



Lehtosaari Terhi & Äijälä Elina

”Miten kukaan pystyy olemaan tyytyväinen lasten osallisuuteen 21 lapsen ryhmässä?” –
Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten osallisuudesta sekä sen toteutumisen haas-
teista päiväkodin arjessa

Pro gradu
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Miten kukaan pystyy olemaan tyytyväinen lasten osallisuuteen 21 lapsen ryhmässä?” – Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten osallisuudesta sekä sen toteutumisen haasteista päiväkodin arjessa (Terhi Lehtosaari ja Elina Äijälä)

Pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2023

Osallisuuden käsite on ollut esillä varhaiskasvatuksessa erityisesti viime vuosina. Aikuisen roolin on todettu olevan merkityksellinen lapsen osallisuuden toteutumisessa. Tutkielmamme tavoitteena on selvittää minkälaisien tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lasten osallisuutta sekä tuoda esille tekijöitä, jotka haastavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa. Olemme tarkastelleet näitä teemoja kahden tutkimuskysymyksen kautta: millaisten tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lasten osallisuutta päiväkodin kontekstissa sekä mitkä tekijät haastavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella.

Tutkielman teoreettinen viitekehys käsittelee osallisuus-käsitteen lisäksi varhaiskasvatuksen sekä varhaiskasvatuksen opettajan käsitettä. Osallisuus-käsitteen lisäksi esittelemme osallisuutta haastavia tekijöitä sekä osallisuuden erilaisia malleja. Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisella tutkimusotteella ja sitä on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella joulukuussa 2022 hyödyntäen Oulun yliopiston suosittelemaa Webropol-sivustoa. Keräsimme aineiston Facebookin Varhaiskasvatuksen opettajat -ryhmän kautta ja saimme yhteensä 46 vastausta.

Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen opettajalla on suuri rooli lasten osallisuuden toteutumisessa päiväkodin arjessa. Opettajat määrittelivät osallisuutta opettajan roolin, osallisuuden suhteisuuden, lasten yksilöllisten tekijöiden sekä käsitteen tulkinnallisuuden kautta. Haastaviksi tekijöiksi osallisuuden toteutumisessa koettiin resurssit, päiväkodin toimintakulttuuri, opettajien asenteet ja ominaisuudet, lasten yksilölliset tekijät sekä käsitteen monitulkintaisuus. Tutkimustulokset ovat samassa linjassa aikaisempien osallisuutta käsittelevien tutkimustulosten kanssa.

Avainsanat: osallisuus, varhaiskasvatuksen opettaja, osallisuuden haasteet, päiväkotitoiminta, varhaiskasvatus, määrittely

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa.....	7
2.1 Varhaiskasvatus.....	7
2.2 Osallisuus	9
2.3 Osallisuuden malleja ja niiden tulkintoja	12
2.3.1 Osallisuuden tikasmalli	13
2.3.2 Osallisuuden tasomalli.....	15
2.3.3 Muita osallisuuden malleja	19
2.4 Osallisuutta haastavat tekijät.....	21
3. Tutkielman toteutus	24
3.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset.....	24
3.2 Tutkielman lähestymistapa.....	25
3.3 Aineisto	28
3.4 Aineiston analyysi.....	31
4. Tutkielman tulokset.....	37
4.1. Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä lapsen osallisuudesta	37
4.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli osallisuuden määrittäjänä.....	38
4.1.2 Osallisuus suhteisena ilmiönä	41
4.1.3 Lasten yksilölliset tekijät osallisuuden määrittäjänä	43
4.1.4 Osallisuus-käsitteen tulkinnallisuus osallisuutta määrittävänä tekijänä	46
4.2 Osallisuuden toteutumista haastavat tekijät	48
4.2.1 Resurssien vaikutus osallisuuteen	49
4.2.2 Päiväkodin toimintakulttuuri.....	52
4.2.3 Opettajien asenteet ja ominaisuudet osallisuuden toteutumisen haasteena.....	53
4.2.4 Lasten yksilöllisten tekijöiden vaikutus lasten osallisuuteen.....	56
4.2.5 Osallisuus-käsitteen tulkinnallisuus osallisuuden toteutumista haastavana tekijänä.....	57
5. Yhteenveto ja johtopäätökset	59
6. Tutkielman luotettavuus ja eettisyys	64
7. Pohdinta.....	68
Lähteet.....	70

