” Muutama vuosi sitte oli sellanen lapsi, jolla oli kielellisellä puolella tuen tarvetta paljon (...) hän oli kuitenkin hirveen innokas leikkijä ja oli sellanen niinku, mikä oli kontaktissa paljon toisten lasten kanssa, mutta kun ei ollu sitä yhteistä kieltä, puhuttua kieltä, niin aika nopeestihan lapsi jää siitä vertaisryhmästä sit niinku, tai voi jäädä vähän syrjemmälle. Hänellä tuli näitä leikki-ideoita kyllä paljon, että mitä siinä leikissä vois tapahtua, mut hän ei pystynyt niitä ilmaseen. Että ku leikissä tulee yö ni hän meni ja räppäs valot pois. Ja sithän se muu porukka niinku hermostu siihen, että mitäs sä nyt niinku meet ne valot räpsiin

pois. Et ku siitä puuttu se sellanen, ensinnäkin se puhe ja sanominen vain, että mää haluaisin nyt, että leikissä meillä tulee yö. Niin sitte me kuvitettiin se koko leikki. Niitä kuvia oli aika paljon, mutta tota kaikkia niitä tapahtumia, siellä henkilökunta havainnoi, että minkälaisia rooleja siinä leikissä yleensä oli ja sitten tehtiin kuvat mahdollisimman moneen tilanteeseen, mitä vaan niinku osattiin ja keksittiin ja otettiin ne sinne. Siinä oli kasvattaja mukana siinä leikissä opastamassa sitä lasta, että kuinka hän niitä ideoita niinku tuo eli että jos hänelle tulee se ajatus, että tulee yö ni siellä oli yö-kortti ja sit hän näytti sitä niille kavereille ja sitten se kasvattaja oli antamassa sitä puhemallia siinä, että kun tämä lapsi näyttää tätä korttia niin hän tarkoittaa että. Ja sillä aika nopeesti päästiin sellaseen niinku hyvään tulokseen, että myös se lapsi pääsi osalliseksi siihen leikkiin ja siihen kielelliseen kommunikaatioon niinku niitten toisten lasten kanssa. Ei siitä kasvattaja voinu kokonaan jäädä pois siitä tilanteesta, mutta se kasvattajan rooli väheni siitä sitte aika paljonki ku ne kuvat tuli siihen lasten väliin niinku antaa sitä kielen merkitystä.”

Kuten yllä oleva esimerkkikin osoittaa, sosiaalinen osallisuus ei useinkaan toteudu itsestään silloin, kun lapsella on jotakin sellaista haastetta, joka vaikeuttaa vuorovaikutusta muiden lasten kanssa. Haastateltavat pitivätkin tärkeänä, että kasvattajat tukevat ja ohjaavat tukea tarvitsevaa lasta siinä, miten liittyä muiden lasten joukkoon. Yhtä tärkeää heidän mukaansa on kuitenkin myös se, että muita lapsia tuetaan ja ohjataan tukea tarvitsevan lapsen luo.

H4: ” Mut ei se niinku itsestään synny se tilanne [sosiaalinen osallisuus], et mitä enemmän sillä lapsella on sitä tuen tarvetta ni sitä enemmän siihen myös kasvattajan pitää panostaa ja pitää nähdä niitä tilanteita ja pitää olla luomassa niitä tilanteita toisten lasten kanssa, että hei huomaatteko te, että nyt sillä onki ihan kiva leikki tuolla, että...ei pelkästään niin, että sitä tukea tarvitsevaa lasta ohjaa niinku sinne toisten lasten luo, vaan näitä muita lapsia ohjata sinne, että huomaatteko, että tuolla tapahtuu nyt tollasta kivaa ja kun se erityistä tukea tarvitseva lapsi tekee jotakin sellasta, mihinkä toisten on helppo liittyä niin sit sen esille nostaminen, että vau ja onpa mahtavaa.”

Alla olevassa esimerkissä toteutuu konkreettisesti se, miten muut lapset tulevat sellaisen lapsen luo, jolla on ollut haasteita yhteiseen leikkiin liittymisessä. Keskeistä on kasvattajan tarttuminen kyseisen lapsen leikki-ideaan ja aktiivinen osallistuminen siihen, sillä nimenomaan aikuisen vetovoima houkuttelee leikkiin muitakin lapsia. Kasvattaja auttaa leikin aloittanutta lasta kommunikoinnissa muiden kanssa tukien näin yhteistä vuorovaikutusta. Leikin keksineelle tytölle on iso asia, että koko projekti lähti liikkeelle hänen keksimästään leikistä ja hän on silmin nähden ylpeä siitä. Leikki ei myöskään jää vain siihen hetkeen, vaan siitä syntyi iso projekti monenlaisine toimintoineen.

H1: ” Oli lapsi, jolla alkusyksystä oli hirveen paljon vaikeutta liittyä niinku leikkeihin ja tavallaan oli ehkä halua siihen, mutta sitten se tapa oli niin kovin päälle tunkeva (...) tiedostettiin hyvin siinä alussa, että hän ei meinannu niihin tilanteisiin päästä ja tarvittiin hirveen paljon sitä aikuisen tukea. Sitte se lähti hyvin tämmösestä pienestä tilanteesta, että aikuinen oli pihalla näitten lasten kanssa ja sitte tää tyttö oli kysynyt, että tuutko sä mun kans leikkiin (...) sitte se lapsi oli sanonutkin, että (...) sä ootkin pitsalähetti. Ja sitten tää aikuinen oli ollu pitsalähettinä (...) Sit yllättäin siinä paikalla oli kauhean monta lasta, jotka sitten rupes kyselemään, että mitä te teette. Aikuinen oli sanonut sille tytölle, että kerropa mitä me tehdään (...), että tavallaan antaa niitä välineitä siihen kommunikointiin myös niinku niitten muitten kanssa. Yhtäkkiä siinä oli 15 leipuria, jotka halus leipoa pitsoja. Tää leikki jatkui myös sitten sisällä ja siitä tuli isompi projekti. Tän koko jutun ydin oli tässä se, että mikä voima sillä oli, kun lähetettiin siitä sen tytön jutusta, että hänhän jakso hirveen paljon kertoa sitä (...), että tämä oli minun keksimä juttu. Ja yhtä lailla myös sitten ne lapset, jotka ei oikein ollu häntä ottanu mukaan ni se, että tämä olikin nyt tämän tytön juttu. Että tavallaan kun jokaisessa lapsessa on niitä vahvuuksia ja jokainen on hirveen hyvä jos-sain, että myös jotenkin kauheen aktiivisesti osattais hyödyntää niitä, miten ne vois palvella koko ryhmää tai nostaa niinku sitä kautta.”

