



Pätäri Sanni

Tuleeko jokainen lapsi nähyksi ja kuulluksi? Hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden edistämisen keinot varhaiskasvatuksessa.

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tuleeko jokainen lapsi nähdyksi ja kuulluksi? Hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden edistämisen keinot varhaiskasvatuksessa (Sanni Pätäri)

Kandidaatin tutkielma, 41 sivua, 0 liitesivua

elokuu 2022

Tämä kandidaatin tutkielma käsittelee keinoja, joita varhaiskasvattajat voivat työssään hyödyntää, edistääkseen ryhmän hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista. Tutkimusta liittyen osallisuuteen ja sen toteuttamisen keinoihin on paljon, mutta nimenomaan hiljaisten lasten osallisuutta edistäviin keinoihin keskittyvä tutkimus onkin puolestaan melko vähäistä ja painottuu 2000-luvulle. Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa painotetaan jokaisen lapsen nähdyksi ja kuulluksi tulemistä sekä osallisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumista. Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus on lisäksi aihe, jota on korostettu vuoden 2022 päivitetystä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, johon kuuluu muun muassa jokaisen lapsen yhdenvertainen arvostaminen. Tutkimusaiheeni on siis ajankohtainen ja siihen liittyvää tutkimusta, olisi tärkeää toteuttaa enemmän.

Aiheeni on tärkeä, sillä on käynyt ilmi, että hiljaisemmat lapset ja heidän tekemät aloitteet jäävät helposti huomiotta ja lisäksi myös toiminta varhaiskasvatuksessa on usein samanlaista ja sen yksilöllinen muovaaminen on melko vähäistä. Tutkimustieto liittyen varhaiskasvatuksessa hiljaisten lasten osallisuutta edistäviin keinoihin, painottaa varhaiskasvattajan tapaa toimia ja olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa sekä esimerkiksi havainnointia ja oman toiminnan arvioimista. Aikuisen ja lapsen välisen myönteisen suhteen luominen onkin tutkimusten mukaan tärkeää ja lapsen kaikkea kehitystä edistävää. Varhaiskasvattajien suhteet ja lapsituntemus hiljaisia lapsia kohtaan on usein kuitenkin heikompaa verrattuna ryhmän keksivertoisiin lapsiin. Tätä on selitetty varhaiskasvattajien ja lasten välisillä temperamenttipiirteiden eroilla ja varhaiskasvattajien minäpystyvyydellä toimia paremmin tiettyjen lasten kanssa. Vaikka asiakirjat ohjaavat, että yhdenvertaisen osallisuuden tulisi toteutua, niin asia ei kuitenkaan ole aina näin ja tämä tekeekin aiheestani mielenkiintoisen.

Olen toteuttanut tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka avulla voi hyödyntää monipuolisesti aineistoa ja tämän lisäksi kehittää olemassa olevaa tietoa mutta samanaikaisesti rakentaa myös uutta, joka voi toimia pohjana uudelle tutkimukselle.

Avainsanat: yhdenvertaisuus, osallisuus, toimintatavat, hiljaiset lapset, vuorovaikutus, varhaiskasvatus, nähdyksi ja kuulluksi tuleminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman lähtökohdat	6
2.1	Tutkimusongelma ja tutkielman tavoitteet.....	6
2.2	Tutkimusmetodi.....	7
2.3	Tutkimusprosessi.....	8
2.3.1	<i>Aineistonkeruu</i>	9
2.3.2	<i>Tutkielmassa ilmenneet haasteet</i>	10
3	Teoreettinen viitekehys	12
3.1	Hiljaiset lapset varhaiskasvatuksessa.....	12
3.1.1	<i>Hiljaisten lasten käyttäytymisen taustalla vaikuttavat tekijät</i>	13
3.2	Yhdenvertainen osallisuus varhaiskasvatuksessa.....	15
3.3	Pedagogiset toimintatavat ja ratkaisut varhaiskasvatuksessa.....	16
4	Osallisuuden edistäminen varhaiskasvatusarjessa	19
4.1	Varhaiskasvattajan ja hiljaisen lapsen välinen suhde.....	20
4.2	Vuorovaikutuksen merkitys osallisuuden edistämässä.....	21
4.2.1	<i>Lämmin vuorovaikutustapa ja varhaiskasvattajan sitoutuneisuus</i>	22
4.3	Yhdenvertaisen osallisuuden mahdollistaminen.....	23
4.3.1	<i>Pedagoginen dokumentointi edistämässä yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista</i>	27
	Pohdinta	31
	Lähteet	37

1 Johdanto

Kandidaatin tutkielmani aiheena on varhaiskasvatusryhmän hiljaisten lasten osallisuuden edistämisen keinot. Hiljaiset lapset ovat usein kasvattajien silmissä kilttejä lapsia, jotka keskittyvät, kuuntelevat ja eivät häiritse muita. Deng ja kollegat (2017) tutkimuksessaan mainitsevat, että hiljaisia lapsia kuvaillaan hyvinä kuuntelijoina, jotka eivät joudu hankaluuksiin. Nimenomaan tämän vuoksi koen, että hiljaiset lapset usein jäävätkin varjoon ja on erityisen tärkeää kiinnittää heihin yhdenvertaisesti huomiota.

Tutkielmani aiheen valinta sai alkunsa omasta motivaatiostani huomioida hiljaisia lapsia varhaiskasvatuksen kentällä ollessani sekä siitä, millainen itse olin lapsuudessani. Olen sekä ennen opintojani työelämässä toimiessani, että opintojeni aikana kiinnittänyt huomiota hiljaisiin lapsiin ja heidän huomioimiseensa. Pitkäaikaisen kiinnostukseni vuoksi, päädyin kyseiseen aiheeseen. Olen itse havainnut, että aikuisen aloitteesta tapahtuvan hiljaisten lasten toistuvan kohtaamisen seurauksena, kyseiset lapset ovat alkaneet itse hiljalleen ottamaan enemmän omaaloitteista kontaktia minua kohtaan. Kontaktin ottaminen on ilmennyt esimerkiksi kysymysten tai piirustusten antamisen muodossa. Lapsena olin lisäksi itse melko ujo ja hiljainen, enkä yksi niistä lapsista, jotka selkeästi näkyivät ja kuuluivat lapsiryhmässä. Alakoulussa oli harvinaista, että uskaltaisin viitata tunteilla tai avata suutani, kun opettaja kysyi luokalta kysymyksen. Tarvitsin aikaa ja aikuislähtöistä vuorovaikutusta, jotta koin oloni turvalliseksi, huomioiduksi ja osaksi lapsiryhmää. Vaikka itse en usein ollutkaan omaaloitteisesti aikuiselta huomiota hakeva, niin tästä huolimatta nautin aina aikuisen läsnäolosta ja minua kohtaan osoitetusta kiinnostuksesta. Lapsuudessani olleita opettajia ja kasvattajia muistelllessani, mieleeni nousee edelleen lämpimiä muistoja aikuisista, jotka ovat osanneet kohdata minut oikealla tavalla. Tämän koen olevan yksi tärkeä syy varhaiseen lapsen huomioimiseen. Haluan, että jokainen lapsi voi vielä myöhäisemmässä tulevaisuudessakin muistella varhaiskasvattajan kanssa tapahtuneita myönteisiä vuorovaikutustilanteita. Muistoissani olevat opettajat toteuttivat lämmintä vuorovaikutustapaa erinomaisesti, jolle tyypillistä on Ahosen (2017) mukaan lapsen ja lapsiryhmään syvä sitoutuminen ja lasten tilanteesta riippumaton, kiireetön kohtaaminen. Omasta mielestäni tärkein asia kasvattajana olemisessa on jatkuva pyrkimys siihen, että lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus on turvallista ja luottamuksellista.

Koen, että lapsilähtöinen pedagogiikka ja lasten yksilöllinen huomioiminen ovat aiheita, joista keskustelu lisääntyy jatkuvasti. Sekä opetushallitus (2022) että Varhaiskasvatuksen opettajien liitto (2020) kertovat, että jokaisen lapsen tulee tulla nähdyksi ja kuulluksi. Lapset ovat erilaisia toimijoita (Frisk, Ristimäki & Toivonen, 2021) ja näin ollen lähestyvät aikuisia eri tavoin. Kun yksi lapsi on hetki toisensa jälkeen esittelemässä aikuisille omia piirustuksiaan, leikkejään ja kertomassa mitä aikoo viikonloppuna tehdä, niin toinen lapsi puolestaan ei aktiivisesti tuokaan itseään koskevia asioita esille. Jokainen opettaja varmasti haluaa toteuttaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa ja pyrkii siihen, että jokainen lapsi tulisi nähdyksi ja kuulluksi. Kalliala (2013) kertoo esimerkin, jossa musiikkituokion aikana opettaja kehuu lapsia mutta ei kuitenkaan ryhmässä olevaa hiljaisempaa lasta. Ahonen ja Roos (2019) tuovatkin esille, että vaikka opettaja lapsista välittääkin, niin ei tämä kuitenkaan takaa sitä, että lapsi aina saisi tarvitsemaansa huomiota.

Minua kiinnostaa, millä tavoin jokaisen lapsen osallisuutta voidaan edistää ja mitä se varhaiskasvattajalta käytännössä vaatii. Komi (2020a) käsittelee lehtijutussaan esikoululaisen vanhemman ajatuksia ja huolia liittyen hiljaisen lapsen varjoon jäämiseen ja lasten yhdenvertaiseen huomioimiseen. Komin (2020a) lehtijutussa esikouluopettaja, Anna-Kaisa Mehto kertoo, että opettajan työhön kuuluu lasten jatkuva havainnoiminen mutta tästä huolimatta ei voida taata, sitä että jokaiselle lapselle olisi mahdollista antaa varhaiskasvatuspäivän aikana ajallisesti samaa määrää huomiota. Komi (2020a) lisää, että Mehdon mukaan jokainen huomiota haluava lapsi, sitä aikuiselta kuitenkin saa. Hän lisää, että kun lapseen tutustuu, aikuinen oppii, millä tavoin lapsi toivoo tulevansa huomatuksi. Tästä huolimatta jäin kuitenkin itse pohtimaan sitä, että mikä on opettajan työkalu siihen, että hän aina tietää, kuka lapsista huomiota toivoo saavansa. Lasten erilaiset tavat toimia, ja osallistua haastavat Friskin ja kollegoiden (2021) mukaan aikuisia. Frisk ja kollegat (2021) mainitsevat, että aikuisilla on tärkeä rooli tukea jokaisen lapsen osallisuuden tukemisessa ja pientenkin aloitteiden huomioimisessa. Koen myös itse ensisijaisen tärkeäksi, että aikuinen on se, joka tekee aloitteita lasta kohtaan ja ottaa vastuuta lapsen huomion saamisesta. Varhaiskasvattajan tehtävänä on pitää huoli siitä, että jokainen lapsi saa aikuisen huomiota ja kokee olevansa tärkeä osa ryhmää.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tässä osiossa esittelen tutkimukseni tavoitteet, tutkimusongelman ja keskeisimmät tutkimuskysymykset, joihin olen tutkimuksessani pyrkinyt vastaamaan.

2.1 Tutkimusongelma ja tutkielman tavoitteet

Minua kiinnostaa se, että millaisia toimintatapoja ja ratkaisuja varhaiskasvattajat voivat varhaiskasvatusarkeen sisällyttää, joiden avulla lapsen yhdenvertainen kohtaaminen ja osallisuus toteutuisivat. Metsämuuronen (2011) mainitsee, että tutkimusaihe on kannattavaa etsiä omien mielenkiinnon kohteiden joukosta. Koen tärkeäksi sen, että tutkimusaiheeni on kiinnostanutkin minua jo pitkään ja olen myös päässyt tarkkailemaan aiheitani käytännössä, varhaiskasvatuksen kentällä ollessani. Lisäksi se, millainen olin lapsuudessani on auttanut minua tutkielmani toteuttamisessa. Tutkimusongelmani on varhaiskasvatusikäisiin, hiljaisiin lapsiin kohdistuva vähäisempi osallisuuden toteutuminen ja huomioiminen verrattuna lapsiin, jotka tuovat itseään oma-aloitteisemmin esille. Mikäli jokaisen lapsen huomioiminen ei toteudu, tällöin ei mielestäni lasten aito, yhdenvertainen osallisuus, johon varhaiskasvatuksessa kuuluisi keskittyä, toteudu myöskään. Ongelmana kyseisen aiheen parissa ollessa voidaan lisäksi pitää riittämättömän huomion saamisen seurauksia myös lapsen tulevaisuudessa. Tutkin osallisuuden toteuttamisen keinoja siksi, että koen hiljaisten lasten saavan vähemmän aikuislähtöistä huomiota verrattuna lapsiin, jotka tekevät aloitteita aikuisia kohtaan ja tuovat itseään aktiivisesti esille. Keskeisin ajatus tutkielmassani on se, että lapsen ei kuulu ansaita esimerkiksi teoillaan aikuisen läsnäoloa ja huomiota. Varhaiskasvattajan on oltava se, joka tekee aloitteita lasta kohtaan ja huolehtii, että jokainen lapsi pääsee osalliseksi ja tulee kohdatuksi.

Tutkielmani pääasiallisena tutkimuskysymyksenä on toiminut seuraava kysymys:

Kuinka varhaiskasvattavat voivat edistää hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista varhaiskasvatusryhmässä?

Tutkielmani tavoitteena on esitellä laajasti tutkimusaiheeseeni liittyvässä kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa esiteltyjä pedagogisia toimintatapoja ja ratkaisuja, jotka sekä tukevat

että edistävät varhaiskasvatusryhmän hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista. Tutkielmassani keskityn varhaiskasvatuksen piiriin kuuluviin, alle kouluikäisiin lapsiin. Haluan tutkielmassani keskittyä toimintatapoihin, joita jokainen varhaiskasvattaja voi työssään hyödyntää mahdollistaakseen hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista.