1. Johdanto

Tarkastelemme tässä pro gradu -tutkielmassa sitä, minkälaisien tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lasten osallisuutta ja sen lisäksi tuomme esille tekijöitä, jotka haastavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodin arjessa. Kiinnostuksemme lapsen osallisuutta kohtaan on syntynyt jo kandidaatin tutkielmaa tehdessämme, sillä osallisuus on teema, josta varhaiskasvatuksen opinnoissamme on paljon keskusteltu. Vaikka opinnoissamme lapsen osallisuutta on paljon korostettu, ei harjoitteluissamme sitä ole juuri ollenkaan näkynyt. Harjoitteluissamme sekä sijaisuuksia tehdessämme olemme huomanneet, että osallisuus on myös käsitteenä usein väärinymmärretty sekä hankala ymmärtää. Saman huomion tuovat esille myös Turja ja Vuorisalo (2022). Näiden asioiden valossa tiesimme, että haluamme pro gradu -tutkielmassamme tuoda esille varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä lapsen osallisuudesta sekä niitä tekijöitä, jotka opettajat kokevat haasteelliseksi lapsen osallisuuden edistämiseen liittyen. Tutkielmamme hyödyllisyyttä voidaan perustella myös sillä, että usein osallisuus-käsite ymmärretään hyvin monin eri tavoin.

Kansainvälisesti lasten osallisuutta on tutkittu vähän varhaiskasvatuksen näkökulmasta (Correia, Aguiar & Amaro, 2021), mutta Suomessa lasten osallisuus on tutkittu ja ajankohtainen teema. Osallisuuden teema korostuukin varhaiskasvatusta säätelevissä asiakirjoissa (ks. Opetushallitus, 2022; Opetushallitus, 2016; Varhaiskasvatuslaki, 2018/580). Correia ja kollegat (2021) nostavat esille myös sen, että osallisuutta on tutkittu lähinnä Pohjois-Euroopassa. Arvelemme, että tämä voi osaltaan johtua erilaisesta koulutusjärjestelmästä.

Lasten oikeus osallisuuteen tulee esille myös virallisissa asiakirjoissa, kuten esimerkiksi perustuslaissa (11.6.1999/731 6 §), jossa sanotaan, että lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Lasten osallisuus on myös yksi Lapsen oikeuksien sopimuksen määrittämistä perusoikeuksista, jonka mukaan lapsella on oikeus ilmaista mielipiteitään kaikissa häntä itseään koskevissa asioissa (Unicef, n.d.). Oranen (2008) kirjoittaa, että lasten huomioiminen on nähty niin tärkeäksi, että julkisen vallan käyttäjät on velvoitettu takaamaan lapsille mahdollisuus ilmaista mielipiteensä ja osallisuutensa kaikissa heitä koskevissa asioissa. Shier (2001, s. 107–108) kirjoittaa, että lasten näkemysten ja mielipiteiden huomioiminen on yksi yleisimmin rikotuista ja huomiotta jätetyistä säännöksistä. Hänen mukaansa 1990-luvun aikana useat kansanjärjestöt, kuten Pelastakaa Lapset ja The Children's Society asettivat lasten

osallisuuden yhä isommaksi osaksi omaa toimintaansa. Tämä on synnyttänyt useita malleja lasten osallisuudesta, kuten esimerkiksi Hartin osallisuuden tikasmalli, jonka esittelemme tarkemmin luvussa 2.3.1 *Osallisuuden tikasmalli* (Hart, 1992; Shier, 2001, s. 108).