**Lapsen vahvuudet.** Edellä olevassa esimerkissä tuotiin esiin, tuettiin ja hyödynnettiin tukea tarvitsevan lapsen vahvuuksia, mikä vahvisti lapsen osallisuutta leikissä. Kasvattajat toivatkin haastatteluissa esiin sen, että on tärkeää löytää lasten vahvuuksia ja nostaa niitä esiin.

H3: ” Meillä on ryhmän omat sanomat ollu, mitä yhdessä lasten kans tehdään, mikä kuvaa ihan sitä meidän arkea. Niin sitte kun hän [eräs ryhmässä ollut tukea tarvitseva lapsi] halus itse kirjottaa ja siinä oli muutama muu tyttö siinä koneella ja sit hän löysi tosi hienosti niitä kirjaimia niin että hän neuvoi muita aina kun muut ei löytäny niin kuinka hän sai siitä sitä, että hän oli tässä oikeesti kaikista paras ja osas tehdä tosi hyvin tätä hommaa.”

Vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää sekä lapselle itselleen, että muille lapsille. Sen kautta on mahdollista huomata, että me kaikki olemme hyviä jossakin asiassa, vaikka haastetta tai tuen tarvetta jossakin muussa asiassa olisikin.



## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, miten osallisuutta rakennetaan eräässä pirkanmaalaisessa päiväkodissa. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä osallisuuden toteutuminen edellyttää ja miten osallisuus ilmenee päiväkodissa. Lisäksi tarkastelun kohteena oli tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteutuminen. Tutkimustulokset osoittivat, että osallisuuden toteutuminen edellyttää kasvattajilta tietynlaisia kasvatukseen liittyviä käsityksiä sekä koko työyhteisön sitoutumista osallisuuden rakentamiseen. Osallisuus ilmeni tutkimuspäiväkodissa lapsen kuulemisena, lasten ja kasvattajien yhteistyönä sekä toimintaympäristön merkityksellisyytenä. Tutkimustuloksissa korostui tukea tarvitsevien lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi sekä niihin vastaaminen yksilöllisillä tukitoimilla. Niin ikään tutkimustuloksissa painottui tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen osallisuuden tukeminen. Edellä mainittuja tutkimustuloksia tarkastelen seuraavaksi tarkemmin.

### 7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuspäiväkoti oli aineistoa kerätessäni eli vuonna 2013 toista vuotta mukana eräässä osallisuushankkeessa. Näkyikin selvästi, että työyhteisössä oli pohdittu ja keskusteltu osallisuuteen liittyvistä asioista, sillä kaikki haastateltavat kertoivat paljon kokemuksistaan, näkemyksistään ja ajatuksistaan aiheeseen liittyen. Lisäksi heidän ajatuksensa ja käsityksensä osallisuudesta olivat hyvin samansuuntaisia. Tällainen kasvattajien yhdenmukainen ajattelu osallisuuteen liittyen on vielä tänäkin päivänä varhaiskasvatuksen kentällä harvinaista, kuten muun muassa Turja ja Vuorisalo (2017, 45) toteavat. Roosin (2019, 23) mukaan osallisuuden toteutuminen ja sen edistäminen kuitenkin edellyttävät kasvattajien yhteistä ajattelua ja ymmärrystä asiasta.

Tutkimuspäiväkodissa osallisuus ei kuitenkaan jäänyt vain ajattelun ja yhteisen keskustelun asteelle, vaan sitä rakennettiin myös käytännön arjessa. Kun tarkastelee osallisuuden toteutumista kyseisessä päiväkodissa Hartin (1992) ja

Shierin (2001) osallisuuden tikasmallien valossa, voi todeta, että siellä osallisuus toteutui melko pitkälti tikapuiden yläaskelmilla eli lapset ovat aktiivisesti mukana arjen rakentamisessa. Näyttää siis siltä, että tutkimuspäiväkodissa on päästy osallisuuteen perustuvaan toimintakulttuuriin käsiksi jo vuonna 2013, mikä ei Roosin (2019, 23) mukaan toteudu vielä tänä päivänäkään kaikissa paikoissa. Seuraavaksi tarkastelenkin tutkimustulosteni valossa, miten tutkimuspäiväkodissa on tähän päästy.

**Osallisuuden toteutumisen edellytykset.** Kuten Kataja (2018, 46) toteaa, käsityksemme lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta vaikuttavat siihen, miten suhtaudumme lapseen. Tällä puolestaan on vaikutuksensa kasvatuksen käytäntöihin. Näin ollen edellä mainituilla käsityksillä on merkityksensä myös osallisuuden toteutumisessa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan merkityksellisiä käsitteitä osallisuuden toteutumisen kannalta ovat käsitykset lapsesta, lapsuudesta, kasvattajan roolista, pedagogiikasta ja oppimisesta.

Turjan (2017a, 53) mukaan osallisuuden perustana on kasvatusyhteisössä omaksuttu lapsikuva. Haastateltavat näkivät lapsen vahvasti aktiivisena toimijana ja oppijana, ja tällainen näkemys lapsesta painottuu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018). Lapsen oikeus olla osallisena yhteisössään vaikuttaen sen toimintaan onkin Turjan ja Vuorisalon (2017, 46) mukaan osallisuuden keskeinen peruslähtökohta. Lapsi on siis Karlssonin, Weckströmin ja Lastikan (2018, 96) sanoin ”varteenotettava kansalainen ja yhteisön jäsen”. Karlsson ym. (2018, 96) pitävät niin ikään lapsuutta aikakautena, jota jo itsessään tulee kunnioittaa. Näin ollen lapsuus ei heidän mukaansa ole ainoastaan siirtymä kohti tavoiteltavaa aikuisuutta (Karlsson ym. 2018, 96). Myös haastateltavat toivat esiin lapsuuden itseisarvoisen luonteen ja lapsuuden arvostamisen. Heidän mukaansa asioita tulisi katsoa aidosti lasten näkökulmasta ja myös huomioida ne konkreettisesti arjessa.