Tutkielmani aihe on erittäin ajankohtainen, sillä vuoden 2022 varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset painottavat varhaiskasvatuksen inklusiivisuutta. Inklusiivisen toimintakulttuurin tehtävänä on Opetushallituksen (2022) mukaan kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa edistää osallisuutta, yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa. Viitalan (2019) mukaan inklusion arvoihin kuuluu jokaisen lapsen arvostaminen yhtä paljon ja jokaisen lapsen mahdollisuuksiin uskomisen. Näiden lisäksi, hän mainitsee tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kuuluvan inklusion arvoperustaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan inklusio tulee nähdä sekä jokaista lasta että varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevana arvona, periaatteena ja kokonaisvaltaisena ajatustapana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) tuodaan vahvasti esille myös ajatus siitä, että jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas sellaisena kuin on ja jokaisella lapsella on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä huomioon otetuksi ja ymmärretyksi. Oman tutkielmani perusajatus on juuri tämä, sillä jokaisen lapsen tulisi saada yhdenvertaista huomiota huolimatta siitä, kuinka paljon hän tuo itseään ja omia asioitaan oma-aloitteisesti esille. Haluan tutkimuksellani tuoda näkyvyyttä varhaiskasvatusryhmissä oleville hiljaisille lapsille ja esitellä miksi on merkittävää, että jokainen lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi lapsiryhmässä.

2.2 Tutkimusmetodi

Toteutan kandidaatin tutkielmani kirjallisuuskatsauksena, tarkemmin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmassani en ole kerännyt omaa aineistoa, vaan tutkielmani perustuu aiempaan, aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Salmisen (2011) mukaan, kirjallisuuskatsauksessa tutkitaan jo aiemmin tehtyä tutkimusta ja kootaan näiden tuloksia, joka voi toimia tulevaisuudessa perustana jälleen uudelle tutkimukselle. Koen, että tutkimusmetodina kirjallisuuskatsaus on tutkielmassani toimiva, johtuen Salmisen (2011) mainitsemasta, kirjallisuuskatsauksen tuottamasta mahdollisuudesta sekä kehittää olemassa olevaa tietoa että rakentaa uutta tietoa. Omassa tutkielmassani tämä näkökulma on tärkeä, sillä täsmällisesti tutkielmani aiheesta ei ole mielestäni riittävästi tietoa ja koen tärkeäksi, että olen voinut tutkielmassani

koota yhteen aiheeseen liittyvää jo olemassa olevaa tietoa ja tehdä siitä omia huomioita. Salminen (2011) myös mainitsee, että merkittävää kirjallisuuskatsauksessa tutkielman tutkimusmenetelmänä on lisäksi tutkimusaiheen kokonaiskuvan rakentamisen mahdollisuus sekä tutkimuksessa ilmi tulevan ongelman tunnistaminen. Tutkielmassani olen pyrkinyt nimeämään tutkimusongelmani selkeästi ja tuoda esille, että kyseiselle aiheelle olisi syytä tuoda entistä enemmän näkyvyyttä.

Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä muodostuu Salmisen (2011) mukaan kolmesta eri päätyypistä; kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja meta-analyysi. Tutkielmani toteutan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on Salmisen (2011) mukaan, yksi yleisimmin käytetty kirjallisuuskatsauksen tyyppi. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkempi käytössäni oleva orientaatio on integroiva kirjallisuuskatsaus. Salminen (2011) esittelee, että integroivan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on kuvata tutkittavaa aihetta mahdollisimman monipuolisesti ja tarjota siitä laaja kuva hyödyntäen laajasti erilaista aineistoa. Tutkielmassani myös tämä on hyödyllinen näkökulma, sillä olen voinut hyödyntää laajasti erilaista materiaalia, jota olen tutkimusaiheeseen liittyen löytänyt.

2.3 Tutkimusprosessi

Salminen (2011) tuo esille, että integroivan kirjallisuuskatsauksen perusvaiheet ovat tutkimusongelman asettelu, aineiston hankinta, arviointi, analyysi sekä tulkinta ja tulosten esittäminen. Edellä mainittujen tutkimuksen vaiheiden mukaisesti olen pyrkinyt myös omassa tutkimusprosessissani etenemään. Tutkimusprosessini alkoi tutkimussuunnitelman laatimisella ja tämän kautta sekä aiheen että sen näkökulman pohtimisella. Tutkimussuunnitelman tekemisen vaiheessa, aiheeni oli varhaiskasvatuksen opettajien yhdenvertainen, ujompien ja hiljaisempien lasten huomioiminen ja sen toteutuminen varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimusprosessini aikana sekä tutkimusaiheeni näkökulma että varsinainen tutkimuskysymykseni ovat kuitenkin muuttuneet. Johtuen tutkimusmenetelmästäni, edellä mainittuun tutkimusongelmaan vastaaminen kirjallisuuskatsauksen avulla alkoi tuntumaan melko haastavalta, ja johtuen tästä, tein päätöksen niiden muuttamisesta. Tutkimusaiheeni muuttui varhaiskasvatuksessa hiljaisten lasten osallisuuden toteutumisen tutkimisesta, hiljaisten lasten kanssa hyödynnettävien osallisuuden edistämisen keinojen tutkimiseen.

Olen läpi tutkimusprosessini etsinyt aineistoa ja analysoinut kaiken aineiston relevanssia tutkimusaiheeseeni nähden. Olen pyrkinyt hyödyntämään sellaista aineistoa, jossa käsitellään tutkimukseni kohderyhmää, eli varhaiskasvatusikäisiä hiljaisia lapsia sekä erilaisia toimintatapoja ja ratkaisuja, jotka edistävät ja mahdollistavat tällaisten lasten osallisuuden toteutumista. Vastaani on tullut lisäksi samaan aihepiiriin liittyvää tutkimusta, jossa käsitellään jo alkuopetusikäisiä lapsia. Myös tätä tietoa olen hyödyntänyt tutkielmassani, sillä koen tiedon olevan hyödynnettävissä ja osittain sovellettavissa omaan tutkielmaani, vaikka ikäryhmä ei olekaan täysin tutkimukseni kohderyhmään kuuluvaa.

2.3.1 Aineistonkeruu

Varsinaisen tutkimusprosessini aloitin perehtymällä mahdollisimman monipuolisesti varhaiskasvatusikäisiin lapsiin liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Kiviniemen (2018) mukaan aineistonkeruuseen ja sen luonteeseen vaikuttaa suuresti muun muassa tutkijan henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet. Metsämuuronen (2011) lisää, että kun tutkimusaihe tuntuu tutulta, on tiedon hankkiminen aiheesta myös mielenkiintoisempaa. Olen pyrkinyt aineistonkeruuta tehdessäni, valitsemaan sellaisia tieteellisiä lähteitä, jotka ovat luotettavia. Suuri osa tutkielmassani käyttämäni lähteet ovat lisäksi olleet kaikki melko uusia, 2000-luvun aikana julkaistuja. Metsämuuronen (2011) kuitenkin mainitsee, että vanhat lähteet eivät tarkoita vanhentunutta tietoa. Olenkin hyödyntänyt tietoa keskittyen siihen, kuinka relevanttia tieto on tutkielmani kannalta, riippumatta sen julkaisuvuodesta. Tieteellisen tekstin peruslähdemateriaaliin kuuluu Metsämuuronen (2011) mukaan esimerkiksi artikkelit, joita on julkaistu tieteenalan aikakauslehtisarjoissa ja lisäksi väitöskirjat ovat usein luotettavia lähteitä. Kiviniemen (2018) mukaan, aineistonkeruuvaiheessa tutkija rajaa aihetta, jota hän tutkii. Lisäksi Kiviniemen (2018) mukaan tutkimus on prosessi, jonka edetessä tutkimustehtävä ja aineistonkeruu voi tutkimuksen edetessä muotoutua hiljalleen. Tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen mahdollista jäsentää selkeisiin eri vaiheisiin. Kiviniemi (2018) mainitsee myös, että tutkimusongelma tarkentuu jatkuvasti tutkimuksen edetessä. Oma tutkimukseni on edennyt pitkälti Kiviniemen mainitsemalla tavalla, sillä edellä mainitusti, tutkimukseni pääaihe on pysynyt samana mutta tutkimuksen edettyä, se on saanut uusia näkökulmia ja tarkennusta.

Aineiston läpikäymiseen käytin usean kuukauden, ennen varsinaiseen tutkimuksen kirjoittamisvaiheeseen siirtymistä. Aineistonkeruuvaihe ja sen läpilukeminen alkoi sillä, että perehdyin

suureen määrään kirjallisuutta, joka koski muun muassa lasten ujoutta ja osallisuutta. Metsämuuronen (2011) ohjeistaakin, että tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa on kannattavaa kerätä itselleen useita artikkeleita, jotka ovat melko kiinnostavia ja tulkita näitä ensin rauhassa. Keskeytyinkin tähän aineistonkeruuvaiheeseen ilman kiirettä, sillä halusin perehtyä syvällisesti kirjallisuuteen, ennen varsinaiseen tutkielman kirjoittamiseen siirtymistä. Siirtyessäni kirjoitusvaiheeseen, olen yhä jatkanut aineiston läpikäymistä ja jatkuvasti etsinyt uutta tutkimusainestoa, jota hyödyntää.

Aineistoa läpi käydessäni, vastaan tuli erilaisia toimintatapoja ja ratkaisuja, joita voidaan varhaiskasvatuksessa hyödyntää, jotka mahdollistavat lasten osallisuutta. Tutkielmani tärkeimpinä näkökulmina ovat olleet alusta asti osallisuus, lasten yhdenvertainen huomioiminen ja varhaiskasvattajan näkökulma. Kirjallisuutta ja erilaisia tutkimuksia lukiessani, aloin kyseenalaistamaan tutkimusaiheen sen hetkisen näkökulman toimivuutta ja myöhemmin pohtimaan sen uudelleenmäärittämistä. Sen sijaan, että olisin tutkinut opettajan toteuttaman yhdenvertaisen huomioimisen toteutumista varhaiskasvatuksessa, päädyin tutkimaan erilaisia pedagogisia toimintatapoja, joiden avulla voidaan edistää hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista varhaiskasvatusryhmässä. Koin tämän luontevammaksi tutkimuksen kohteeksi, kirjallisuuskatsauksen ollessani tutkimusmenetelmäni. Päädyin lisäksi vaihtamaan näkökulmani varhaiskasvatuksen opettajista yleisesti varhaiskasvattajiin. Koin tämän muutoksen merkittävänä, sillä Opetushallitus (2022) linjaa, että lasten osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet ovat asioita, joista varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi yhdessä huolehtia. Myös Kataja, Oja, Terho ja Roos (2021) kertovat, että jokainen tiimin jäsen on täysivaltainen ammattilainen, vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla onkin kokonaisvastuu pedagogisen toiminnan toteutumisesta. Haluan tutkielmallani korostaa lisäksi jokaisen varhaiskasvattajan tärkeää roolia kaikkien lasten osallisuuden ja huomioimisen edistämässä.

2.3.2 Tutkielmassa ilmenneet haasteet

Tutkimusprosessini aikana ilmi tulleet haasteet ovat pitkälti liittyneet tutkielmani kohteena olevan kohderyhmän nimeämiseen ja nimenoman tästä aiheesta tutkimustulosten löytämiseen. Olen halunnut tutkia keinoja, jotka tukevat harvoin itse aloitteita tekeviä lapsia, jotka tarvitsevat erityisesti aikuisen osoittamaa kiinnostusta ja huomiota. Pihlajan (2019a) mukaan, hiljaisten lasten itse ottaman kontaktin määrä on usein vähäistä. Vetäytyvässä käyttäytymisessä lapsella

on haluttomuutta tai vaikeutta sosiaaliseen toimintaan kuten leikkeihin ja ohjattuun toimintaan osallistumisessa (Ahonen & Roos, 2021). Omana tutkimusongelmanani ei ole lasten vähäinen osallistuminen esimerkiksi ohjattuun toimintaan tai leikkeihin, vaan varhaiskasvattajien keinot siihen kuinka edistää hiljaisten lapsen osallisuutta varhaiskasvatusryhmässä, jotta he tulisivat yhdenvertaisesti nähdyksi ja kuulluksi. Omassa tutkimuksessani olen hyödyntänyt aineistoa, joissa käsitellään kaikenlaista lasten vähäistä oma-aloitteisuutta tai itseilmaisua, arkuutta ja ujoutta. Merkittävänä tekijänä tutkielmassani on ulospäin näkyvän ujouden, arkuuden ja vähäisen aloitteiden tai kontaktin ottaminen ja tähän osallisuutta mahdollistavien keinojen löytäminen. Poole ja Schmidt (2019) kertovat, että hiljaisiin lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa haaste lieneekin usein aiheen kohtaamisessa homogeenisenä ongelmana. En ole keskittynyt tietyn taustatekijän aiheuttamaan hiljaisuuteen tai ujouteen, sillä Poolen ja Schmidtin (2019) tutkimusaineiston mukaisesti, hiljaisuus ei ole aina samanlaista ja taustalla olevat tekijät ja syyt ovat moninaisia ja yksilöllisiä.