Lasten osallisuus on myös yhteiskunnassamme yleisesti korostettu teema. Esimerkiksi aluehallintovirasto (27.2.2023) nosti esiin tiedotteessaan, että yksi teema, jota he lastensuojelulaitosten toiminnassa valvovat, on lapsen oikeuksien ja osallisuuden toteutuminen. Aluehallintovirasto (27.2.2023) korostaa, että lasten kanssa työskentelevillä aikuisilla tukee olla kykyä kuulla ja ymmärtää lasta. Nuorisotutkimusseura (9.3.2023) toi esille raportissaan, että lasten ja nuorten osallisuus on jäänyt koronapandemian varjoon Pohjoismaissa. Pohjoismaissa oli laajasti käytössä etäopetusmalli ja sen lisäksi lasten ja nuorten sotepalveluita heikennettiin, sillä resursseja täytyi siirtää koronaepidemian hallintaan (Nuorisotutkimusseura, 9.3.2023).

Avaamme tutkielmassamme osallisuuden käsitettä teorioiden, niiden tulkintojen sekä osallisuutta haastavien tekijöiden kautta. Tutkielmamme sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin, erityisesti päiväkotiin. Olemme rajanneet tutkielman käsittelevän ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022, s. 18), korostetaan varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa, kehittämisessä sekä tavoitteellisuudessa. On kuitenkin hyvä huomioida, että vaikka suunnittelu, toteutus ja arviointi kuuluu opettajille, tulee jokaisen pedagogisen tiimin jäsenen toteuttaa toimintaa (Opetushallitus, 2022, s. 18). Tämän vuoksi tutkielmassamme puhumme myös tiimistä ja aikuisista, joilla tarkoitamme päiväkotiryhmän työntekijöitä yleisesti. Tutkielmassamme käytämme varhaiskasvatuksen opettajasta myös lyhennettä *opettaja* sekä yleisesti varhaiskasvatuksen henkilöstöstä termiä *aikuinen*. Avaamme tutkielmassamme myös osallisuuden tunnettuja malleja, kuten Roger Hartin (1992) osallisuuden tikasmallia sekä Harry Shierin (2001) osallisuuden tasomallia. Näiden lisäksi olemme keränneet aikaisempaa tutkimustietoa osallisuuden haasteista, joita peilaamme myös aineistostamme saatuihin tuloksiin.

Tutkimusaineistomme on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, jonka pohjana on käytetty Oulun yliopiston suosittamaa Webropol-sivustoa. Tutkielmamme lähestymistapana olemme hyödyntäneet yleisen laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa. Aineiston analyysi on tehty teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Vaikka olemme valinneet analyysitavaksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, olemme käyttäneet aineiston analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 104) runkoa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, sillä teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjautuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Olemme kuitenkin edenneet analyysissä

sekä teoreettisessa viitekehyksessä aineistosta kumpuavien teemojen ehdoilla. Tutkielmamme toteutukseen liittyviä lähtökohtia avaamme tarkemmin luvussa 3. Aineiston analyysin jälkeen esittelemme tulokset, jota seuraa yhteenvetokappale. Tutkielman lopuksi avaamme vielä luotettavuutta ja eettisyyttä sekä pohdinnassa kerromme enemmän tutkielman prosessista sekä mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2. Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Pro gradu -tutkielmamme pääkäsite on osallisuus, jota tarkastelemme läpi tutkielman. Turjan (2010) mukaan usein osallisuudesta (*participation*) ja osallistumisesta (*taking part*) puhutaan samassa merkityksessä. Hän kuitenkin huomauttaa, että ero näiden käsitteiden välillä tulisi tiedostaa. Osallisuudessa on tärkeä huomata, että yksilöt voivat vaikuttaa siihen toimintaan, johon he osallistuvat eikä se siis tarkoita vain osallistumista tai läsnä olemista (Turja, 2010). Osallistumisen Turja (2010) kuvailee olevan toimintaa, joka voi tapahtua myös muiden ehdoilla ja se on usein muiden ihmisten suunnittelemaa ja järjestämää. Avaamme tässä tutkielmassa osallisuus-käsitteen lisäksi myös varhaiskasvatuksen opettajan käsitettä sekä varhaiskasvatuksen käsitettä. Tutkielman käsitteet on valittu aiheeseen liittyvien tutkimusten ja tutkimuskirjallisuuden sekä aineistosta esiin tulleiden teemojen pohjalta.