Haastateltavien pohtiessa omaa rooliaan kasvattajana he nostivat esiin kasvattajien sensitiivisyyden, jota myös Ahonen ja Roos (2019, 25) pitävät varhaiskasvattajan tärkeimpänä yksittäisenä ominaisuutena. Heidän mukaansa kasvattajan sensitiivisyys vaikuttaa myös siihen, miten hyvin hän kykenee tukemaan

lapsen osallisuutta (Ahonen & Roos 2019, 25). Sensitiivisyyttä tarvitaan muun muassa lasten arvostavassa kohtaamisessa, heidän ajatustensa kuulemisessa ja aloitteiden vastaamisessa, jotka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteidenkin (2018, 27) mukaan vahvistavat lapsen osallisuutta. Sensitiivisyys ei kuitenkaan ole kaikissa kasvattajissa automaattisesti oleva ominaisuus, vaikka Kataja (2014, 64) epäileekin, että tuskin yksikään kasvattaja myöntäisi kohtaavansa lapset epäsensitiivisesti ja epäkunnioittavasti. Samaa pohti myös yksi haastateltavista. Kataja (2014, 64) pitää sensitiivisyyttä yhtenä haastavimpana taitona oppia, sillä siinä vaaditaan muun muassa uskallusta tarkastella kriittisestikin omaa kasvatustajuuksiaan ja lapsen kohtaamista.

Haastateltavien mukaan kasvattajan rooliin kuuluu olennaisesti toimintaan osallistuminen sekä lasten kanssa yhdessä tekeminen ja oleminen. Nimenomaan tätä Roos (2015, 162) peräänkuuluttaa väitöskirjassaan haastamalla aikuisia olemaan lasten kanssa pienissäkin arjen hetkissä, joissa mukana olemalla on mahdollista aidosti kurkistaa lapsen todellisuuteen ja varmistaa lapsen äänen kuuluksi tuleminen. Osallisuus edellyttää siis kasvattajan aktiivista roolia ja kuten Kataja (2014, 67) toteaa ”lasten osallisuutta ei voi olla olemassa ilman aikuisen osallisuutta – ja aikuisen vastuuta”. Toisin sanoen osallisuus ei tarkoita kasvattajan vetäytymistä ja passiivisuutta (Kataja 2014, 67).

Haastatteluissa tuli esiin kasvattajien toiminnan taustalla oleva vahva pedagoginen ajattelu ja tietoisuus. He korostivat muun muassa tietoisuutta siitä, mitä ja miksi tehdään ja mitkä ovat toiminnan tavoitteet. He painottivat myös suunnittelun tärkeyttä osallisuuden toteutumisen kannalta, mutta toivat vahvasti esiin sen, että suunnittelulla he eivät tarkoita yksittäisten toimintatuokioiden ennakkoon suunnittelua. Perinteisestihän päiväkodin toimintaan kuuluvat kasvattajien suunnittelemat ja ohjaamat tuokiot, ja kiinnostavaa onkin pohtia, edellyttääkö osallisuuden toteutuminen tällaisista etukäteen suunnitelluista toimintatuokioista luopumista. Ahonen ja Roos (2019, 52) ovat huomanneet, että perinteisiä tuokioita onkin alettu vältellä sen vuoksi, että niiden katsotaan olevan ristiriidassa osallisuuden periaatteiden kanssa. Muun muassa Järvinen ja Mik-

kola (2015, 17) kyseenalaistavat kasvattajien suunnittelemien ja ohjaamien tuokioiden tarjoamia mahdollisuuksia vaikuttaa ja olla osallinen. Niin ikään Puroila (2002, 178) toteaa, että tuokiopainotteisessa toiminnassa lasten yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksenkohteet eivät tule riittävällä tavalla huomioon otetuiksi. Toisaalta taas Roosin (2015, 158) tutkimus osoittaa, että aikuisten suunnittelemaan ja järjestämään toimintaan osallistuminen on lapsille tärkeä ja mieluinen osa päiväkotiarkea.

Ahosen ja Roosin (2019, 52) mukaan ennalta tehdyt suunnitelmat eivät itessään ole osallisuuden esteenä, vaan ratkaisevaa on, mitä ennalta suunniteltujen tuokioiden aikana tapahtuu. He ovatkin vahvasti sitä mieltä, että toiminnan suunnittelusta ei pitäisi kokonaan luopua, sillä ennalta suunnitellulla toiminnalla on heidän mukaansa yhä paikkansa osana varhaiskasvatuksen arkea. Ahonen ja Roos (2019, 52) pitävät kuitenkin tärkeänä, että arkea ei suunnitella täyteen, eikä suunnittelu koske ainoastaan ohjattua toimintaa. Myös Roos (2019, 24) painottaa, että arjessa tulee olla tilaa lasten valinnoille, toiminnalle ja ajattelulle sekä kiireettömälle keskustelulle. Kataja (2014, 68) puolestaan herättelee kasvattajia pohtimaan, keitä varten päiväkotien tiukat päivärutiinit, viikko-ohjelmat ja struktuurit ylipäänsä suunnitellaan.

Yksittäisten toimintatuokioiden sisältöjen suunnittelun ja aikatauluttamisen sijaan tutkimuspäiväkodissa suunnittelu perustui kokonaisvaltaiseen suunnitteluun, jossa tarkastellaan lapsen hyvää päivää kokonaisuutena huomioiden sen kaikki osa-alueet. Siinä painottuvat muun muassa oppimisympäristön, monipuolisten toimintamahdollisuuksien sekä vuorovaikutuksen suunnittelu. Turjan ja Vuorisalon (2017, 55) mukaan muutos kohti lasten osallisuuden vahvistamista näkyikin yhteisön pedagogisessa toimintatavassa eli muun muassa juuri siinä, miten toimintaa suunnitellaan, mitä asioita pidetään tärkeänä suunnitella ja miten suunnittelussa jätetään joustavasti tilaa lasten omille oivalluksille, aloitteille ja ongelmanratkaisuille.