Tutkimuksessani ilmennyt toinen haaste liittyy hiljaisten lasten osallisuuden edistämisen tutkimustulosten löytämiseen. Olen tutkimusta tehdessäni keskittynyt osallisuuden keinoihin yleisesti ja pyrkinyt löytämään toimintatapoja ja ratkaisuja, jotka käyttämäni aineiston mukaan voivat edistää kaikenlaisten ujojen, arkojen ja hiljaisten lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksia, ja muita teoksia lukiessani, olen kohdannut sekä osallisuuden termin että tätä mahdollistavia keinoja useasti. Tutkimukseni haaste ilmenee juuri hiljaisten lasten osallisuuden keinojen löytämisessä, joista tutkimustuloksia on löytynyt vähemmän kuin tutkimusta aloittaessani odotin. Tutkimuksessani olen kuitenkin keskittynyt osallisuuden keinoihin, jotka voivat edistää ryhmän hiljaisten lasten osallisuuden toteutumista.

3 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen ja määrittelen tutkimuksessani käytetyt keskeisimmät käsitteet, pohjaten näitä tutkimuksessani käytössä olevaan aineistoon. Metsämuuronen (2011) mainitsee, että tutkimuksen teoreettisessa osassa oleellista on käsitteiden määrittely. Tutkimukseni tavoite on esitellä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa esiteltyjä erilaisia toimintatapoja ja ratkaisuja, joita varhaiskasvatuksessa voidaan hyödyntää hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden edistämiseksi. Tutkielmani aiheen vuoksi on mielestäni merkittävää määritellä mitä tarkoitan tutkimukseni kohderyhmällä, eli hiljaisilla lapsilla sekä tutkimustulosten keskeisimmällä tavoitteella eli pedagogisilla toimintatavoilla ja ratkaisuilla, sekä yhdenvertaisella osallisuudella.

3.1 Hiljaiset lapset varhaiskasvatuksessa

Tutkimukseni kohteena ovat lapset, joilla ilmenee kaikenlaista ujoutta, arkuutta tai vähäistä oma-aloitteisen kontaktin ottamista. Alijoki ja Pihlaja (2020) kertovat, että hiljaisille lapsille kontaktin ottaminen itse voi usein olla vaikeaa ja he eivät usein teekään aloitteita. Kalliala (2013) tuo esille lasten yksilöllisen kohtelun tärkeyden mutta samalla varhaiskasvatuksessa tämän toteuttamisen ongelmallisuuden. Hän kertoo, että varhaiskasvatuksessa usein varjoon jäävätkin nimenomaan ne lapset, jotka eivät oma-aloitteisesti hakeudu aikuisten luokse (Kalliala, 2013). Mikäli lapsen kontaktiyritykset jäävät huomaamatta, voi tästä seurata lapsen luovuttamista kyseisissä tilanteissa (Kalliala, 2013).

Pihlajan (2019a) mukaan ns. matalan statuksen lapselle yleistä on, että häntä ei välttämättä noteerata ryhmässä, häneltä voi ottaa tavaroita kädestä eikä häntä kunnioiteta. Tällaisilla lapsilla voi Marjasen, Ahosen ja Majoisen (2013) mukaan, ilmetä vetäytymistä ryhmästä. Kalliala (2013) lisäksi esittelee melko täsmällisen esimerkin siitä, minkälaisen lapsen huomioimista haluan tutkielmassani tarkastella. Esimerkissä kerrotaan lapsesta, joka tekstin mukaan jää katveeseen ja toimii usein tilanteiden sivusta seuraajana. Kallialan (2013) tekstissä esiteltävä lapsi ei vaadi huomiota ja siksi saakin sitä vain välttämättömimmän määrän. Kyseinen lapsi kuitenkin osallistuu ohjattuun toimintaan kuten muutkin lapset ja toimii aktiivisimmin tilanteissa, jossa toinen lapsi tai aikuinen toimii ohjaajana tai tilanteen aktivoijana. Myös Alijoki ja Pihlaja (2020) kertovat, että hiljaiset lapset käyttäytymisestään huolimatta, voivat leikkiä muiden lasten

kanssa, kun heitä pyydetään leikkiin mukaan. Ujoilla lapsilla ilmenee kuitenkin Lanen ja Bowmanin (2021) mukaan myös esimerkiksi vähäistä tuntemattomien ihmisten kanssa käytävää suoraa vuorovaikutusta ja taipumusta katsoa muita sivusta sen sijaan, että itse osallistuisi toimintaan. Kallialan (2013) mukaan, hiljaiset, sivusta seuraavat lapset, toisten kanssa leikkiesseen voivat myötäillä sekä jäljitellä mutta parhaiten pääsevät leikkiin mukaan, joka tuo heille tyydytystä. Marjanen, Ahonen ja Majoinen (2013) tuovat artikkelissaan esille, että ns. matalan statuksen lapselle ominaista onkin mukautua muiden tahdon mukaisesti leikkeihin, jättäen varjoon omat toiveet leikkeihin liittyen.

Nyborg, Mjelve, Edwards ja Crozier (2020) määrittelevät ujoutta lyhytaikaisena vastauksena tiettyihin olosuhteisiin sekä yleisenä taipumuksena vastata käyttäytymisellään tietyllä tavalla toistuvissa, samankaltaisissa tilanteissa. Molemmissa tapauksissa Nyborg ja kollegat (2020) mainitsevat, että ujous liitetään hiljaisuuteen, joka ilmenee esimerkiksi haluttomuutena puhua tai vapaa-ehtoisesti vastata keskusteluissa ilmeneviin kysymyksiin. Lapsen ujoutta on tutkimuksissa luonnehdittu lapsiryhmissä ja päiväkodin sosiaalisista tilanteissa tapahtuvaksi sopeutumattomuudeksi ja systemaattiseksi vetäytymiseksi (Ahonen, 2017). Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor (2011) tutkimuksessaan luonnehtivat lapsen ujoutta haluttomuudeksi olla huomion keskipisteenä tai osallistua ryhmätoimintaan muiden kanssa. Ujoutta on kuvailtu lisäksi sanoilla varovaisuus, ahdistuneisuus ja itsetietoisuus sosiaalisissa tilanteissa (Kirkpatrick, Rose-Krasnor, Ooi ja Coplan, 2020). Ujon lapsen käyttäytymiseen liittyy usein lisäksi lapsen puhumista hiljaa tai harvoin ja myös harvoin itse keskustelujen aloittamista (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor ja Booth-LaForce, 2006). Tutkijat lisäävät, että ujut lapset nauttivat usein olostaan yksin erilaisten tehtävien, kuten lukemisen ja piirtämisen parissa (Burgess, ym., 2006). Kyseiseen käyttäytymiseen on kerrottu liittyvän myös katsekontaktin välttelyä, kuiskimista, luokan keskusteluun vähäistä osallistumista sekä jännittämistä ja epäröintiä sosiaalisissa tilanteissa (Deng ym., 2017).

3.1.1 Hiljaisten lasten käyttäytymisen taustalla vaikuttavat tekijät

Jokaisella meistä on oma temperamentti, joka tarkoittaa Koivusen ja Lehtisen (2015) mukaan yksilön tavallisia käyttäytymispiirteitä ja reaktioita tilanteisiin. Koivunen ja Lehtinen (2015) kertovat, että yksilön temperamenttiin vaikuttaa biologinen perusta ja ovat siksi ikävaiheesta riippumattomia. Sekä Poole ja Schmidt (2019) että Kingsbury, Coplan, ja Rose-Krasnor (2013)

mainitsevat, että temperamentti on pysyvä koko lapsen kehityksen aikana ja että tämä pysyy melko vakiona lapsuudesta aikuisuuteen. Temperamentti on vakio Kirkpatrickin ja kollegoiden (2020) mukaan myös sosiaalisesta kontekstista riippumatta. Syy ujoudelle Ahosen (2017) mukaan usein kumpuaakin lapsen temperamenttityypistä ja tästä johtuen päiväkotiympäristössä oleva ujo lapsi saattaa esimerkiksi kotiympäristössä olla sosiaalinen. Myös Komi (2020a) lehtijutussaan ilmaisee, että hiljaisen lapsen käyttäytyminen voi olla eri tilanteissa erilaista. Temperamenttipiirteet näkyvät Kallialan (2013) mukaan parhaiten lasten suhtautumisessa uusiin, yllättäviin ja ennakoimattomiin tilanteisiin.

Temperamenttipiirteen lisäksi, ujoutta pitää myös tunnetilana, jota ilmenee esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden aikana (Poole & Schmidt, 2019). Muita syitä ujon käyttäytymisen taustalla Ahosen (2017) mukaan voivat olla mahdollinen vaikeus tunnistaa muiden lasten sosiaalisia viestejä tai lapsen tunnetaidot, jotka ovat hiljaisella lapsella vasta kehittymässä. Ujouteen vaikuttaa Kingsburyn ja kollegoiden (2013) mukaan myös ympäristötekijät kuten huoltajat ja vertaissuhteet. Kirkpatrick ja kollegat (2020) tuovat esille, että vanhemmilla tai muilla aikuisilla ilmenevä liiallinen puuttuminen esimerkiksi ujojen lasten suojaamiseen ahdistuneisuudelta tai pyrkimys edistää lapsen taitoja, voi aiheuttaa lapselle muun muassa lisääntyntä ahdistuneisuutta ja vähentää lapsen itseluottamusta ja itsenäisyyttä. Ujon tai hiljaisen lapsen käytöksen taustalla voi olla Poolen ja Schmidtin (2019) mukaan myös pelkoa ja lapsen ensimmäisenä elinvuotena tapahtunutta sosiaalisten taitojen heikkoa kehittymistä.

Ahonen (2017) mainitsee, että lapsi ei välttämättä itse pidä itseään ujona tai käyttäytymistään ongelmallisena, vaikka kasvatusympäristö sitä tällaisena pitäisikin. Sekä Ahonen (2017) että Coplan ja kollegat (2011) tutkimuksessaan tuovat esille, että ujoutta pidetään ongelmallisempina pojilla. Komin (2020a) mukaan tärkeää on tiedostaa se, että kärsiikö itse lapsi omasta hiljaisuudestaan tai ujoudestaan. Lapsen ujon temperamenttityypin seurauksena, ujoilla lapsilla on Kirkpatrickin ja kollegoiden (2020) mukaan tutkitusti taipumusta haasteisiin itsensä puolustamisessa ja omien näkökulmien esille tuomisessa esimerkiksi urheilujoukkueissa. Coplanin ja kollegoiden tutkimuksessa (2011) opettajien mukaan ujoilla ja hiljaisilla lapsilla on myös heikommat sanalliset taidot verrattuna lapsiin, joilla ei ilmene ujoutta. Burgess ja kollegat (2006) mainitsevat, että sulkeutuneilla lapsilla voi olla enemmän haasteita ymmärtää muiden lasten näkökulmia. Poolen ja Schmidtin (2019) mukaan tällaisilla lapsilla taipumus heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin ja itsetuntoon on suurempaa kuin ei-ujjoilla lapsilla. Tutkijat liittävät

ujouteen lisäksi levossa ilmenevää stressiherkkyyttä, stressin aktivoitumista reaktiona sosiaaliin haasteisiin, tavallista korkeampia kortisolitasoja sekä korkeampaa sykettä kuin ei-ujoilta lapsilla (Poole & Schmidt, 2019). Näiden lisäksi ahdistus, masennus, koulussa ilmenevä vältteleminen, huonompi koulumenestys on liitetty ujouteen (Kingsbury ym., 2013).

Komi (2020a) lehtiartikkelissaan tuo esille, että syrjään vetäytyvät lapset voivat joutua kiusatuiksi koulussa. Sekä Ahonen (2015) että Komi (2020a) mainitsevat, että sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen onkin tärkeää. Ahosen (2015) mukaan sosiaaliset suhteet vähentävät yksinäisyyden tunnetta, ahdistuksen syntymistä ja lisäävät lapsen sosiaalista itsevarmuutta. Tutkijat (Kirkpatrick ym., 2006) tuovat esille, että edellä mainittuja seurauksia, kuten negatiivisia vertaiskokemuksia, sosiaalista vetäytymistä ja ahdistuneisuutta ei ilmene kuitenkaan kaikilla hiljaisilla tai ujoilla lapsilla.

3.2 Yhdenvertainen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Osallisuus tarkoittaa lapsen oikeutta esittää hänen oma näkemyksensä ympäristöstä riippumatta, oikeutta näiden näkemysten huomioon ottamiseen, kuulluksi tulemiseen häntä koskevissa asioissa (Heinonen & Kuikka, 2013) sekä jokapäiväisissä leikeissä ja askareissa (Eskel & Marttila, 2013). Opetushallitus (2022) korostaa, että osallisuus kuuluu lasten oikeuksiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) ilmaistaan lisäksi, että yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten yhdenvertaisuutta ja varhaiskasvatuksen yhteisöön kuuluvien jäsenten tulee saada yhdenvertaista kohtelua ja kohtaamista. Tämän vuoksi koen tutkielmassani tärkeäksi korostaa nimenomaan yhdenvertaista osallisuutta. Tärkeää on ottaa huomioon se näkökulma, että yhdenvertaisuus ja samanlaisuus eivät tarkoita kuitenkaan samaa asiaa (Opetushallitus, 2022). Pihlaja (2019b) korostaa lasten yksilöllisyyttä kaikessa toiminnassa ja lisää, että varhaiskasvattajan on erittäin tärkeää tiedostaa, että jokainen lapsi on yksilö, jolla on omat piirteet ja tarpeet, ja jo kohdussa he reagoivat ärsykkeisiin eri tavoilla. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 4:20.1 §) linjaa, että varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tulee selvittää lapsen mielipide ja toiveet ja lisäksi ottaa nämä huomioon lapsen ikään ja kehitykseen sopivalla tavalla. Frisk ja kollegat (2021) mainitsevat, että lapsen itsetunto, toimijuus, ja hallinnan tunne omassa elämässä vahvistuvat osallisuuden kautta. Lasten tarpeisiin vastaava toiminta lisää myös lasten motivaatiota ja aktiivisuutta ryhmässä tapahtuvaa toimintaa

kohtaan (Ranta, 2021) ja lapsen huomatessaan, että hän tulee ympäristössään kuulluksi ja ymmärretyksi, luottamus sekä häneen itseän että muihin kasvaa (Turja, 2020).