Tutkielman lähdekirjallisuutta lukiessamme törmäsimme muutamaaan englanninkieliseen käsitteeseen osallisuudesta, kuten *participation* ja *involvement*. Kansainvälistä kirjallisuutta hakiesamme käytimme *participation* käsitettä, sillä osallisuutta käsittelevät tutkimukset ja kirjat ovat käyttäneet sitä. Tutkimuskirjallisuutta etsiessämme koimme kuitenkin haasteelliseksi oikean hakusanan päättämisen, sillä *participation* käsite voidaan kääntää sekä osallisuudeksi että osallistumiseksi. Suomen kielessä nämä ovat kaksi eri käsitettä, joilla on omat merkityksensä. Kii-lakoski, Gretchel ja Nivala (2012, s. 15) luonnehtivat *osallisuus*-käsitettä suomenkieliseksi kummajaiseksi, sillä sille ei ole löydettävissä selkeää vastinetta tieteen valtakielillä.

2.1 Varhaiskasvatus

Viime vuosikymmeninä varhaiskasvatuksen asema osana elinikäistä oppimista on vahvistunut (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017). Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540, 2 §) määrittelee varhaiskasvatuksen olevan lapsen tavoitteellinen ja suunnitelmallinen opetuksen, hoidon ja kasvatuksen muodostama kokonaisuus, jossa painotetaan erityisesti pedagogiikkaa. Se on osa koulujärjestelmää ja sen lisäksi myös tärkeä vaihe lapsen oppimisen ja kasvun polulla (Opetushallitus, n.d.). Opetushallituksen (n.d.) mukaan varhaiskasvatus kattaa lapsen elämän ensimmäiset vuodet vauvaiästä peruskoulun aloittamiseen asti.

Varhaiskasvatuksella on monenlaisia tehtäviä ja Opetushallituksen (n.d.) mukaan niitä ovat esimerkiksi lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukeminen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden

edistäminen, syrjäytymisen ehkäiseminen sekä huoltajien tukeminen sekä heidän opiskeluidensa ja työelämän mahdollistaminen. Varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa päiväkotitoimintana, perhepäivähoitona tai avoimen varhaiskasvatustoiminnan kautta, johon kuuluu myös kerho- ja leikkitoiminta (Opetushallitus, n.d.). Varhaiskasvatustoimintaa säätelee sitä koskevat asiakirjat, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) sekä varhaiskasvatustilasto (13.7.2018/540).

Helenius ja Lummelahti (2018) pohtivat kirjoituksessaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin sanotaan olevan kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutunut tapa toimia (Opetushallitus, 2022). Opetushallituksen (2022) mukaan toimintakulttuuri muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa ja sen kehittämisen lähtökohtana on inklusiivinen varhaiskasvatus, jossa lapsi voi kehittyä, oppia ja toimia omana itsenään ja yhteisön jäsenenä. Sen sanotaan olevan myös kokonaisuus, joka rakentuu esimerkiksi arvoista, oppimisympäristöistä ja työtavoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta, toiminnan organisoinnista ja monista muista asioista. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria muovaavat niin tiedostetut kuin tiedostamattomat ja joskus myös tahattomat tekijät (Opetushallitus, 2022). Toimintakulttuuri ei ole milloinkaan valmis, vaan se muovautuu vähitellen (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 16).

Helenius ja Lummelahti (2018, s. 17) korostavat varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin toteutumista yhteistyössä. Heidän mukaansa yhteistyö varhaiskasvatuksessa on tärkeää, sillä yhteistyö sekä toimiva ja laaja yhteistyöverkosto pyrkivät turvaamaan lapsen turvallisen ja hyvän varhaiskasvatuksen sekä jatkumon varhaiskasvatuksesta kouluun. Leinonen, Venninen ja Ojala (2011) kirjoittavat lasten ja aikuisten rakentavan yhdessä arjen yhteisiä toimintatapoja ja sitä kautta myös päiväkodin toimintakulttuuria.