Haastateltavien käsitykset oppimisesta olivat yhdenmukaiset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 21–22) esitettävään oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ”lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa

muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla”. Oppiminen on siis yhdessä oppimista kaikissa arjen tilanteissa, mikä Katajan (2014, 68) mukaan poikkeaa selvästi asetelmasta, jossa kasvattaja päättää, mitä lapsen milloinkin tulisi oppia. Haastateltavat nostivat esiin myös motivaation ja toimintaan sitoutumisen merkityksen oppimisessa, minkä vuoksi he pitivät tärkeänä, että toiminta pohjautuu aina lapsille merkityksellisiin asioihin.

Haastateltavat korostivat, että osallisuuden toteutuminen heidän päiväkodissaan on edellyttänyt koko työyhteisön sitoutumista siihen. Myös Venninen (2014, 155) pitää osallisuuden mahdollistamisen ja lisäämisen edellytyksenä niihin sitoutuneen henkilökunnan panosta. Tutkimuspäiväkodin toimintakulttuurin muutosprosessi on vaatinut paljon työyhteisön yhteistä keskustelua ja pohdintaa sekä toimintatapojen ja käytänteiden tarkastelua kriittisesti ja kyseenalaistaen, mikä onkin Vennisen ja Kankaan (2018, 199) mukaan tärkeää, sillä sen kautta syntyy yhteistä ymmärrystä. Sitoutumisen lisäksi haastateltavat pitivät keskeisenä kasvattajien innostusta ja halua kehittää työtään ja omaa ammattitaitoaan. Venninen ja Kangas (2018, 201) korostavatkin kasvattajien jatkuvan oppimisen ja reflektion tärkeyttä osallisuuden edistämässä. Muun muassa uusien osallisuutta tukevien toimintatapojen kehittäminen ja kokeileminen lähtevät aina kasvattajista (Venninen & Kangas 2018, 201).

**Osallisuuden ilmeneminen päiväkodissa.** On selvää, että pelkät kasvattajien käsitykset ja ajatukset eivät saa aikaan osallisuuden toteutumista käytännössä. Myöskään kasvattajatiimin keskustelusta ei suoraan seuraa toiminnan muutosta, kuten Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen ja Riekkola (2018, 175) toteavat. Tarvitaan siis konkreettisia tekoja ja keinoja, joiden avulla osallisuus saadaan arkeen ja käytäntöön.

Lasten kuulemista pidetään yleisesti yhtenä osallisuuden keskeisenä peruslähtökohtana (mm. Turja & Vuorisalo 2017, 47), mikä korostui myös tutkimustuloksissa. Ensisijaista lapsen kuulemisessa oli haastateltavien mukaan aidosti läsnä olevat ja sensitiiviset kasvattajat sekä laadukas vuorovaikutus. He toivat esiin myös erilaisia keinoja ja menetelmiä, joita käyttämällä voidaan edistää ja

tukea jokaisen lapsen äänen esiin saamista. Vaihtoehtoisiin kommunikaatiota-poihin tai erilaisiin toiminnallisiin menetelmiin perehtymisen tärkeyttä painottaa myös Turja (2017a, 50), sillä niiden avulla on mahdollista vahvistaa kaikkien lasten osallisuutta. Yhteinen kieli ja keinot kommunikoida kuuluvatkin Turjan (2017a, 50) mukaan osallisuuden perusedellytyksiin.

Lasten ja kasvattajien yhteistyö tuli haastatteluissa vahvasti esiin. Tämä sisältyy Turjan (2011) osallisuuden mallia tarkasteltaessa sekä toimintaprosessiin että lasten valtaistumiseen. Toimintaprosessissa lapsilla tulee Turjan (2017b, 48) mukaan olla mahdollisuus ideoida, suunnitella, tehdä päätöksiä, osallistua toimintaan sekä arvioida toimintaa ja toimintaympäristöjä. Nämä toimintaprosessin osat tulivat esiin tutkimustuloksissa lukuun ottamatta lasten tekemää arviointia. Lasten valtaistumisen ulottuvuudella tutkimuspäiväkodissa tapahtuva lasten ja kasvattajien yhteistyö kuuluu yhdessä rakennettuihin ja neuvoteltuihin tilanteisiin, joissa lapset ja aikuiset toimivat rinnakkain ja vuorotellen (Turja 2017a, 51).

Päiväkotiarhi jakautuu perinteisesti kahteen kokonaisuuteen ja todellisuuteen, jotka Roosin (2014, 51) mukaan muodostuvat aikuisten ja lasten erilaisista lähestymistavoista: aikuiset tarkastelevat arkea vahvasti tavoitteiden ja oppimisen näkökulmasta, jolloin aikuisten huomio kiinnittyy painotetusti hetkiin, joissa korostuu ohjattu tekeminen. Lapsille sen sijaan tärkeitä ovat kaverit, leikki ja omaehtoinen toiminta (Roos 2014, 51). Toisessa todellisuudessa lapset elävät vertaistensa parissa ja ehdoilla, toisessa puolestaan aikuisten luomissa raameissa (Roos 2015, 159). Nämä kaksi todellisuutta jäävät Roosin (2014, 51) mukaan päiväkotiarjessa usein erillisiksi. Kataja (2018, 50) pohtiikin, että jostakin syystä käytännön työssä on ilmeisen haastavaa oivaltaa nämä kaksi todellisuutta ja yhdistää ne siten, että tavoitteellinen, oppimista tukeva pedagogiikka toteutuisi luontaisessa arjessa ja lapsille tärkeiden asioiden maailmassa sen sijaan, että se irroteetaan arjesta irrallisiksi, aikuisen määrittämiksi hetkiksi ja tuokioiksi. Katajan (2018, 50) lisäksi myös Venninen ja Kangas (2018, 201) pitävätkin tärkeänä, että tällainen kahtiajakoa eri todellisuuksien välillä häivyttettäisiin, jotta lapsen arki voisi rakentua kokonaisuutena, jota ei tarpeettomasti rikottaisi.