Heinonen ja Kuikka (2013) esittelevät Carolyne Willow:n osallisuuden määritelmän. Willow:n mukaan, lasta ja hänen ääntään tulee kunnioittaa riippumatta siitä, minkälainen lapsi on ja lisäksi lapsen osallisuuden mahdollistaminen tulee kuulua arkirutiineihin. Osallisuudessa merkittävää on lapsen tuleminen kohdatuksi, hänen kokemuksensa siitä, että hän on hyväksytty, arvostettu, tärkeä osa ryhmäänsä ja se, että hänen tarpeensa tulevat tyydytetyiksi (Eskel & Marttila, 2013). Lapsen oma kokemus siitä, että hän on osallinen ja hänellä on kykyjä määritellä toiminnan sisältöjä ja sen muotoja ovat osallisuudessa tärkeitä (Virkki, 2015).

Vaikka osallisuutta korostetaankin lukuisissa varhaiskasvatuksen teoksissa ja asiakirjoissa, tästä huolimatta, toiminnan suunnittelu ja toteutus tapahtuu Ahosen ja Roosin (2021) mukaan usein kaikille lapsille saman kaavan mukaisesti. Ongelmallista Pihlajan (2019b) mukaan, on juuri taipumus lasten normittamiseen ja ajatukseen, että on vain yksi oikea ja väärä tapa toimia, joka on sama jokaisen lapsen kohdalla. Hiljaisilla lapsilla on tutkimuksissa ilmennyt vaaraa jäädä jälkeen ja tämän vuoksi pidetään tärkeänä ymmärtää paremmin, kuinka tulee tukea hiljaisien lasten osallisuutta (Nyborg ym., 2020). Toiminta varhaiskasvatuksessa tulisi rakentaa niin, että jokainen ryhmään kuuluva lapsi pääsisi toimintaan osalliseksi (Ranta, 2021). Eskel ja Marttila (2013) kertovat, että osallisuus ei ole ainoastaan yksilön tai yhteisön tunne, vaan se näkyy esimerkiksi keskusteluna, suunnitteluna, erilaisena toimintana ja tekemisenä sekä yhdessä olona. Turjan (2020) mukaan, lapsen osallisuus voi alkaa pienillä askeleilla, jotka johtavat syvempään osallisuuteen. Lapsen osallisuuden ensiaskel voi Turjan (2020) mukaan olla valmiiksi suunniteltuun toimintaan osallistumista, vaikka lapsi ei olisi ollutkaan mukana vaikuttamassa kyseisen toiminnan toteutukseen. Ranta (2021) toteaa, että osallisuuden toteuttamisessa tärkeä näkökulma on ymmärtää jokaisen lapsen kasvu, kehitys sekä oppimisen kulku, jotta osallisuutta voidaan toteuttaa niin, että se tukee jokaisen lapsen kehitystä.

3.3 Pedagogiset toimintatavat ja ratkaisut varhaiskasvatuksessa

Pedagogisia toimintatapoja ja ratkaisuja, joita tutkielmassani käsittelen, ovat varhaiskasvatuksen arjessa, lasten kanssa käytettäviä pedagogisia, lapsen oppimista ja kehitystä tukevia tekemisen ja toimimisen tapoja. Tutkielmassani keskityn sellaisiin toimintatapoihin, joiden avulla

voidaan mahdollistaa hiljaisten lasten osallisuuden toteutumista. Heiskanen (2019) kertoo, että varhaiskasvatuksessa käytettävät pedagogiset ratkaisut tarkoittavat ryhmän toimintaan ja toimintatapoihin liittyviä järjestelyitä. Yhdenvertaisuuden toteutuminen vaatii Lahtisen ja Fonsénin (2021) mukaan työtä tukevien pedagogisten menetelmien hallintaa. Pedagogisiin ratkaisuihin voi kuulua esimerkiksi pienryhmätoiminta, kommunikaatioon liittyvät käytännöt, lapsen yksilöllinen ohjaaminen sekä esimerkiksi sopimukset siitä, minkälaisiin vuorovaikutustapoihin lasten kanssa toimiessa keskitytään (Heiskanen, 2019). Komi (2020a) lehtiartikkelissaan mainitsee, että osa lapsista pitää kahdenkeskisestä ajasta varhaiskasvattajan kanssa, toiset pienryhmässä olemisesta ja jotkut taas esimerkiksi arkisen tekemisen, kuten yhdessä ruokapöydän ääressä olemisesta. Turjan (2020) mukaan lasten parhaimmat mahdollisuudet vaikuttaa ilmenevät ulkoilutilanteissa, luontorekillä, liikuntatuokioilla ja laululeikkituokioilla, sekä askartelun, rakentelun ja piirtelyn aikana. Tärkeitä, lapselle ominaisia toimintatapoja ovat lisäksi asioiden tutkiminen sekä kieli ja kommunikaatio (Virkki, 2015).

Tutkielmassani tarkasteltaviin pedagogisiin toimintatapoihin ja ratkaisuihin liittyy vahvasti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri, joka on Opetushallituksen (2022) mukaan yhteisön vuorovaikutuksessa muovautunut tapa toimia. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana on inklusiivinen varhaiskasvatus (Opetushallitus, 2022), jossa on kyse palveluista, jotka ovat käytössä kaikilla sekä opetussuunnitelmasta, joka on myös kaikille yhteinen (Alijoki & Pihlaja, 2020). Opetushallitus (2022) määrittelee toimintakulttuurin koostuvan muun muassa arvoista ja periaatteista, oppimisympäristöistä ja työtavoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä sekä toiminnan suunnittelusta, orgaanisoinnista, toteutuksesta ja arvioinnista. Opetusmenetelmien valinnan lähtökohtana tulee olla Pönkön ja Sääkslahden (2020) mukaan muun muassa lapsilähtöisyys, toiminnallisuus ja mahdollisuus kokeilemiseen. Varhaiskasvatuksessa käytettävien työtapojen tulee Opetushallituksen (2022) mukaan olla lisäksi aina pedagogisesti perusteltuja sekä jokaisen lapsen oppimista ja kehitystä tukevia. Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa edellyttää varhaiskasvatushenkilöstön yhteistä ymmärrystä ja lisäksi pedagogista asiantunteumusta siitä, kuinka voidaan edistää lasten oppimista ja hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla (Opetushallitus, 2022). Deng ja kollegat (2017) tutkimuksessaan tuovatkin esille, että yksilöllisyys tulee jatkuvasti tiedostaa, sillä kehityksellisesti vääränlaiset pedagogiset käytännöt hidastavat lapsen kehitystä ja akateemista oppimista mutta myös edistävät häiritsevää käyt-

täytymistä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri perustuukin ammattihenkilöstön toteuttamaan suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen toimintaan, jossa tavoitteena on toteuttaa lasten hyvinvointia ja oppimista (Opetushallitus, 2022).

4 Osallisuuden edistäminen varhaiskasvatusarjessa

Tässä luvussa tulen esittelemään tutkimuksissa ja muissa teoksissa esiteltyjä pedagogisia toimintatapoja ja ratkaisuja, joiden avulla varhaiskasvattajat voivat edistää ja mahdollista hiljaisen lasten osallisuutta varhaiskasvatusarjessa. Tuon lisäksi esille varhaiskasvattajien ja hiljaisen lasten välisen suhteen merkitystä lapsen yhdenvertaisen osallisuuden kannalta, kasvattajien ajatuksia ja asenteita lapsiryhmän hiljaisia lapsia kohtaan sekä hiljaisilla lapsilla ilmeneviä ongelmallisia seurauksia.

Osallisuutta edistäviä tekijöitä on paljon ja näitä voivat olla muun muassa erilaiset yhteiset elämykset, retket ja projektit (Alijoki & Pihlaja, 2020). Merkittäviä lapsen osallisuutta edistäviä menetelmiä (Virkki, 2015) ovat lisäksi yhteiset keskustelut, äänestäminen sekä varhaiskasvattajan aktiivisuus kyselemisessä ja lasten mielipiteiden kuulemisessa. Myös lasten tekemiin havaintoihin ja oivalluksiin tarttuminen ja näiden vahvistaminen esimerkiksi niitä sanoittamalla edistää osallisuutta (Ranta, 2021). Osallisuuden toteutumisen edellytyksiä ovat kuitenkin dialogin mahdollistaminen lapsen kanssa vuorovaikutuksena ollessa (Purtanen & Ruohonen, 2021). Lapsen osallisuus riippuu tutkitusti siitä, minkälaisena juuri hänen toimijuutensa mahdollistuu varhaiskasvatuksen toiminnassa (Virkki, 2015). Virkki (2015) tuo myös esille, että varhaiskasvatuksessa lasten tulee olla yhdenvertaisia toimijoita sekä toisten lasten että kasvattajien kanssa. Kallio, Kalliomeri, Mettinen ja Stenvall (2021) tuovat esille lasten välisen erilaisuuden ja asian positiivisuuden näkemisen. Jokaista lasta tulee kohdella, tukea ja kannustaa yhdenvertaisesti, mutta johtuen kuitenkin siitä, että olemme kaikki yksilöinä erilaisia, niin tarvitsemme myös hieman erilaisia keinoja, joiden avulla tulla kohdatuksi (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvattajan tulee näin ollen perehtyä lapsen kehitykseen ja oppimiseen sekä ymmärtää, miten lapsen pulmat ilmenevät, mitkä tilanteet aiheuttavat pelkoa, miten lapsi reagoi ja suhtautuu ja lisäksi, kuinka työntekijät toimivat (Pihlaja, 2019b).

4.1 Varhaiskasvattajan ja hiljaisen lapsen välinen suhde

Opettajien uskomukset ja pedagogiset strategiat vaikuttavat kaikkeen lapsen oppimiseen, kehitykseen (Deng ym., 2017) sekä lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja akateemiseen kehittymiseen (Coplan ym., 2011). Opettaja-lapsisuhteet vaikuttavat positiivisesti sekä lapsen kehitykseen yleisesti, että sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymiseen (Yoleri, 2016) ja tämän lisäksi myös edistävät luokan myönteistä ilmapiiriä (Deng ym., 2017). Varhaiskasvatusryhmissä toisinaan arvostetaan Kallialan (2013) mukaan lapsen ulospäin suuntautuneisuutta ja hyvää itsensä ilmaisua. Ahonen ja Roos (2019) mainitsevat, että ammatillisuudenkin taustalla henkilökemiat vaikuttavat ja mikäli kasvattaja on itse esimerkiksi eloisa, on luonnollista tulla toimeen paremmin lasten kanssa, joilla on samanlainen tapa käyttäytyä. Kallio ja kollegat (2021) korostavat, että tärkeää on kuitenkin sen muistaminen, että vaikka kasvattaja tulisi toimeen toisten lasten kanssa paremmin kuin toisten, täytyy jokainen lapsi kuitenkin huomioida yhdenvertaisesti.

Coplan ja kollegat (2011) tuovat esille tutkimuksessaan, että hiljaisten lasten ja opettajien välinen suhde on kuitenkin useammin vähemmän läheinen. Mikäli ryhmässä arvostetaan ulospäin suuntautuneisuutta, hiljaisten lasten kontaktirytykset voivatkin jäädä Kallialan (2013) mukaan helposti huomaamatta. Kirkpatrick ja kollegat (2020) tutkimuksessaan kertovat, että opettajat saattavat myös kannustaa lasten ujoa käyttäytymistä, johtuen siitä, että tämä auttaa ryhmän järjestyksen ylläpidossa, sillä kyseinen käyttäytyminen on vähemmän häiritsevää. Opettajien minäpystyvyys on tutkimusten mukaan ollut parempaa heidän työskennellessään keskivertoisten oppilaisen kanssa hiljaisiin lapsiin verrattuna (Deng ym., 2017). Tätä selitetään opettajien halukkuudella antaa esimerkiksi palautetta mieluummin sellaisille lapsille, jotka ovat itse aktiivisesti osallisia ryhmän toiminnassa, jolloin opettajat ovat olleet tutkitusti itsevarmempia (Deng ym., 2017). Lapsella ilmenevän ryhmätoimintaan osallistumiseen liittyvän vastahakoisuuden seurauksena, voi ilmetä myös opettajan toimesta lapsen huomaamatta jäämistä (Nyborg ym., 2020). Jos lapsen ja aikuisen välinen suhde on vaikea, täytyy asiaan ottaa päivittäin kantaa (Kalliala, 2013). Komi (2020a) mainitsee, että varhaiskasvattajan tulee ansaita lapsen luottamus, tutustumalla häneen ja olemalla kiinnostunut hänen ajatuksistaan.

4.2 Vuorovaikutuksen merkitys osallisuuden edistämisessä

Ranta (2021) toteaa, että vuorovaikutus on erittäin tärkeää muun muassa osallisuuden toteutumisen kannalta. Vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä sävyttää Kallialan (2013) mukaan kaikkea varhaiskasvatustoimintaa. Kalliala (2013) lisäksi toteaa, että vuorovaikutuksessa paljastuu lapsen mahdollinen emotionaalinen pahoinvointi. Suomessa olevia kiintyneitä lapsia on vähemmän kuin vertailukelpoisissa länsimaissa, joka johtuu kulttuurista, jossa päiväkodin työntekijät ovat kasvaneet (Kalliala, 2013). Tästä aiheutunut ongelma onkin se, että aikuisten ei ole aina helppoa mennä tai päästä lähelle lasta (Kalliala, 2013). Deng ja kollegat (2017) tutkimusaineistossaan mainitsevat, että ne aikuiset, jotka ovat sympaattisia ja toteuttavat välittävää, vuorovaikutuksellista suhdetta lasten kanssa, ovat myös lasten kesken pidettyjä. Myös Komi (2020a) tuo esille, että lasten huomattava opettajan kiinnostuksen lapsen ajatuksia kohtaan, hänen arvostuksensa nousee. Mikäli lapselle tarjotaan siihen riittävästi mahdollisuuksia, niin lapsella on vahva kyky kertoa asioista, jotka häntä itseään koskevat (Lehto-Lundén, 2021).