Päiväkodissa ryhmät rakentuvat erilaisin kokoonpanoin ja rakentein. Valtioneuvoston asetuksessa varhaiskasvatuksesta (753/2018) on säädelty varhaiskasvatuksen suhdelukuja siten, että alle 3-vuotiaita voi olla ryhmässä neljä yhtä ammatillisesti kelpoista henkilöä kohden. Yli 3-vuotiaita lapsia voi olla ryhmässä seitsemän yhtä ammatillisesti kelpoista henkilöä kohden. Eri tuenkertoimet kuitenkin voivat lisätä henkilökunnan määrää tai pienentää ryhmärakennetta (Opetushallitus, 2022, s. 62). Usein ryhmässä on kuitenkin kolme ammatillista aikuista ja 12–21 lasta, riippuen lapsen iästä.

Varhaiskasvatustilaston (13.7.2018/540, 26§) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Tutkintoon tulee sisältyä varhaiskasvatuksen teh-

täviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540, 26§). Heleniuksen ja Lummelahden (2018, s. 17) mukaan kasvatusalan ammatillisuuden rakentuminen alkaa jokaisen kohdalla oman ihmiskäsityksen pohtimisesta sekä omien arvojen tutkiskelusta. Heidän mukaansa on myös tärkeää tiedostaa, millainen on oma käsitys tiedosta ja oppimisesta.

Päiväkodissa jokaiselle lapselle tehdään yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma, jonka laatimisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö (Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540, 23§). Päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastuussa lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, arvioinnista, kehittämisestä sekä tavoitteellisuuden toteutumisesta (Opetushallitus, 2022, s. 18). Leskisenoja (2019) toteaa, että vaikka pedagogisen toiminnan vetovastuu kuuluu varhaiskasvatuksen opettajan vastuuseen, tulee työyhteisössä jokaisen henkilön huolehtia laadukkaan pedagogiikan toteutumisesta. Laadukas varhaiskasvatus tuottaa myönteisiä vaikutuksia lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille (Leskisenoja, 2019; Sainio, Pajulahti & Sajaniemi, 2020). Leskisenojan (2019) mukaan henkilöstön koulutustaso ja monipuolinen osaaminen ovat suurimpia varhaiskasvatuksen laadun kriteereitä.

2.2 Osallisuus

Osallisuus on vaikuttamista omaan elämään, sen kulkuun, mahdollisuuksiin, palveluihin, toimintoihin ja joihinkin yhteisiin asioihin (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi, 2017, s. 5). Isola ja kollegat (2017, s. 5) kirjoittavat osallisuuden ilmenevän muun muassa oman elämän päätösvaltana, mahdollisuutena vaikuttaa omiin tekemisiin sekä ryhmässä vaikuttamista. Tässä tutkielmassa keskitymme kuitenkin vain lasten osallisuuteen, jonka Eskel ja Marttila (2013) määrittelevät tarkoittavan tunnetta yhteenkuuluvuudesta sekä mahdollisuutta tulla kuulluksi jokapäiväisissä askareissaan ja leikeisään. Turja ja Vuorisalo (2022) määrittelevät osallisuuden tarkoittavan toimintaa, joka pohjaa vastavuoroisuuteen muiden läsnä olevien kanssa. Heidän mukaansa lasten kuulemista ja osallisuuden merkitystä on alettu korostamaan varhaiskasvatuksessa sekä yhteiskunnan eri palveluissa viimeisten vuosikymmenten aikana. Osallisuus onkin tärkeässä osassa muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016), YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (Unicef, n.d.) sekä varhaiskasvatuslaissa (13.7.2018/540). Lapsen oikeus osallistua häntä koskeviin päätöksiin on suojattu lainsäädännöllä (Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540 20§).

Osallisuudessa tärkeää on myös aikuisten rooli. Leinonen ja kollegat (2011) painottavat, että lapset ovat hyvin riippuvaisia aikuisesta osallisuuden toteutumisesta. Heidän mukaansa lapsi ei voi valita osallisuutta, mikäli aikuinen ei tarjoa hänelle siihen mahdollisuutta. Ilman aikuisten sitoutumista lasten osallisuuden tukemiseen, ei osallisuuden toteutuminen kasvatusinstituutioissa ole mahdollista (Leinonen ym., 2011). Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan olennaista on myös se, että lapsi kokee olevansa tärkeä, arvostettu ja tulevana hyväksytyksi.