Tutkimustulokset osoittivat, että tutkimuspäiväkodissa pyrittiin edellä mainittuun arjen kokonaisuuden rakentamiseen, mikä näyttäytyi arjen rakentamisena yhdessä lasten kanssa. Toisin sanoen kasvattajien määrittämät erilliset ja arjesta irrotetut tuokiot eivät kuuluneet päiväkodin arkeen, vaan sen sijaan lapset ja kasvattajat suunnittelivat, toimivat ja oppivat yhdessä arjen eri tilanteissa. Haastateltavat painottivat kasvattajien aktiivisuutta tarttua lasten ideoihin ja aloitteisiin sekä arjen erilaisiin mahdollisuuksiin. Tällaisessa yhteisessä toiminnassa, johon niin lapset kuin aikuiset tuovat sisältöä, rakentuukin Vennisen ja Kankaan (2018, 201) mukaan pedagoginen osallisuus.

Arjen kokonaisuuden rakentaminen perustui tutkimuspäiväkodissa siihen, että haastateltavat eivät pitäneet ainoastaan tiettyjä päivän hetkiä pedagogisesti tärkeinä ja merkityksellisinä, vaan sitä oli koko päiväkodin arki. Haastateltavat näkivät osallisuuden olevan mahdollista kaikissa arjen tilanteissa, myös esimerkiksi perushoidon tilanteissa. Tämä tukee Kettukankaan ym. (2017, 189) tutkimustuloksia, joiden mukaan henkilöstö, joka tarkastelee ja kehittää osallisuuden mahdollisuuksia, kiinnittää huomiota osallisuuden toteutumiseen myös perustoiminnoissa. Turja (2011, 33) peräänkuuluttaakin tällaista osallisuuden juurtumista kaikkeen arjessa tapahtuvaan toimintaan.

Lasten oikeus vaikuttaa elämäänsä koskeviin asioihin on lakiin perustuva oikeus (ks. Suomen perustuslaki 6. §, 731/1999) ja keskeinen osa osallisuutta. Myös haastateltavat pitivät tärkeänä lasten mahdollisuutta vaikuttaa, tehdä valintoja ja päätöksiä. Hart (1992), Shier (2001) ja Turja (2011) tarkastelevat kukin omissa osallisuuden malleissaan tätä osallisuuden ulottuvuutta. Tässä ulottuvuudessa osallisuutta tarkastellaan aikuisen ja lasten välisenä valtasuhteena, jossa lasten valtaistuminen lisääntyy, mitä korkeammalla osallisuuden askelmalle nousee (Turja 2017a, 51). Esimerkiksi Hartin (1992) mukaan ylimmällä osallisuuden askelmalla toteutuu yhteistoiminnallisuus, aikuisten ja lasten rinnakkain työskentely, tasavertainen aloitteiden teko sekä asioista neuvottelu, mikä näyttääkin pääosin kuvaavan toimintaa tutkimuspäiväkodissa. Turja (2017a, 51) kuitenkin muistuttaa, että lasten valtaistumisen määrä voi vaihdella tilanteesta toiseen. Niin ikään Shierin (2001, 18) mukaan osallisuuden askelmilla

on hyvä välillä laskeutua alemmille tasoille ja tällä tavoin etsiä lapsille sopivaa työskentelytasoa.

Turjan (2017a, 45) mukaan osallisuus on syvästi yhteisöllinen ilmiö, mitä myös haastateltavat korostivat. Vaikka lapset huomioidaan osallisuudessa yksilöinä, haastateltavien mukaan osallisuuden keskiössä on kuitenkin yhteisöllisyys ja ryhmään kuuluminen. Osallisuudessa jokaisella on muun muassa oikeus ilmaista oma näkemyksensä, mutta yhtä lailla jokaisen tulee kuunnella myös muiden näkemyksiä (Turja 2017a, 45). Yhteiset neuvottelut ja yhdessä löydetty ratkaisut kuuluvat olennaisesti osallisuuteen, kuten Turja (2017a, 45) toteaa. Haastateltavat nostivat esiin lisäksi toisten huomioimisen ja kunnioittamisen. Kataja (2018, 55) tiivistää asian toteamalla ”osallisuutta ei ole ilman yhteisöä”.

Tutkimustuloksista ilmeni, että toimintaympäristöllä on merkittävä rooli osallisuuden toteutumisessa. Haastateltavat kertoivat, että monipuolinen ja houkutteleva ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia erilaisiin toimintoihin ja tukee lasten aktiivisuutta ja toimijuutta. Toimintaympäristön merkityksellisyys tulee esiin myös Kankaan ja Brotheruksen (2017, 219) tutkimuksessa, jonka perusteella pienikin satsaus ympäristöön lisää leikin merkityksellisyyttä lapsille.

Turjan (2017a, 50) mukaan materiaaliset resurssit, joilla hän tarkoittaa päiväkodin tiloja, materiaaleja ja välineitä, joita toiminnassa tarvitaan, ovat yksi osallisuuden perusedellytyksistä. Turjan (2017a, 50) sekä Turjan ja Vuorisalon (2017, 49) mukaan lasten mahdollisuudet materiaalien käyttämiseen ovat kuitenkin monesti rajalliset. Rajallisuus voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että lapsilla ei ole pääsyä kaikkiin tiloihin tai tilojen käyttötapaa on säädelty tai aikataulutettu. Myös välineet saatetaan sijoittaa lasten ulottumattomiin tai piiloon, jolloin niitä on vaikea saada käyttöön tai niiden olemassaolosta ei välttämättä ole edes tietoa. Lisäksi tiettyjä toimintavälineitä tai tiloja saatetaan sanattomin sopimuksin pitää vain toiselle sukupuolelle kuuluvina, vaikka ne toisenlaisissa olosuhteissa voisivat kiinnostaa lapsia yli sukupuolirajojen. (Turja 2017a, 50; Turja & Vuorisalo 2017, 49.) Myös haastateltavat painottivat välineiden saatavuuden tärkeyttä. Lisäksi he korostivat toimintaympäristön muuntuvuutta eli sitä, että toimintaympäristö ei pysy samanlaisena koko toimintakautta. Turja (2017a, 50) toteaa, että



parhaassa tapauksessa lapset otetaan mukaan suunnittelemaan toimintaympäristöä. Haastateltavat kertoivat, että heidän päiväkodissaan lapset ovat mukana toimintaympäristön luomisessa, mutta he myös korostivat, että vastuu toimintaympäristöstä on aina kasvattajilla.