Lapsen tekemät vuorovaikutuksen aloitteet liittyvät useimmiten leikkiin (Virkki, 2015). Lisäksi nämä voivat olla esimerkiksi pyyntöjä aikuiselta katsoa lapsen piirustusta, kirjoittaa paperille erinäisiä asioita, ihmetellä tai tarkastella jotakin asiaa yhdessä aikuisen kanssa, pitää kädessä kiinni tai olla sylissä (Kinnunen, 2015). Opetushallitus kertoo, että lasten aloitteet eivät kuitenkaan aina ole sanallisia, vaan nämä voivat olla lisäksi sanattomia ja kehollisia. Erityisesti pienen lapsen kanssa kohtaamisessa on Komin (2020b) tekstin mukaan tärkeää keskittyä vahvasti katsomiseen ja näkemiseen. Koen, että kyseinen tapa toimia, on tärkeää kaikenikäisten lasten kanssa. Kinnunen (2015) mainitsee, että huolimatta lasten hiljaisuudesta, heidän kehonkielensä on usein osoittanutkin aikuisen läsnäolon olevan lapselle tärkeää. Kalliala (2013) tuo esille seitsemäportaisen kielenkäytön asteikon. Asteikon erinomaisessa tasossa kasvattaja vastaa lapsen sanallisiin ja sanattomiin viesteihin sanallisesti, hän säilyttää katsekontaktin, kun puhuu lapselle, nimeää asioita ja tasapainossa sekä puhuu että kuuntelee. Nyborg ja kollegat (2020) sekä Kalliala (2013) tuovat kuitenkin esille suullisen vuorovaikutuksen eli puhumisen ja kuuntelemisen tärkeyden. Ahosen (2015) mukaan ujojen lasten kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota kielellisten taitojen kehittämiseen, sillä näiden olemassaolo myös suojaa lasta hänen ollessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

4.2.1 Lämmin vuorovaikutustapa ja varhaiskasvattajan sitoutuneisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) tuodaan esille varhaiskasvatushenkilöstön sensitiivisen läsnäolon ja lapsen hyvän tuntemuksen tärkeyttä lasten aloitteiden ymmärtämisessä. On tutkittu, että hiljaiset lapset voivat hyötyä lisäystä opettajan huomiosta ja lämpimästä vuorovaikutustavasta (Deng ym., 2017). Kanninen ja Sigfrids (2012) kertovat teoksessaan myönteisestä vuorovaikutuksesta ja tuovat esille, että myönteinen vuorovaikutus voi vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi lapsen myönteiseen käyttäytymiseen ja vähentää häiriökäyttäytymistä. Kallio ja kollegat (2021) tuovat esille lapsen kannustamisen, rohkaisun ja onnistumisen tärkeyden osana artikkelissa käsiteltävää myönteisen tunnistamista. Myös Coplan ja kollegat (2011) tutkimusaineistossa käy ilmi, että opettajat hyödyntävät hiljaisten lasten parissa lasten kehumista, jotta lapset tuntuivat olonsa mukavammaksi.

Lämpimässä vuorovaikutustavassa olennaisinta Ahosen (2019) mukaan on tietoinen sitoutuminen vuorovaikutukseen sekä yksittäisen lapsen että koko ryhmän kanssa. Hän lisäksi ilmaisee, että lämpimän vuorovaikutuksen keskeisimpiä tekijöitä on aikuisen asenne, joka vaatii tietoista sitoutumista vuorovaikutukseen sekä yksittäisten lasten että kokonaisen ryhmän kanssa. Kalliala (2013, s. 318) esittelee aikuisen sitoutuneisuuden arviointiasteikon, jossa herkkyystaso 5, vastaa täydellistä sitoutuneisuutta. Kyseisessä herkkyystasossa Kallialan (2013) mukaan, aikuisella on myönteinen äänensävy, elekieli ja katsekontakti, aikuinen on lämmin ja kiintymystä osoittava, kunnioittava ja arvostava, hän rohkaisee ja kehuu, kuuntelee lasta ja vastaa hänelle, tunnistaa lapsella olevat tarpeet sekä huolenaiheet ja on lapsen luottamusta rohkaiseva. Kalliala (2013) kertoo, että aikuisten sitoutuneisuuden havainnoiminen sekä vapaassa että ohjatussa toiminnassa, lapset tulivat entistä näkyvimmiksi ja aikuiset pystyivät paremmin ymmärtämään heidän kokemuksiaan, josta voikin päätellä, että tämänkaltaisen varhaiskasvattajan sitoutuneisuus on esimerkiksi hiljaisten lasten kanssa kannattavaa. Lämpimässä vuorovaikutuksessa Ahosen (2019) mukaan keskeistä on, että varhaiskasvattaja muovaa toimintaa yksilöille sopivaksi eikä tukeudu liikaa valmiiksi laatimiin suunnitelmiin.

Koivunen ja Lehtinen (2015) tuovat esille sensitiivisen aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kolme tunnusmerkkiä; säätelevä vuorovaikutus, tyydyttävä vuorovaikutus ja rikastuttava vuorovaikutus. Säätelevä vuorovaikutus tarkoittaa rauhoittavaa vuorovaikutusta, jonka

avulla lapsi oppii hahmottamaan toimintaa ja sen sääntöjä sekä rajaamaan ja jäsentämään. Tyydyttävä vuorovaikutus on puolestaan molempien, sekä fyysisten että emotionaalisten tarpeiden samanaikaista tyydyttämistä. Rikastuttavassa vuorovaikutuksessa taas aikuinen on kiinnostunut siitä, mitä lapsi ajattelee, antaa vapautta toimimiseen, niin ettei ohjaa lasta liikaa tai katkaise hänen aloitteitansa. Kalliala (2013) esittelee esimerkin varhaiskasvattajan vetovoimaisesta käyttäytymisestä. Kyseisessä esimerkissä varhaiskasvattajalle ominaista on läheisyys, lämpö, rikas ja luonteva kielenkäyttö sekä lisäksi hetkeen tarttuminen. Lapsille välittämisen viestiminen tapahtuu Kallialan (2013) esimerkin mukaisesti istumalla esimerkiksi lattialla lasten tasolla ja hakemalla aktiivisesti katsekontaktia.

4.3 Yhdenvertaisen osallisuuden mahdollistaminen

Reggio Emilia- pedagogiikka on Virkin (2025) mukaan yksi lapsikeskeisistä toimintamalleista ja kyseinen pedagogiikka on sekä suomessa että muissa pohjoismaissa viime vuosikymmenien aikana vaikuttanut varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Virkki (2015) kertoo, että Reggio Emilia -pedagogiikan keskeiset periaatteet ovat mielikuva lapsesta, yhteistoiminnallinen oppiminen, dokumentointi ja sosiaaliset suhteet. Varhaiskasvattajan ymmärrys lapsen kiinnostuksen kohteista, kehityksen tasosta ja yksilöllisistä tarpeista mahdollistaa lapselle kaikilla kehityksen ja oppimisen alueilla sopivan haastavan ja monipuolisen toiminnan suunnittelun (Koivunen & Lehtinen, 2015). Alijoki ja Pihlaja (2020) kertovat, että lapsen tulee saada aikuisen huomiota, hyväksyntää, keskusteluja, rohkaisua, kiitosta ja kannustusta. Pedagoginen työ ei kuitenkaan kohdistu vain yksittäisiin tilanteisiin, vaan sen sijaan lapsen jokapäiväiseen arjessa tapahtuvaan tukemiseen (Pihlaja, 2019b). Kalliala (2013) mainitseekin, että yksilöllisen kohtaamisen ydin on jokaisen lapsen keskeisten tarpeiden tuleminen tyydytetyksi. Varhaiskasvattajan tulee lisäksi huomioida jokaisen lapsen kiinnostuksen kohteet, kehityksen tason sekä yksilölliset tarpeet (Koivunen & Lehtinen, 2015) ja hyödyntää rohkeaa työtettä sekä menetelmällistä kokeilua lasten äänen kuuluvaksi saamisessa (Lehto-Lundén, 2021).

Lähemmäksi lasta Kallialan (2013) mukaan pääsee silloin, kun aikuinen itse hakeutuu hänen lähelleen ja osallistuu esimerkiksi leikkiin hänen kanssaan. Ahonen ja Roos (2019) mainitsevat esimerkin, jossa varhaiskasvattajan itse lapsen luo hakeutuminen ja heihin huomion kiinnittäminen auttoi siinä, että kyseinen tapa alkoi lopulta luonnistumaan itsestään. Eskelin ja Marttilan

(2013) mukaan lapsen tuleminen yhteisön jäseneksi edellyttääkin kasvattajalta lapsen kuuntelemista ja kohtaamista. Aikuisen ja lapsen välinen läheisyys ja avoin keskustelu ovat myös Yolerin (2016) mukaan merkittäviä. Jokaisen lapsen tulisi Kallion ja kollegoiden (2021) mukaan saada hänelle tärkeissä asioissa päiväkodilla tietoista huomiota ja varhaiskasvattajien tulisi lisäksi tukea lasten hiljaisten aloitteiden näkyväksi tekemistä. Pihlaja (2019b) mainitsee, että lapsen kanssa työskennellessä tulee sekä ymmärtää että arvostaa lapsen yksilöllisyys ja erilaisuus. Turja (2020) kertoo, että parhaimmat lähtökohdat osallisuuteen on lapsilla, jotka luottavat itseensä, osaavat kommunikoida niin, että heitä ymmärretään ja tuntevat oman päiväkodin ja ryhmän tilat, tavat, sekä mahdollisuudet. Kasvattajien tehtävä on Turjan (2020) mukaan ottaa lasten erilaiset lähtökohdat huomioon ja pyrkiä tasoittamaan eroja mutta lisäksi parantamaan kaikkien lasten edellytyksiä osallisuuteen. Jotta jokainen lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia, tulee opettajan järjestää ryhmä- ja opetustilanteet sellaisiksi, joissa lapsella on mahdollisuus olla aktiivinen toimija (Alijoki & Pihlaja, 2020). Alijoki ja Pihlaja (2020) mainitsevat, että onnistumisen kokemukset, joita lapsi saa, vahvistavat hänen itseluottamustaan.

Tärkeää yhteisössä on luoda yhteiset pelisäännöt, jotka voivat luoda vahvemman pohjan ammatillisesti kunnianhimoiselle työotteelle (Kalliala, 2013), sekä sitoutua yksittäisten lasten kasvatuksessa hyvään yhteistyöhön (Pihlaja, 2019). Kasvattajien tulee Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan luoda varhaiskasvatusarkeen sellaisia pedagogisia käytäntöjä, joissa huomioidaan lasten osallisuuden tukeminen. Tärkeää Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan on, että pedagogiset käytännöt olisivat sellaisia, jotka auttavat ryhmän jokaista lasta hänen omien kokemuksiensa, ajatusten ja tunteiden monipuolisessa ilmaisussa hänen ollessa sekä aikuisten että lasten kanssa.

Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvattaja voi ohjata ja tukea lasta olemalla fyysisesti hänen vieressään yhteisen toiminnan aikana, mikäli lapsella ilmenee vaikeutta ymmärtää ja toimia aikuisen antamien ohjeiden mukaisesti. Pihlajan (2019b) mukaan arkaa tai ujoa lasta tulee hiljalleen houkutella kontaktiin ja lisäksi hänen merkittävyyttänsä tulee korostaa. Tilanteessa, jossa lasta esimerkiksi jännittää olla sosiaalisissa tilanteissa ryhmässä, aikuinen voi Ahosen (2017) mukaan, lapsen kanssa kahdestaan harjoitella yhteistä toimintaa ja hiljalleen siirtyä koko ryhmän kanssa tapahtuvaan toimintaan esimerkiksi ensin seuraamalla toimintaa sivusta. Tämän jälkeen lapsella voi olla helpompaa edetä vähitellen lähemmäs koko ryhmää. On tärkeää kuitenkin pitää huoli siitä, ettei lapsi jää oman arkensa tärkeissä asioissa, sivusta seuraajaksi (Frisk ym., 2021). Ahonen (2017) tuo lisäksi esille, että lapsen kanssa voidaan yhdessä sopia etukäteen siitä, kuinka lapsi voi osallistua ryhmän yhteiseen toimintaan tavalla, joka on toimiva kaikille

ryhmään kuuluville. Pihlaja (2019b) lisää, että ujoille lapsille tärkeää on saada tunne siitä, että hän on ryhmässä hyväksytty ja saa myös muihin ryhmän henkilöihin kontaktin.

Nyborg ja kollegat (2020) tutkimuksessaan kertovat, että useat esikouluopettajat ovat hyödynneet sosiaalisia taitoja tukevia menetelmiä enemmän hiljaisten lasten, kuin muiden lasten kanssa (Nyborg ym., 2020). Coplan ja kollegat (2011) sekä Deng ja kollegat (2017) tutkimuksissaan puolestaan tuovat esille, että tutkimuksessa mukana olleet opettajat ovat hiljaisten lasten kanssa keskittyneet menetelmiin, joissa korostuu sosiaalinen oppiminen. Sosiaalinen oppiminen koostuu heidän mukaansa esimerkiksi lapsen kehumisella oikeanlaisesta käyttäytymisestä sekä kehottamalla lasta osallistumaan toimintaan ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Nyborgin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa Evans ja Bienert kehottivat ryhmää esikouluopettajia omaksumaan tapoja, joiden avulla kehittää keskustelua ryhmän hiljaisten lasten kanssa. Tutkimuksen mukaan edellä mainittuun sisältyi ”show and tell” (näytä ja kerro) tuokio, jossa huomattiin, että lapsiin kohdistuva suorien kysymysten määrä sai aikaan parempaa sanallista toimintaan osallistumista.

Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyys, joka liitetään vahvasti osallisuuteen, tarkoittaa Huttusen (1989) mukaan lapsen kuulluksi tulemistä omana itsenään ja Rannan (2021) mukaan tukee nimenomaan lapsen osallisuutta. Toiminta, joka tapahtuu lapsen aloitteesta, lisää muun muassa lapsen oppimismotivaatiota (Huttunen, 1989). Kalliala (2013) kertoo, että lapsilähtöisyys käsitteenä on varhaiskasvatuksessa tuttu mutta sen merkitys työntekijöille epäselvä. Kalliala (2013) esittelee Eeva Hujalan määritelmän lapsilähtöisyydelle, jota hän kuvailee lapsen yksilöllisyyden kunnioittamisena ja jokaisen lapsen tarpeiden tunnistamisella. Kinon (1994) mainitsee, että lapsilähtöisyydessä keskeistä on uskoa lasten kykyihin ja heidän potentiaaliinsa sekä ottaa lapsi huomioon hänen oman minuutensa ja tietämyksen luojana. Jotta lapsen kehitykselle sopivan toiminnan tarjoaminen voi oikeasti onnistua, on edellytyksenä lapsen tunteminen ja ymmärtäminen yksilönä (Koivunen & Lehtinen, 2015).

Lehto-Lundén (2021) kertoo, että lapsilähtöisyyden voi jakaa lapsinäkökulmaan, jossa on ajatuksena pyrkiä saamaan ulkoapäin lapsesta tietoa ja saada hänen äänensä kuuluviin, sekä lapsen näkökulmaan, jossa lapsi itse tuo äänensä ja omia ajatuksiaan itse esille. Edellä mainitun perus-

teella, voidaan ajatella, että hiljaisten lasten kanssa olisi ensisijaisesti hyödyllistä pyrkiä lapsinäkökulmaan, jossa varhaiskasvattaja tavoittelee tiedon saamista lapsesta ja pyrkii siihen, että hänen äänensä tulee varmasti kuuluviin.

Pienryhmätoiminta osallisuuden edistäjänä

Yksi tärkeä tekijä Kallialan (2013) mukaan ryhmätoiminnassa on ryhmän koko ja hän ilmaiseekin, että pienempi ryhmä takaa laadukkaampaa pedagogiikkaa. Kanninen ja Sigfrids (2012) kertovat, että pienryhmätoiminnassa ajatus on, että lapsi ei osaa vielä toimia suurissa ryhmissä ja vastaanottaa ohjeita ryhmätasolla. Virkki (2015) tutkimuksessaan tuo esille pienryhmätyökentelyn myönteiset vaikutukset osallisuuden edistämässä. Pienryhmätoiminta, jossa on sekä lapsia, jotka tarvitsevat tukea ja lisäksi muita lapsia, edistävät hyvin sosiaalista osallisuutta (Viitala, 2019) ja lisäksi mahdollistaa aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta (Virkki (2015). Kallialan (2013) mukaan, toimintakauden alussa myös kasvattajan on helpompi tutustua vain muutamaan lapseen kuin esimerkiksi kymmeneen. Tästä voikin päätellä, että pienryhmätoiminnassa aikuisen mahdollisuus keskittyä lapsiin, on parempi. Pienryhmätoiminta antaa Viitalan (2019) mukaan mahdollisuuden uusien vuorovaikutussuhteiden vahvistumiselle, jonka jälkeen ne voivat laajentua myös koko ryhmässä tapahtuvaan yhteiseen toimintaan. Vaikka Nyborg ja kollegat (2020) tutkimuksessaan tuovatkin esille, että pienryhmätilanteet voivat olla hiljaisille lapsille jännittäviä ja haastavia, niin tästä huolimatta pienryhmätoiminnan avulla Pihlajan (2019) mukaan ujojen ja arkojen lasten on usein helpompi puhua. Virkki (2015) lisäksi kertoo, että heidän kuuntelemisensa tällaisissa tilanteissa onnistuu myös paremmin, sillä näissä tilanteissa kasvattaja voi tarjota lapsille mahdollisuuden vaikuttaa keskustelun kulkuun sekä oman mielipiteen ilmaisuun. Tilanteissa, joissa lapsi pystyy ilmaisemaan itseään, Pihlajan (2019b) mukaan huomioidaan lapsen tarpeet ja toiveet. Pienryhmätoiminnassa lisäksi lapsen kokemukset osallisuudesta ja aktiivisuudesta muodostuvat yleisesti myönteisiksi (Alijoki & Pihlaja, 2020). Pienryhmätoiminta antaa erinomaisen mahdollisuuden saavuttaa luotettavat tulokset ryhmän havainnoinnista ja lisäksi se mahdollistaa paremman yksittäisen lapsen näkyvyyden (Koivunen & Lehtinen, 2015). Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén (2020) mainitsevat myös, että pienryhmätoiminta antaa havainnointiin ja arviointiin toimivan ja realistisen perustan.

4.3.1 Pedagoginen dokumentointi edistämässä yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista

Opetushallitus (2022) ilmaisee, että pedagoginen dokumentointi on yksi tuen muodoista sekä keskeinen kehittämisen menetelmä varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioimisessa ja kehittämisessä. Opetushallitus (2022) tuo esille, että suunnitelmallisen pedagogisen dokumentoinnin tavoite on muun muassa henkilöstön yksittäisten lasten tuntemaan oppiminen sekä varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen luonteen ymmärtäminen. Tavoitteena pedagogisessa dokumentoinnissa on lisäksi Opetushallituksen (2022) mukaan varhaiskasvatuksen lapsilähtöinen toteuttamistapa. Myös Kataja ja kollegat (2021) tuovat esille, että pedagoginen dokumentointi on keskeinen osa esimerkiksi lasten osallisuuden ja toimintakulttuurin suunnittelua ja kehittämistä. Pedagoginen dokumentointi mahdollistaa varhaiskasvatustoiminnan menetelmien, sisältöjen ja tavoitteiden jatkuvaa muovaamista lasten tarpeita ja kiinnostuksen kohteita vastaaviksi (Opetushallitus, 2022).

Havainnointi

Opetushallitus (2022) tuo esille, että osana sekä pedagogista dokumentointia että pedagogisen tuen muotoja, on havainnointi. Havainnointi on tärkeää, sillä se tukee osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa (Ranta, 2021) ja pääasiallisesti tietoa lapsista hankitaan Heikan, Hujalan, Turjan, ja Fonsénin (2020) mukaan havainnoimalla heitä. Kalliala (2013) kertoo, että havainnointi mahdollistaa lasten kontaktiryitysten huomaamisen tai niiden sivuuttamisen sekä sen, että kunnioittaako varhaiskasvattaja oikeasti lapsen tekemiä aloitteita, vai onko suhtautuminen näihin välinpitämätöntä. Henkilöstön ammattitaito ja herkkyys tunnistaa pedagogisten tilanteiden mahdollisuuksia, näkyy Opetushallituksen (2022) mukaan lasten aloitteiden ja eri tunnetilojen havaitsemisessa sekä oman toiminnan muuttamisessa niiden mukaisella tavalla. Aikuisen herkkyys lasta kohdatessa on Ahosen (2019) mukaan tärkeää, sillä tällöin aikuinen pystyy Roosin ja Ahosen (2021) mukaan huomaamaan mihin lapsi huomionsa kiinnittää ja näiden huomioiden avulla aloittaa myös keskustelun. Varhaiskasvattajan tulee Kallialan (2013) mukaan havainnoida kaikkia ryhmän lapsia järjestelmällisesti, jotta heidän tarpeensa voidaan tunnistaa ja lisäksi laittaa nämä parhaimmalla mahdollisella tavalla tärkeysjärjestykseen. Ahonen (2019) tuo esille, että myös lapsen katseen havainnoiminen on tärkeää, sillä tämän avulla voi tarjota lapselle uusia kokemuksia ja mahdollisuuksia tutustua esimerkiksi uuteen leluun tai muuhun asiaan, johon lapsen katse on kiintynyt. Koivunen ja Lehtinen (2015) tuovat esille, että pelkäs-

tään yksittäisen lapsen havainnoimisen lisäksi, varhaiskasvatuksen opettajan täytyy havainnoida koko lapsiryhmää ja toimintaympäristöä, muodostaakseen laaja-alaisen näkemyksen lapsen kehityksessä kokonaisuudessaan. Kalliala (2013) tuo esille havainnoinnin välttämättömyyden, kun kyseessä on varhaiskasvattajan kyky kohdata lapsen vuorovaikutusyrietykset ja eläytyä niihin. Jotta varhaiskasvattaja voi antaa yksilön tarvitsemaa tukea, täytyy hänen havainnoida Koivusen ja Lehtisen (2015) mukaan ryhmän lapsia säännöllisesti.

Arviointi

Heikka ja kollegat (2020) tuovat esille, että toiminnan arvioinnin keskeinen ajatus on hankkia lapsesta, hänen ympäristöstään ja toiminnastaan eri keinoin tietoa. Jotta jokainen ryhmän lapsi pääsisi ja haluaisi tulla osalliseksi toimintaan, tulee varhaiskasvattajan myös pohtia omaa toimintaansa ja sen toteuttamista sekä sitä, mitkä menetelmät voisivat saada lapsen paremmin toiminnasta kiinnostumaan (Ranta, 2021). Alijoen ja Pihlajan (2020) mukaan, varhaiskasvattajan tulee arvioida sitä, kuinka toiminta kannustaa osallisuuteen sekä sitä, että kannustaako se kaikkia lapsia oikeasti. Myös Lehto-Lundén (2021) kertoo, että lapsen aito kuunteleminen vaatii aikuiskeskeisten toiminta- ja ajatusmallien arviointia ja tarkastamista. Kallialan (2013) mukaan varhaiskasvattajan onkin tärkeää myös pohtia, kertooko lapsi esimerkiksi hänen kokemuksistaan ja ajatuksistaan, hakeutuuko lapsi fyysiseen kontaktiin, hakeeko lapsi teoilleen vahvistusta, ilmeneekö lapselle jonkun aikuisen sivuuttamista tai vain pinnalliseen kontaktiin hakeutumista.

Koivunen ja Lehtinen (2015, s. 26) esittelevät kysymyksiä osallisuuteen ja lasten havainnointiin liittyen, joita varhaiskasvattajien olisi hyvä työssään pohtia:

”Miten hyvin tunnet ryhmäsi lapset?”

”Mikä saa sinut havainnoimaan tiettyä yksittäistä lasta?”

”Havainnoitko lapsia, joiden taidoissa tai käytöksessä ei ole erityisiä ongelmia?”

”Havainnoitko samaa lasta säännöllisesti useita kertoja toimintavuoden aikana?”

Lapsen jana

Ahonen ja Roos (2019) esittelevät teoksessaan työkalun nimeltään Lapsen jana. Kyseisessä työkalussa tarkoituksena on arvioida yksittäisen lapsen osallisuuden toteutumista päivän eri tilanteissa (Ahonen & Roos, 2019). Kyseinen työkalu toimii Ahosen ja Roosin (2019) mukaan niin, että varhaiskasvattaja piirtää janan, joka on jaettu päivän aikana tapahtuviin eri tilanteisiin

(aamupala, aamupiiri, ohjattu toiminta, vapaa toiminta, siirtymät jne.). Janan eri kohdat värite-
tään Ahosen ja Roosin (2019) mukaan eri väreillä sen mukaan, kuinka osallisuus on kyseisessä
tilanteessa onnistunut: vihreällä osallisuuden toteutuminen onnistuneesti, keltaisella osallisuus-
den toteutuminen ajoittain ja punaisella ne hetket, joissa lapsi ei ole juurikaan osallistunut.

Työkalu auttaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä näkemään, että huolimatta varhaiskasvattajan
ajatuksesta, että jokin tilanne on hyvin lapsen osallisuutta tukeva, voi tilanne olla todellisuus-
dessa kuitenkin toinen (Ahonen & Roos, 2019). Eräs varhaiskasvattaja Ahosen ja Roosin
(2019) teoksessa mainitsee, että janan hyödyntäminen on tehnyt lapsen päivän havainnoinnista
näkyvän ja tuonut huomiota siihen, että jokainen päivän aikana tapahtuva hetki on tärkeä.