Leinosen ja kumppaneiden (2011) mukaan lapsen osallisuutta ja oppimista muokkaa vuorovaikutus, johon lapsi osallistuessaan lisää merkityksiä omalla tavallaan. He lisäävät, että samalla lapsi tulkitsee oppimisen ympäristöä, kulttuuria ja sosiaalisia suhteita muokaten samalla myös muiden osallisuutta. Helenius ja Lummelahti (2018, s. 36) kirjoittavat, että lapsella on tarve ja kyky vuorovaikutukseen jo syntymästä saakka. Heidän mukaansa vuorovaikutus luo pohjaa yhteisölle ja vahvistaa sitä kautta myös sosiaalisia taitoja. Päiväkodissa monissa ryhmissä on käytäntönä pienryhmätoiminta, joka korostaa lasten yksilöllistä huomiointia toiminnan suunnittelun kautta (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 37–38; Venninen & Kangas, 2018). Turja (2011a) kirjoittaa osallisuuden liittyvän vahvasti yhteisöllisyyteen. Sen vuoksi kasvatuskeskustelu on siirtymässä yhä enemmän lapsen yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa.

Leinosen ja kollegoiden (2011) mukaan yksi osallisuuden määrittäjä on lapsen ikä. Osallisuuden ilmenemiseen vaikuttaa heidän mukaansa vahvasti myös prosessin aikajänne eli se, työskennelläänkö asian kanssa kertaluontoisesti vai pitkään. Myös sillä on merkitystä, pyritäänkö osallisuutta tukemalla tarjoamaan lapselle mahdollisuus vaikuttaa ryhmään, itseensä vai toimintaympäristöön (Leinonen ym., 2011). Pienten lasten osallisuus lähtee Turjan (2011b) mielestä mikrotason vuorovaikutustilanteista, joissa he saavat konkreettisia vaikuttamisen ja kuulukuksi tulemisen kokemuksia. Lapsi saakin usein näitä ensimmäisiä vaikuttamisen kokemuksia koti- ja päiväkotiympäristöissä. Osallisuuden kokemukset edesauttavat myös yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä (Turja & Vuorisalo, 2022; Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén, 2022; Venninen & Kangas, 2018; Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018).

Turjan (2011a) mukaan lasten osallisuus on tärkeää, koska se on edellytys sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisen varhaiskasvatustyön toteuttamiselle. Hän lisää sen tarjoavan myös mahdollisuuden tukea lapsen myönteisen itsetunnon kehittymistä sekä keskustelu- ja neuvottelutaitojen oppimista joita ryhmässä tarvitaan. Kyrönlampi ja Uitto (2022) kirjoittavat, että las-

ten osallisuus muotoutuu kasvatusinstituution rakenteissa, kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa sekä lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Mahdollisuus olla mukana ja osallisena sellaisten asioiden käsittelyssä, mitkä ovat itselle merkityksellisiä, on ratkaisevan tärkeää ihmisen identiteetin kehittymisen kannalta (Oranen, 2008). Orasen (2008) mukaan osallistuminen oman elämän päätöksiin ja toimintaan antaa lapselle mahdollisuuden rakentaa ymmärrystä siitä, mihin minä kuulun, miten minä elän ja kuka minä olen. Hän kirjoittaa, että osallistumisen kautta opitaan elämään ja olemaan yhdessä. Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014, s. 211) mainitsevat osallisuuden edistävän lapsen itseluottamuksen ja taitotason kehittymistä. He lisäävät myös, että osallistava toiminta tukee ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä sekä edesauttaa lapsen aktiivista toimijuutta ja osaamista.

Osallisuuden käsitettä on alettu viime vuosina yhä laajemmin soveltamaan myös pienempiin lapsiin (Turja & Vuorisalo, 2022). Vuonna 2015 päivitetty varhaiskasvatuslaki kirjasi selkeästi siitä, että lapselle on taattava mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Turja & Vuorisalo, 2022). Viimeisin päivitys varhaiskasvatuslakiin (13.7.2018/540) on tullut vuonna 2018, jolloin lapsen osallisuutta on korostettu entisestään.