**Tukea tarvitsevien lasten osallisuus ja sosiaalinen osallisuus.** Tutkimustulosten mukaan lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi korostui tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Kasvattajat painottivat lisäksi sitä, että myös tukitoimien tulee olla yksilöllisiä. Samasta asiasta muistuttavat Kuorelahti ym. (2012, 287) toteamalla, että tuen tarpeessa olevat lapset eivät ole homogeeninen ryhmä, vaan tuen tarpeet ovat aina yksilöllisiä ja niihin on vastattava sopivilla tukikeinoilla.

Tutkimustuloksissa painottui erityisesti sosiaalisen osallisuuden tukeminen tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että erilaiset tukikeinot on mahdollista toteuttaa arjessa, yhdessä muiden kanssa. Heidän mukaansa lasta ei siis tulisi eristää muusta ryhmästä sen vuoksi, että hän esimerkiksi harjoittelisi jotakin asiaa kahden kesken aikuisen kanssa. Manninen (2015, 45) pitääkin tukea tarvitsevan lapsen yhtenä sosiaalisen osallisuuden toteutumisen esteenä lapsen liiallista tukeutumista avustajapalveluihin. Tällöin lapsi oppii olemaan aikuisten kanssa, mutta kontaktit omanikäisiin lapsiin voivat jäädä vähäisiksi (Manninen 2015, 45). Tähän liittyen Viitala (2019, 62) nostaa esiin kirjallisuudessa käytetyn ”kupla-metaforan”, jolla kuvaillaan nimenomaan sitä vaaraa, että avustaja ja tukea tarvitseva lapsi ovat omassa kuplassaan ryhmän sisällä. Tällä tarkoitetaan sitä, että avustaja ohjaa lasta ja toimii jopa hänen leikkikaverinaan, jolloin vuorovaikutus muuhun kasvatushenkilöstöön ja toisiin lapsiin on vähäistä (Viitala 2019, 62).

Repo (2013, 120, 148) pitääkin tärkeänä, että lasten vertaissuhteita tuetaan monipuolisesti ja nimenomaan aidoissa arjen tilanteissa sen sijaan, että niitä harjoiteltaisiin pelkästään irrallisina toimintoina erillisten ohjelmien avulla. Jos tukea tarvitsevalla lapsella on haasteita sosiaalisen osallisuuden suhteen, korostaa Repo (2013, 138) myös sitä, että yksittäiseen lapseen kohdistetut toimenpiteet eivät ole niin tehokkaita kuin koko ryhmään suunnatut toimet. Haastateltavat ker-

toivat, että heillä tukea tarvitsevan lapsen sosiaalista osallisuutta pyritään tukemaan erilaisin keinoin, jotta lapsi voisi osallistua yhteisiin leikkeihin ja muihin toimintoihin. Sen lisäksi, että kasvattajat tukevat ja ohjaavat tukea tarvitsevaa lasta liittymisessä muiden lasten joukkoon, tärkeää heidän mukaansa on myös se, että muita lapsia tuetaan ja ohjataan tukea tarvitsevan lapsen luo.

Kasvattajat pitivät tärkeänä myös lasten vahvuuksien ja taitojen esiin tuomista. Heidän mukaansa on tärkeää, että jokainen voi jonkin asian suhteen saavuttaa kokemuksen ”tässä minä olen hyvä” ja tuoda sen esiin myös muille. Ahosen ja Roosin (2019, 43) mukaan onkin tärkeää keskustella lasten kanssa avoimesti vahvuuksista ja taidoista sekä siitä, että kaikilta löytyy myös niitä asioita ja taitoja, joita pitää harjoitella. Tätä kautta erilaisuus on helpompaa hyväksyä (Ahonen & Roos 2019, 43). Vahvuuksien löytäminen on siis tärkeää, mutta tärkeää on myös löydettyjen vahvuuksien hyödyntäminen. Viitalan (2014, 168) tutkimuksen mukaan kasvattajat havainnoivat lasten vahvuuksia, mutta pedagogiikassa niitä ei kuitenkaan juuri hyödynnetty.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 189) mukaan tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tutkija kuitenkin vaikuttaa saatavaan tietoon, mistä tulee Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 189) mukaan olla tietoinen. Kiviniemi (2015, 77) toteaa tutkijan omien intressien ja tarkastelunäkökulmien vaikuttavan jo aineistonkeruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullinen aineisto ei hänen mukaansa näin ollen sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tulkintojen ja erilaisten tarkasteluperspektiivien välityksellä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) ottavat esiin havaintojen puolueettomuuden tarkastellessaan laadullisen tutkimuksen objektiivisuutta. Tällä he tarkoittavat kysymystä siitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsenään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi eli vaikuttaako jokin seikka siihen, mitä

tutkija kuulee ja havainnoi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, joten periaatteessa on väistämätöntä, että hänen kehüksensä läpi tiedonantajan kertoma suodattuu. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 160.) Myös Kiviniemi (2015, 84) luonnehtii aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia ”tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä”.

Kaiken kaikkiaan tiedostan hyvin tutkimukseni subjektiivisen luonteen ja että muun muassa omilla tulkinnoillani on ollut vaikutuksensa tutkimukseni eri vaiheissa. Todennäköistä siis on, että joku toinen tutkija löytäisi aineistostani esimerkiksi toisenlaisen luokitusperustan ja painottaisi enemmän joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia kuin minä, mitä Kiviniemikin (2015,77) pitää mahdollisena. Laadullinen tutkimus onkin Kiviniemen (2015, 84) mukaan luonteeltaan tulkinnallista.