Läheisyyden kehät

Ahonen ja Roos (2019) esittelevät arvioinnin työkalun, jonka nimi on Läheisyyden kehät. Työ-
kalun tarkoituksena on havainnoida kasvattajien erilaisia suhteita lapsia kohtaan sekä korostaa
jokaisen lapsen osallisuutta ryhmässä (Ahonen & Roos, 2019). Kyseinen työkalu toimii pape-
rille piirrettyjen Läheisyyden kehien avulla, joihin lasten nimet sijoitetaan, jolloin asiat muut-
tavat Ahosen ja Roosin (2019) mukaan enemmän konkreettisimmiksi. Työkalun on tarkoitus
toimia lasten tasa-arvoisen kohtaamisen mittarina ja lisäksi kasvattajien itsearvioinnin työka-
luna (Ahonen & Roos, 2019). Läheisyyden kehät koostuvat Ahosen ja Roosin (2019) ilmaise-
malla tavalla, kolmesta sisäkkäin asetetusta ympyrästä, joihin kirjoitetaan jokaisen ryhmän lap-
sen nimi. He kertovat, että työkalussa sisimmässä ympyrässä olevat lapset ovat aikuiselle kai-
kista lähimpiä, joiden seurassa varhaiskasvattaja viihtyy kaikista parhaiten. Keskellä olevaan
ympyrään kirjoitetaan sellaisten lasten nimet, joiden kanssa on riittävästi vuorovaikutuksessa
ja se on useimmiten myönteistä (Ahonen & Roos, 2019). Uloimmassa ympyrässä on puolestaan
sellaiset lapset, jotka varhaiskasvattaja kokee kaikista etäisimmiksi ja heistä myös tietää vähi-
ten. Työkalu havainnollistaa sitä, että osa lapsista sijoittuu ulkokehälle ja tuntemus heitä koh-
taan on heikompaa kuin toisia, jolloin varhaiskasvattaja voi muuttaa lapsen sijaintia kehällä
muuttamalla esimerkiksi tapaa olla vuorovaikutuksessa (Ahonen & Roos, 2019). Varhaiskas-
vattajat Ahosen ja Roosin (2019) teoksessa ovat maininneet, että työkalun hyödyntäminen on
auttanut heitä miettimään omia suhteitaan lapsiin, oppimaan tuntemaan heidät paremmin sekä
panostamaan päivittäin jokaisen ryhmän lapsen yksilölliseen kohtaamiseen. Toisessa esimer-
kissä Ahosen ja Roosin (2019) teoksessa on tuotu esille, että työkalun käyttäminen on johtanut
jokaisen ryhmän lapsen sijoittumiseen muualle, kuin ulkokehälle. Lisäksi kasvattaja mainitsee,

että mikäli lapsi on siirtymässä ulkokehän suuntaan, kasvattaja on tietoisesti ottanut enemmän kontaktia lapseen ja pyrkinyt parantamaan suhdettaan häneen. Ahonen ja Roos (2019) ilmaisevat, että on tärkeää huomioida jokaisen ryhmän työntekijän omat Läheisyyden kehät ja verrata näitä keskenään. Tässä olennaista on havainnoida, sijoittuvatko samat lapset ulkokehälle. Tämä voi Ahosen ja Roosin (2029) mukaan johtua esimerkiksi myönteisen vuorovaikutuksen vähyydestä.

Kyseisen työkalun merkitystä pidän erittäin tärkeänä, sillä se mahdollistaa varhaiskasvattajan omien suhteiden ja lapsituntemuksen ymmärryksen. Ahonen ja Roos (2019) mainitsevat, että työkalua käyttäessä varhaiskasvattajan tulee olla rehellinen ja sijoittaa lapset niille kehille, mihin aidosti kokee heidän kuuluvan, oman tuntemuksensa perusteella. He tuovat myös esille, että huolimatta pyrkimyksestä toteuttaa tasa-arvoista lasten kohtaamista, niin kasvattajan oma persoona ohjaa kaikkea hänen toimintaansa.

Pohdinta

Metsämuuronen (2011) kertoo, että tutkimuksen viimeinen osuus eli pohdinta on tärkeä osa tutkielmaa, sillä tässä esitellään tutkielman keskeisimmät tutkimustulokset. Kokoan seuraavaksi yhteen hiljaisten lasten osallisuuden edistämisen toimintatapoihin ja ratkaisuihin liittyviä tärkeimpiä tutkimustuloksia, joita olen esitellyt luvussa 4. Tuon esille myös omia pohdintojani tutkimusprosessistani sekä johtopäätöksiä keskeisimmistä tutkimustuloksista.

Tutkielmani tarkoituksena on ollut selvittää laajasti sekä suomalaisia että kansainvälisiä lähteitä hyödyntäen, kuinka varhaiskasvatusarjessa voidaan edistää ryhmän hiljaisten, harvoin oma-aloitteista kontaktia ottavien lasten yhdenvertaista osallisuutta. Kyseinen aihe on kiinnostanut minua jo ennen opintojeni alkamista, joten koin aiheen olevan itselleni hyvä valinta. Aiheen henkilökohtaisen mielenkiinnon tärkeyttä myös Metsämuuronen (2011) korostaa. Kallialan (2013) esille tuoma surullinen näkökulma siihen, että se lapsi, joka ei huomiota itse hae, ei sitä myöskään juuri saa, on ollut tutkielmani aiheen taustalla oleva vaikuttava tekijä. Olen itse kokenut, että varhaiskasvatuksessa hiljaisemmat lapset, jotka eivät itseään tuo esille, jäävät helpoiten huomiotta. Monessa teoksessa on lisäksi korostettu yhdenvertaisuutta ja lapsilähtöisyyttä sekä sitä, kuinka tärkeää on ottaa lapset osalliseksi kaikkea päiväkotiryhmän toimintaa, suunnittelusta lähtien toteutukseen saakka. Itse koen, että jos varhaiskasvattajat ottavat aidosti jokaisen lapsen huomioon ja pyrkivät aktiiviseen vuorovaikutukseen jokaisen ryhmän lapsen kanssa, niin myös vähemmän lapsia jäisi varjoon tai Ahosen ja Roosin (2019) työkalun nimityksen mukaan ”ulkokehälle”.

Tutkimusprosessini alussa, tavoitteenani oli saavuttaa laajasti selkeitä, konkreettisia tutkimustuloksia, joiden avulla osallisuuden edistämisen keinot kyseessä olevan kohderyhmän parissa, tulisivat selkeästi esille. Tutkimusaineistona olen hyödyntänyt sekä suomalaisia että kansainvälisiä teoksia ja vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita, jotka sijoittuvat pääosin 2000-luvulle. Aiheeseeni liittyvä tutkimus onkin melko tuoretta ja syy kyseisen aikakauden teosten hyödyntämiselle, löytyy mitä todennäköisimmin aiheen tutkimuksen uutuudessa. Tutkimustulosten vähäisempi määrä omiin odotuksiini nähden, voi olla myös peräisin hiljaisiin lapsiin ja heihin kohdistuvien osallisuuden keinoihin liittyvän tutkimuksen tuoreudesta. Tutkimusta tehdessäni, olenkin kohdannut haasteita liittyen hiljaisten lasten osallisuuden edistämisen keinojen löytämiseen. Pidän tutkimustuloksiani kuitenkin luotettavina, sillä lähteeni koostuvat moninaisesta aineistosta sekä tuloksista, joita on tuotu esille useissa teoksissa ja tutkimuksissa. Tutkielman

toteuttaminen on ollut sekä mielenkiintoista että mielestäni erittäin hyödyllistä, sillä tutkimustuloksissa on tullut ilmi tärkeitä huomioita ja sen lisäksi, tutkimusaiheeni jatkotutkimuksen tärkeys. Koen tällä hetkellä tutkimusaiheeni olevan entistä tärkeämpi ja lisäksi sen sisältävän tutkimuksellisen aukon johtuen siitä, että juuri hiljaisten lasten osallisuuden edistämisen keinoja on tutkittu yllätyksekseni melko vähän. Tutkielmani toteuttamisen myötä toivon, että kyseisestä aiheesta tutkimusta toteutettaisiin tulevaisuudessa enemmän.

Hiljaisten lasten käyttäytymiseen liitetään tutkijoiden mukaan hyvää kuuntelutaitoa ja hankaluuksiin jäämättömyyttä (Deng ym., 2017). Myös sivusta seuraamista (Lane & Bowman, 2021), toisten lasten kanssa leikkiessään ilmenevää myötäilemistä (Kalliala, 2013), hiljaa puhumista ja vähäistä oma-aloitteisuutta keskusteluissa (Burgess ym., 2006) liitetään tutkimuksissa hiljaisiin lapsiin. Hiljaisten lasten vähäinen oma-aloitteisuus keskusteluissa ilmenee Lanen & Bowmanin (2021) tutkimuksen mukaan lapsen ollessa tuntemattomien ihmisten kanssa sekä Alijoen ja Pihlajan (2020) mukaan myös aikuisten kanssa käytävässä keskustelussa. Heikompi itsetunto ja stressiherkkyys (Poole & Schmidt, 2019) sekä asioiden jännittäminen ja katsekontaktin välttely (Deng ym., 2017) ovat myös liitetty tutkimuksissa hiljaisiin lapsiin. Hiljaisilla lapsilla on näiden lisäksi myös tutkittu olevan taipumusta ahdistuneisuuteen ja masennukseen (Kingsbury ym., 2013). Kirkpatrickin ja kollegoiden tutkimuksessa (2020) tuodaan esille, että vanhempien suojaaminen ujon lapsen ahdistuneisuudelta tai heidän pyrkimyksensä lapsen taitojen edistämiseksi voi vaikuttaa kielteisesti lapsen itseluottamukseen ja itsenäisyyteen sekä lisätä lapsen ahdistuneisuutta. Kirkpatrick ja kollegat (2006) tutkimuksessaan mainitsevat, että edellä mainittuja seurauksia ei kuitenkaan ilmene kaikilla hiljaisilla lapsilla.

Hiljaisten lasten käyttäytymiseen liitettävien seurauksien vuoksi varhaiskasvattajien tulisi mielestäni keskittyä entistä vahvemmin hiljaisten lasten yhdenvertaiseen nähdäksi ja kuulluksi tulemiseen. Tärkeää olisi ennaltaehkäistä kyseisiä seurauksia. Koska olen itse ollut lapsuudessani melko hiljainen ja kärsinyt muun muassa sosiaaliin tilanteisiin liittyvästä jännittämisestä ja stressaantumisesta, koin tärkeäksi nostaa esille hiljaisten ja ujojen lasten käyttäytymiseen liitettäviä seurauksia. Lapsen ujoutta erilaisiin tilanteisiin liittyen ei siis tulisi varhaiskasvattajana korostaa negatiivisesti. Lasta tulisi mielestäni kannustaa ja luoda hänelle mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin ja korostaa näitä. Luovuttamista kontaktirytysten suhteen voi ilmetä hiljaisilla lapsilla, mikäli aikuinen ei näihin tartu (Kalliala, 2013). Olen itse kohdannut lukuisia

tilanteita, joissa varhaiskasvatusryhmän työntekijät keskustelevat keskenään ja lapsen pyrkinessä tulla kertoman aikuiselle omaa asiaansa, varhaiskasvattaja ei tähän kiinnitä juurikaan huomiota. Erityisesti hiljaisten lasten kontaktirytyksiin tarttuminen on siis tärkeää, jotta luottamista näissä tilanteissa ei ilmenisi.

Varhaiskasvattajasta lähtöisin oleva aktivointi on ollut tutkimuksessani olennainen, johtuen omista kokemuksistani hiljaisten lasten kanssa toimiessani. Kalliala (2013) korostaakin, kuinka tärkeää on aikuisen sitoutuminen lapseen ja hänen kanssaan käytävään vuorovaikutukseen. Olen kohdannut useita varhaiskasvatusikäisiä lapsia, jotka menevät hyvinkin tutkimuksessani kuvaamani kohderyhmän kuvaukseen. Keinoja, joiden avulla olen lasta lähestynyt ja kiinnostusta osoittanut, ovat olleet yksinkertaiset kysymykset, lapsen kuunteleminen sekä sanattoman vuorovaikutuksen hyödyntäminen lämpimällä katseella ja hymyllä. Tämän kokemuksen myötä voin sanoa, että hiljalleen lapseen tutustuminen lämpimällä vuorovaikutustavalla, voi hyvinkin lyhyessä ajassa tuottaa erittäin positiivisia tuloksia, joiden jälkeen lapsi rohkaistuu itse hakeutumaan enemmän ja enemmän oma-aloitteisesti aikuisen luokse.

Vastatakseni vielä tutkimuskysymykseeni: Kuinka varhaiskasvattajat voivat edistää hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteutumista varhaiskasvatusryhmässä? Vastaukseni koostuu vahvimmin varhaiskasvattajan roolista hiljaisen lapsen kuulemisessa sekä varhaiskasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadusta ja sen vahvistamisesta eri keinoin. Tämän avulla yhdenvertainen osallisuus voi oikeasti toteutua. Purtsasen ja Ruohosen (2021) toteamalla tavalla, vuorovaikutus sekä yhdenvertainen kohtelu kulkevat rinnakkain, sillä heidän mukaansa vuorovaikutuksen synnyn edellytyksenä on yhdenvertainen kohtaaminen. Yhdenvertaisuuden ajatus on ollut keskeinen tutkielmassani, sillä olen halunnut tuoda esille hiljaisten lasten yhdenvertaisen kohtaamisen merkityksen. Yhdenvertaisuutta olen myös tutkielmassani pitänyt merkityksellisenä, johtuen esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) ja Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettisissä ohjeissa (2020) esille tuodun yhdenvertaisuuden tärkeyden liittyen kaikkeen varhaiskasvatuksen toimintaan.

Ahonen (2015) sekä Komi (2020a) korostavat sosiaalisten suhteiden luomisen ja niiden ylläpitämisen tärkeyttä. Nämä vähentävät Ahosen (2015) mukaan lapsen yksinäisyyden tunnetta, ahdistuneisuutta ja lisäävät lapsen sosiaalista itsevarmuutta. Näin ollen voi siis päätellä, että hil-

jaisten lasten kanssa käytävä yhdenvertainen sosiaalinen vuorovaikutus ja osallisuuden edistäminen on merkityksellistä ja näiden avulla voi ennaltaehkäistä lukuisia lapselle mahdollisesti haitallisia seurauksia. Alijoen ja Pihlajan (2020) mukaan vuorovaikutuksen vahvistamiseen lukeutuu lapsen kannustaminen ja hyväksyminen omana itsenään. Tämän lisäksi Ahonen (2019), Ranta (2021) sekä Frisk ja kollegat (2021) mainitsevat vuorovaikutuksen vahvistamisen yhteydessä, aikuisen tarttumisen kaikkiin hiljaisen lapsen tekemiin aloitteisiin. Nyborgin ja kollegoiden (2020) mukaan sanallinen vuorovaikutus on tärkeä osa vuorovaikutuksen vahvistamista. Kalliala (2013) tuo esille puolestaan myös aikuisen keskittymisen myönteiseen elekieleen ja lapsen tuntemiseen. Dengin ja kollegoiden (2017) tutkimusaineistosta päätellen, lapsen tuntemuksen vahvistaminen voi kehittää kasvattajan minäpystyvyyttä. Vuorovaikutuksen vahvistamiseen keskittymistä pidän tärkeimpänä tutkielmani aineiston osallisuuden edistäjänä ja myös varhaiskasvatuksen kentällä saamani kokemuksen myötä erittäin merkityksellisenä asiana.