Turjan (2011b) mukaan osallisuuden käsite voi saada erilaisia merkityksiä sen kontekstin mukaan. Hän kirjoittaa, että joidenkin määritelmien mukaan osallisuudella voidaan tarkoittaa sitä, kun henkilö pääsee osalliseksi esimerkiksi aktiviteetteihin ja tapahtumiin. Päiväkodissa osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi pääsee osallistumaan toimintaan ja sen suunnitteluun ja on tätä kautta aktiivinen osa ryhmän toimintaa (Turja, 2011b). Lundin (2007) mukaan aikuisten roolia ja aktiivisuutta on painotettu lasten osallisuuden toteuttamisesta puhuttaessa, eikä välttämättä ole kiinnitetty huomiota lasten tekemiin aloitteisiin tai heidän kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa olosuhteisiin. Tammen ja Hohtin (2017) mukaan tällöin voi olla vaarana se, että lasten osallisuus on sidoksissa aikuisten luomiin reunaehtoihin instituutioiden sisällä.

Turja (2011b) mainitsee osallisuuden yhteydessä usein käytettävän myös termiä ”osallistaminen”. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi henkilökunnan suuntaavan lapsiin tai vanhempiin sellaisia toimenpiteitä, joilla heitä pyritään saattamaan osallisiksi (Turja, 2011b). Turja ja Vuorisalo (2022) kuitenkin kritisoivat *osallistamisen* käsitettä, sillä siinä lapsi asemoituu ensisijaisesti passiiviseksi kohteeksi eikä vapaasta tahdosta toimivaksi subjektiksi. Kuten aiemmin nostimme esille, osallisuuden ja osallistumisen saatetaan nähdä tarkoittavan samaa asiaa (Turja, 2010). Piironen (2007, s. 5) mukaan osallistuminen tarkoittaa sitä, että henkilö on mukana tilanteessa,

jonka joku toinen ihminen on järjestänyt. Silloin henkilöllä itsellään ei ole toimintaan vaikutusvaltaa. Osallisuuden Piironen (2007, s. 5) määrittelee tarkoittavan sitä, että henkilö on mukana toiminnan suunnittelussa ja järjestämisessä, jolloin hän myös ottaa vastuuta toiminnan seurauksista. Kettunen (2017) lisää, että päiväkodissa lapsen tulisi kokea pystyvänsä vaikuttamaan asioihin ja päättämään niistä, jotta kyse olisi osallisuudesta.

Turjan ja Vuorisalon (2022) mukaan osallisuuden toteutus ja tulkinnat voivat olla päiväkodeissa hyvinkin erilaisia, sillä opettajien käsitykset osallisuudesta voivat vaihdella. Piironen (2007, s. 6) mukaan osallisuus ei tarkoita sitä, ettei lapsille asetettaisi rajoja ollenkaan tai että heille siirrettäisiin liian suuri vastuu. Hän kirjoittaa sen tarkoittavan sitä, että aikuisten tehtävänä on edelleen asettaa lapsille rajat, mutta niin, että samalla pohditaan sitä, millä tavalla lapsia voidaan kehitystason mukaisesti osallistaa. Kataja (2018) kirjoittaa osallisuuteen suhtautumisen olevan kirjavaa. Hänen mukaansa osa varhaiskasvatuksen opettajista suhtautuu siihen myönteisesti ja osa negatiivisesti. Hän esitteli muutamia kommentteja, joita oli tullut lasten toiveviikon toteutukseen liittyen. Osa kommentoijista olivat järkyttyneitä siitä, kuinka tällaisella toiminnalla lapsia kasvatetaan, koska lapset saavat tehdä mitä haluavat ja osa pohti sitä, kuinka tällainen toiminta aiheuttaa sitä, ettei lasten tarvitse enää kuunnella ketään (Kataja, 2018).