Olen kuvannut tutkimukseni toteuttamisen eri vaiheita luvussa viisi tuodakseni esiin aineistoni kokoamiseen ja analysointiin liittyviä seikkoja. Tutkimustulosten yhteyteen olen liittännyt aineistoesimerkkejä, joiden avulla olen pyrkinyt kuvailemaan aineistoani ja tuomaan tutkittavien ääntä esiin. Näillä keinoin olen pyrkinyt perustelemaan ja tuomaan nähtäväksi tekemiäni tutkimukseen liittyviä valintoja ja ratkaisuja, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 163) mukaan tärkeää tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.

Keräsin tämän tutkimuksen aineiston yhdestä päiväkodista eli tutkimustulokset kuvaavat yksittäisen päiväkodin osallisuuden rakentumista. Näin ollen tutkimustuloksia tarkastelemalla saa selville, miten kyseisessä päiväkodissa osallisuutta on rakennettu. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, eivätkä siirrettävissä eri ympäristöön sellaisenaan. Osallisuudesta ei ylipäänsä pysty rakentamaan tietynlaista valmista mallia, jonka pystyisi siirtämään sellaisenaan kontekstista toiseen. Jokaisen työyhteisön onkin itse rakennettava sellainen osallisuuden toimintakulttuuri, joka soveltuu juuri heidän yhteisöönsä. Tähän tutkimukseni tuloksista voi kuitenkin olla hyötyä, sillä niiden kautta on mahdollista saada uusia näkökulmia ja ajatuksia etenkin sen suhteen, miten osallisuus voi näyttäytyä ja konkretisoitua päiväkodin arjessa.

Kuten aiemmin on tullut esiin, osallisuus on ollut vilkkaan keskustelun aiheena varhaiskasvatuksen kentällä, mutta sen käytännön toteutukseen liittyen kasvattajilla saattaa kuitenkin olla yhä epätietoisuutta (Roos & Ahonen 2019, 21). Tutkimustulokseni eivät sinällään tuoneet mitään uutta teoreettista tietoa osallisuuden liittyen, mutta sen sijaan ne osoittivat, miten osallisuutta voidaan käytännössä rakentaa. Näin ollen tutkimustulokset voivat osaltaan vähentää edellä mainittua epätietoisuutta, jota kasvattajilla saattaa olla osallisuuden toteuttamiseen liittyen.

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla eli tutkimuksessa on hyödynnetty ainoastaan yhtä aineistonkeruumenetelmää. Tutkimuksen luotettavuutta olisikin lisännyt metodinen triangulaatio eli se, että olisin kerännyt tietoa eri metodeilla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tässä tutkimuksessa olisi esimerkiksi havainnoimalla saanut tietoa siitä, miten osallisuus olisi näyttäytynyt ja toteutunut käytännössä ja olisiko se vastannut haastateltavien kertomaa. Toisin sanoen havainnoinnin avulla olisi ollut mahdollista vahvistaa haastateltavilta saatu tieto tai sen kautta olisi voinut ilmetä jokin ristiriita kerrotun ja nähdyn välillä.

Tein tutkimukseni aineistonkeruun vuonna 2013, jolloin osallisuuden rakentaminen oli tutkimuspäiväkodissa vielä suhteellisen aluillaan. Mielenkiintoista olisikin päivittää tilanne eli tutkia, miten osallisuus näyttäytyy kyseisessä päiväkodissa nyt seitsemän vuotta myöhemmin eli vuonna 2020. Nyt tekemäni tutkimus perustuu kasvattajien käsityksiin osallisuudesta, ja olisikin sekä mielenkiintoista että tarpeellista pyrkiä selvittämään asiaa myös lasten näkökulmasta. Siinä toteutuisi myös yksi osallisuuden keskeisistä lähtökohdista eli lapsen kuuleminen.

## LÄHTEET

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran Julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino, 55–71. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf) (Luettu 10.2.2020).
- Ahonen, L. & Roos, P. 2019. Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Nokia: Piia Roos Oy.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners* 35 (4), 216–224. [http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation\\_en.pdf](http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation_en.pdf) (Luettu 20.2.2020).
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3), 391–406.
- Bae, B. 2010. Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years. An International Research Journal* 30 (3), 205–218. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/09575146.2010.506598> (Luettu 21.2.2020).
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's Participation and Teacher Control. *Early Child Development and Care* 176 (3–4), 219–238. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/03004430500039846?needAccess=true> (Luettu 20.2.2020).
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS- kustannus, 75–96.

- Eskola, J., Vastamäki, J. & Lätti, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Foley, K., Blackmore, A. M., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G. & Leonard, H. 2012. To feel belonged: The voices of children and youth with disabilities on the meaning of wellbeing. *Child Indicators Research* 5 (2), 375–391.  
<https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/content/pdf/10.1007/s12187-011-9134-2.pdf> (Luettu 1.3.2020).
- Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen – Case Yliskylä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 168–187.
- From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. *Opetus2000*. Juva: PS kustannus.
- Guralnick, M. & Bruder, M. B. 2016. Early childhood inclusion in the United States. Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children* 29 (3), 166–177.
- Hart, R. 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti essays* 4. Florence: UNICEF International Child Development Centre.  
[https://www.unicefirc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicefirc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (Luettu 26.2.2020).
- 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 ry, 35–45.

- Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 47 (1), 70–75 <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/47/1/varhaisk.pdf> (Luettu 1.3.2020.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvenpää, M. 2017. Kolmet portaat osallisuuteen. Kehittämishanke Vatialan päiväkodissa. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 153–167.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. *Pediatieto Oy*.
- Kangas, J. 2016. *Enhancing children’s participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 3.3.2020.)
- Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!” Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 75*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 197–224.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura: *Kasvatusalan tutkimuksia* 57, 17-66.

- Karlsson, L., Weckström, E. & Lastikka A-L. 2018. Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 94–119.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 56–79.
- Kataja, E. 2018. Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 46–62.
- Kettukangas, T., Heikka, J. & Pitkäniemi, H. 2017. Lasten osallisuus perustoiminnoissa – varhaiskasvattajien arviointeja. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 169–196.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 283. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Väitöskirja.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 4. uudistettu painos, 74–88.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117–140.



- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa J. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 277-297.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylä Studies in Humanities 221. Väitöskirja [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9\\_vaitos25012014.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1) (Luettu 12.3.2020).
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 16-40.
- Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa - kasvattajien käsityksiä. Oppimisen Ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti: NMI-Bulletin 25 (1), 32-50.
- Nyland, B. 2009. The guiding principles of participation. Infant, toddler groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child. Teoksessa Berthelsen, D., Brownlee, J. & Johansson, E. (toim.) Participatory learning in the early years. Research and pedagogy. New York. Routledge. 26-43.
- OPH 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- OPH 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä, E. 2019. Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina - Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Varhaiskasvatuksen tiedelehti - JECER 8 (1), 121-142. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Pihlainen-Reunamo-Karna-issue8-1.pdf> (Luettu 8.3.2020).
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2019. Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 2. päivitetty painos, 10-15.

- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä –Lasten osallisuushanke 2006–2007.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2), 70–84.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1200/1049> (Luettu 11.2.2020).
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Repo, L. 2015. Bullying and its prevention in early childhood education. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 367, väitöskirja.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154445/bullying.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 10.2.2020).
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1> (Luettu 22.2.2020).
- Roos, P., Nurhonen, L. & Viitanen 2018. Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 82–93.
- Roos, P. 2019. Osallisuuden polulla. *Pedagogiikan aika*-julkaisu. Lastentarhanopettajaliitto, 23–24.  
[https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos\\_nayttis3.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf) (Luettu 22.2.2020).
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.

- Sheridan, S., & Pramling-Samuelsson, I. (2001). Children's conception of participation and influence in pre-school: A perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2 (2), 169-194.  
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.2304/ciec.2001.2.2.4> (Luettu 12.2.2020).
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15 (2), 107-117.  
<https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1002/chi.617> (Luettu 12.3.2020).
- Socca, pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.  
[http://www.socca.fi/kehittaminen/aiempaa\\_kehittamista/varhaiskasvatus\\_vkk-metro/aiempaa\\_kehittamista/lapsen\\_ja\\_vanhempien\\_osallisuus](http://www.socca.fi/kehittaminen/aiempaa_kehittamista/varhaiskasvatus_vkk-metro/aiempaa_kehittamista/lapsen_ja_vanhempien_osallisuus) (Luettu 25.4.2020).
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten. Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Heikki Waris -instituutti. Työpapereita 2008:1.
- Suomen perustuslaki 731/1999.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 1.3.2020).
- TENK, tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- TENK, tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf) (Luettu 3.5.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina -kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. 24-35.

<https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

(Luettu 28.2.2020).

Turja, L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 3. päivitetty painos, 41–54.

Turja, L. 2017a. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 4. uudistettu painos, 38–55.

Turja, L. 2017b. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 145–162.

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

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36–55.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 1.3.2020).

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Työpapereita 2010:3. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

[http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen\\_kokeminen\\_jaetuksi\\_iloksi\\_lapsen\\_osallisuus\\_paakaupunkiseudun\\_paivakodeissa\\_2010.pdf](http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunkiseudun_paivakodeissa_2010.pdf) (Luettu 21.2.2020).

Venninen, T. 2014. Vaikuttamisen ympyrä varhaiskasvatuksessa. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E.

- Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 155–169.
- Venninen, T. & Kangas J. 2018. Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 188–203.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 3.3.2020.)
- Viitala, R. 2019. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 2. päivitetty painos, 51–78.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Publications the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66. Väitöskirja.  
[https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf) (Luettu 1.3.2020).
- Woodhead, M. 2010. Foreword. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas. Handbook of Children and Young People’s Participation. Routledge, UK.
- Wong, N.T., Zimmerman, M. A. & Parker, E. A. 2010. A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. American Journal of Community Psychology 46 (1–2), 100–114.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991  
[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2#idp446610320](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idp446610320) (Luettu 1.3.2020).

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

Ammattinimike

Koulutustausta

Työkokemus a. yleisesti alalla

b. kyseisessä päiväkodissa

-Miten määrittelet osallisuuden käsitettä?

-Minkälaisiin käsityksiin osallisuus perustuu?

-Miten osallisuus konkretisoituu käytännön arjessa?

-Mitkä tekijät edistävät/ rajoittavat osallisuuden toteutumista?

-Mitä osallisuuden toteutuminen vaatii?

-Miten toimintakulttuuri on muuttunut osallisuusajattelun myötä?

-Miten tukea tarvitsevien lasten osallisuus toteutuu?

-Miten tukea tarvitsevien lasten osallisuutta voitaisiin entisestään tukea ja vahvistaa?

## Liite 2. Aineiston luokittelu

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Käsitykset lapsesta ja lapsuudesta	Osallisuuden toteutumisen kannalta merkitykselliset kasvatuskäsitykset	Osallisuuden toteutumisen edellytykset	Osallisuuden rakentaminen päiväkodissa
Käsitykset kasvattajan roolista			
Käsitykset pedagogikasta			
Käsitykset oppimisesta			
Yhteiset käytänteet	Työyhteisön sitoutuminen osallisuuteen		
Ammattitaidon kehittäminen			
Kasvattajan aito läsnäolo	Lapsen kuuleminen	Osallisuuden ilmeneminen päiväkodissa	
Menetelmät lapsen kuulemiseksi			
Lasten ja kasvattajien yhteinen suunnittelu ja toiminta	Lasten ja kasvattajien yhteistyö		
Osallisuus arjen eri tilanteissa			
Lasten oikeus vaikuttaa ja päättää			
Yhteisöllisyys			
Monipuolisuus ja innostavuus	Toimintaympäristö		
Välineiden saatavuus			
Muunneltavuus			
Yksilöllisten tuen tarpeiden huomiointi	Tukea tarvitsevien lasten osallisuuden tukeminen ja edistäminen	Tukea tarvitsevien lasten osallisuus ja sosiaalinen osallisuus	
Tuki arjessa			
Keinoja osallistumiseen			
Lapsen vahvuudet			