Osallisuuden edistämisen keinoihin tutkielmassani lukeutuu myös pienryhmätoiminnan hyödyntäminen (Viitala, 2019). Pienryhmissä toimiessa Virkin (2015) mukaan lasten kuunteleminen on helpompaa ja Pihlajan (2019b) mukaan hiljaiset lapset pääsevät paremmin itse ääneen. Merkityksellisiin tekijöihin osallisuuden edistämässä lukeutuu myös Pihlajan (2019b) korostama pedagogisen tuen antaminen läpi varhaiskasvatuspäivän sekä Ahosen (2019) mainitsema yksilöllinen varhaiskasvatustoiminta. Pihlaja (2019) korostaa lisäksi työntekijöiden sitoutumista yhteisiin pelisääntöihin ja yhteistyöhön. Näin ollen voidaan päätellä, että laadukas, yksilöllinen koko varhaiskasvatuspäivän ajan kestävä pedagogiikka vaatii jokaisen ryhmään kuuluvan työntekijän sitoutumista. Ahonen (2019) sekä Koivunen ja Lehtinen (2015) mainitsevat lasten säännöllisen havainnoinnin. Kallialan (2013) mukaan tämä mahdollistaa lasten kontaktirytyksiin kohdistuvien reaktioiden havaitsemisen. Opetushallitus (2022) lisäksi tuo esille dokumentoinnin sekä opettajan itsearviointin ja oman toiminnan refleктоimisen mahdollisuuden havainnoimisen kautta. Alijoki ja Pihlaja (2020) totesivatkin, että varhaiskasvattajan tulee arvioida toteutuneen toiminnan osallistamisen laatua. Tulee pohtia kannustaako toiminta kaikkia lapsia osallistumaan, jota itse pidän myös erittäin tärkeänä, mutta osittain varhaiskasvatuksen kentällä vallitsevan kiireen vuoksi, helposti myös unohdettuna asiana. Myös Dengin ja kollegoiden (2017) esille tuoma opettajien, lapsiin kohdistuvien uskomusten vaikutus kaikkeen lapsen kehitykseen on tärkeä. Varhaiskasvattajien tuleekin arvostaa lasten yksilöllisyyttä (Pihlaja, 2019b) ja pyrkiä toteuttamaan yhdenvertaista vuorovaikutusta kaikkien lasten kanssa, vaikka

tulisi toisten kanssa toimeen paremmin kuin toisten (Kallio ym., 2021). Varhaiskasvattajan tulee myös välttää vain tietynlaisen käyttäytymisen kannustamista (Kirkpatrick ym., 2020), kuten ulospäinsuuntautuneisuus (Kalliala, 2013). Johtopäätöksenä edellä mainitusta, varhaiskasvattajan tulee arvostaa kaikkia lapsia ja heidän välillään olevaa moninaisuutta, huolimatta lapsen tavasta toimia ja tuoda itseään esille.

Koivusen ja Lehtisen (2015, s. 26) esittelemät kysymykset liittyen lapsiin ja heidän havainnointiinsa, sekä Ahosen ja Roosin (2019) esille tuoma Läheisyyden kehät- työkalu ovat hyviä työkaluja, joiden avulla varhaiskasvattaja voi lähteä pohtimaan tuntemustaan sekä suhteitaan lapsiin, jotka eivät tuo itseään aktiivisesti esille ja tämän myötä muovata omaa toimintaansa. Koivusen ja Lehtisen (2015, s. 26) kysymyksiin liittyen osallisuuteen lukeutuu mm. ”Miten hyvin tunnet ryhmäsi lapset?” ja ”Mikä saa sinut havainnoimaan tiettyä yksittäistä lasta?”. Tärkeinä osallisuuden toteutumisen havainnoijina, pidän Ahosen ja Roosin (2019) esittelemiä työkaluja, Läheisyyden kehät ja Lapsen jana. Työkalut mahdollistavat lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteuttamista. Koen tärkeänä havainnollistaa ja konkretisoida aidosti ja rehellisesti sitä, kuinka aikuinen kokee tuntevansa lapset sekä kuinka lapset eri tilanteissa ovat osallisina. Tämä edesauttaa varhaiskasvattajien ymmärrystä heidän tarjoamastaan jokaisen lapsen aidosta osallisuuden mahdollisuudesta. Eräässä 0–2-vuotiaiden ryhmässä keskustellessani aiheesta, esiin nousikin Läheisyyden kehät- työkalun käyttö. Ryhmässä vallitsi erittäin lämmin positiivinen vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä ja koen, että tässä yhtenä taustatekijänä voi hyvinkin olla ryhmän työntekijöiden aktiivinen aikuisten ja lasten välisten suhteiden havainnoiminen. Tämänkaltaiset työkalut mahdollistavat varhaiskasvattajan oman toiminnan arviointia sekä toimintatapojen muovaamista sellaiseksi, jonka avulla jokainen lapsi tulisi huomatuksi ja saisi tarpeensa tyydytetyiksi. Jotta yhdenvertainen osallisuus voi toteutua, ajattelen, että varhaiskasvattajien tulee olla tietoisia omasta toiminnastaan sekä pohtia ja reflektoida omaa tekemistään säännöllisesti.

Useissa päiväkodeissa, joissa olen vierailut ja keskustellut kandidaatin työni aiheesta, on nousut esille se, kuinka usein ryhmän hiljaisempien lasten huomioiminen voi helposti unohtua. Tämä on vahvistanut ajatustani tutkimusaiheeni tärkeydestä. Tutkimusprosessin alusta asti olen myös tiennyt haluavani jatkaa aiheeni tutkimista Pro Gradu- tutkielmassa ja myös tämä ajatus on vahvistunut tutkimusprosessini myötä. Hiljaisten lasten yhdenvertaisen osallisuuden toteutumisen tutkiminen käytännössä, varhaiskasvatuksen kentällä, olisi erittäin mielenkiintoista ja

veisi aiheeni tutkimista sekä tietoisuutta siitä astetta pidemmälle, jonka koen erittäin merkitykselliseksi asiaksi. Tutkielmani aikana olen saanut itse laajan käsityksen hiljaisten lasten osallisuudesta ja lisäksi saanut enemmän vahvistusta sille, kuinka suuri merkitys on aikuisen lapsituntemuksella ja aikuislähtoisellä lapsen huomioimisella. Vastaani tuli noin vuosi sitten erään SOS-lapsikylän Instagram -julkaisun lause, jonka ajatus mielestäni kiteyttää tutkielmani syvimmän merkityksen erinomaisesti ja joka on kulkenut mielessäni siitä lähtien, joka kuuluu seuraavasti: ”Lapsen ei tarvitse osata pyytää tai vaatia aikaa ja läsnäoloa aikuiselta”. Varhaiskasvatustajina työtä tehdään lapsia varten ja tämän vuoksi meidän tulee itse toimia niin, että jokainen ryhmän lapsi tulee varmasti nähdyksi ja kuulluksi.

Lähteet

- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). Iloa ja Oivalluksia!: *Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa* (1.painos). Hämeenkyrö: Kasvusto.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot: Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. (Väitöskirja, Tampere University). Acta Universitatis Tamperensis 2115. Retrieved from <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98158>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. In E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos.). (pp. 274-287). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social Information Processing and Coping Strategies of Shy/Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x>
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939-951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Deng, Q., Trainin, G., Rudasill, K., Kalutskaya, I., Wessels, S., Torquati, J. & Coplan, R. J. (2017). Elementary pre-service teachers' attitudes and pedagogical strategies toward hypothetical shy, exuberant, and average children. *Learning and individual differences*, 56, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.007>
- Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. In P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.). *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (pp. 75-92). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Frisk, S., Ristimäki, H. & Toivonen, R. (2021). Vertaisuus yhdistää – kokemuksia lasten eroryhmistä. In H. Tulensalo, R. Kalliomeri & J. Laimio (toim.). *Kohti lapsen näköistä osallisuutta* (pp. 102-110). Suomen Uusiokuori Oy. Retrieved from: <https://www.pelastakaa-lapset.fi/uutiset/kohti-lapsen-nakoista-osallisuutta-kirja-julkaistu/>

- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2020). Havainnointi ja arviointi varhaiskasvatopedagogiikassa. In E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos.). (pp. 56-68). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heinonen, H. & Kuikka, M. (2013). Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteiskunnassa. In P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.). *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (pp. 197-225). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. In P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaisserityiskasvatus* (2., päivitetty painos). (pp. 87-107). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kalliala, M. (2013). *Kato mua!: Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* (6. painos.). Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, K., P., Kalliomeri, R., Mettinen, K. & Stenvall, E. (2022). Myönteisesti tunnistava varhaiskasvatus. In E. Kataja (toim.). *Lumoudu lapsesta- Artikkeleita arkipedagogiikasta* (pp. 81-99). Hämeenlinna: Hämeenlinnan kaupunki.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kataja, E., Oja, E., Terho, T. & Roos, P. (2022). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tuuletusta - Yhdessä kohti onnistumisia. In E. Kataja (toim.). *Lumoudu lapsesta- Artikkeleita arkipedagogiikasta* (pp. 21-36). Hämeenlinna: Hämeenlinnan kaupunki.
- Kingsbury, M., Coplan, R., J. & Rose-Krasnor, L. (2013). Shy but Getting By? An Examination of the Complex Links Among Shyness, Coping, and Socioemotional Functioning in Childhood. *Social development*, 22(1), 126-145. <https://doi.org/10.1111/sode.12003>
- Kinnunen, S. (2015). *How are you? – The narrative in-between spaces in young children's daily lives* (Doctoral dissertation, University of Oulu). Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium, 159. Retrieved from <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1028-5>
- Kinos, J. (1994). Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. In J. Kinos, E. Krönqvist, A. Lehtinen, H. Kess & E. Hujala (toim.). *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Kirkpatrick, A., Rose-Krasnor L., Ooi L. L. & Coplan, R. J. (2020). Coaching the quiet: Exploring coaches' beliefs about shy children in a sport context. *Psychology of Sport & Exercise*, 47, 101640. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101640>

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. In R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutki-musmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (pp. 62-74). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu Kiikarissa: Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvat-tajille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Komi, T. (2020a). Jääkö hiljainen lapsi paitsioon? *Lastentarha* 3(2020), 31.
- Komi, T. (2020b). Pienen kuuleminen perustuu näkemiseen. *Lastentarha* 4(2020), 24-27.
- Lahtinen, L. & Fonsén, E. (2021). Johda pedagogiikka -löydä lapsi! In E. Kataja (toim.). *Lumoudu lapsesta- Artikkeleita arkipedagogiikasta* (pp. 261-272). Hämeenlinna: Hämeenlinnan kaupunki.
- Lane, J. D. & Bowman, L. C. (2021). How children's social tendencies can shape their theory of mind development: Access and attention to social information. *Developmental Review*, 61, 100977. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100977>
- Lehto-Lundén, T. (2021). Lapsi oman elämänsä kertojana: monimenetelmällisyyden mahdollisuudet. In H. Tulensalo, R. Kalliomeri & J. Laimio (toim.). *Kohti lapsen näköistä osallisuutta* (pp. 42-53). Suomen Uusiokuori Oy. Retrieved from <https://www.pelastakaalapeset.fi/uutiset/kohti-lapsen-nakoista-osallisuutta-kirja-julkaistu/>
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013) Vertaisuhteet ja yksilöllisyys. In P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.). *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (pp. 47-71). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T., P., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S., S. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). Helsinki: Methelp. https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9911489363906252?imgid=1
- Nyborg, G., Mjelve, L., H., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2020). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education* 26(7), 643-658. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Opetushallitus. (2014). Esiopetussuunnitelman perusteet. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Pihlaja, P. (2019a). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. In P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos). (pp. 71-85). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pihlaja, P. (2019b). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. In P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos). (pp. 128-166). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Poole, K., L. & Schmidt, L., A. (2019). Smiling through the shyness: The Adaptive Function of Positive Affect in Shy Children. *Emotion* 19(1), 160-170. <https://doi.org/10.1037/emo0000426>
- Purtanen, A. & Ruohonen, A-S. (2021) ”Olenko minä vai joku, keneksi minua luulet?” In E. Kataja (toim.). *Lumoudu lapsesta- Artikkeleita arkipedagogiikasta*, (pp. 59-67). Hämeenlinna: Hämeenlinnan kaupunki.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2020) Liikkuva lapsi. In E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos.). (pp. 142-156). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret: Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Retrieved from https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. In E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uudistettu painos.). (pp. 38-55). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto. (2020). Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. Retrieved from https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf
- Varhaiskasvatustilasto 13.7.2018/540.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. In P. Pihlaja & R. Viitala (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos). (pp. 46-69). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Dissertations in Education, Humanities, And Theology, 66. Retrieved from <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/14935>
- Yoleri, S. (2016). Teacher-child Relationships in Preschool Period: The Roles of Child Temperament and Language Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*

9(1), 210-224. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teacher-child-relationships-preschool-period/docview/1967319179/se-2>