Varhaiskasvatuksessa on aiemmin puhuttu lapsilähtöisestä toiminnasta osallisuuden sijaan (Kettunen, 2017). Osallisuudessa lapsi tulee tietoiseksi siitä, että hän voi vaikuttaa toimintaan, kun taas lapsilähtöisessä toiminnassa usein suunnitellaan toimintaa lasten mielenkiinnonkohteiden mukaan (Kettunen, 2017). Tällöin lapsi ei välttämättä tule tietoiseksi omasta vaikutusmahdollisuudestaan. Lapsilähtöisyyden on määritelty tarkoittavan lapsen kokemuksiin, toimintaan ja kulttuuriin pohjaavaa opettamis- ja oppimisprosessia (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen, 2012, s. 35; Leskisenoja, 2019). Järvinen ja kollegat (2012, s. 34) kirjoittavat lapsilähtöisessä toiminnassa olevan avainasemassa kasvattajan herkkyys kohdata lapsi ja hänen yksilölliset tarpeensa.

2.3 Osallisuuden malleja ja niiden tulkintoja

Käsitlemme osallisuuden teoriaosuutta osallisuuden mallien avulla. Olemme ottaneet tarkasteluun Hartin (1992) tikasmallin, Shierin (2001) tasomallin sekä Thomasin (2000) ja Turjan (2011b) osallisuuden ulottuvuudet. Hartin (1992) tikasmalli tarkastelee lasten osallisuutta kasvattajan tarjoaman tiedon kautta. Shierin (2001, s. 110) tasomalli pohjautuu Hartin tikasmalliin,

mutta hän on lisännyt malliinsa ulottuvuudet, joiden kautta tarkastellaan kasvattajien valmiuksia, mahdollisuuksia sekä velvollisuuksia osallisuuteen liittyen. Myös Eskel ja Marttila (2013) ovat tehneet omat tulkintansa Hartin tikasmallista ja Shierin tasomallista. Heidän mukaansa tikasmalli kuvastaa lasten osallisuuden rakentumista kasvattajan mahdollistamana. Tikasmallissa tärkeintä on lapsen mahdollisuus valita oma osallisuutensa ja aktiivisuutensa taso, eikä niinkään saada lasten osallisuutta nousemaan korkeammalle tasolle (Eskel & Marttila, 2013). Myös Turja (2011b) ja Thomas (2000) ovat tehneet omat tulkintansa osallisuudesta.

2.3.1 Osallisuuden tikasmalli

Hart (1992) on laatinut lasten osallisuutta käsittelevän osallisuuden tikasmallin (kuvio 1) Arnsteinin portaikon pohjalta (viitattu lähteessä Turja, 2010). Turja (2010) kirjoittaa tikasmallin perustan pohjautuvan jo 1960-luvulle, jolloin Arnstein kehitti osallisuuden portaat. Hart (1992) on tulkinnut Arnsteinin portaita ja tehnyt niistä lasten osallisuuteen pohjautuvan tikasmallin.



Kuvio 1. Osallisuuden tikasmalli (mukaiillen Hart, 1992, s. 8).

Hartin (1992, s.7) mallissa lasten osallisuuden taso määräytyy sen mukaan, kuinka paljon tietoa lapsille annetaan toiminnasta. Tikasmallissa on kahdeksan askelmaa, joita edetessä lasten osallisuus kasvaa. Hart (1992, s. 8) ei pidä kolmea ensimmäistä askelmaa vielä osallisuutena vaan katsoo osallisuuden alkavan vasta neljänneltä askelmalta. Nämä kolme ensimmäistä askelta kuvaavat lasten ajattelun manipulointia aikuisten haluamaan suuntaan (Turja, 2010). Turjan (2010) mukaan lasten osallisuutta voidaan säädellä. Hän kirjoittaa, että mitä vähemmän lapsilla on tietoa toiminnan todellisista tavoitteista tai taustoista, sitä vähemmän he voivat vaikuttaa omaan osuuteensa ja sitä kautta osallisuuteensa (Turja, 2010).

Tikasmallin alimmalla portaalla sijaitsee *manipulaatio* (manipulation), jossa lapset eivät ole tietoisia tekemisistään eivätkä voi vaikuttaa siihen, vaan heillä on ainoastaan mahdollisuus osallistua toimintaan tai projektiin (Hart, 1992, s. 8). Eskel ja Marttila (2013) kuvaavat tätä siten, että lapset ovat vain mukana, mutta heidän mielipiteitään ei kysytä. He kuvaavat tätä porrasta päiväkodin taidenäyttelyesimerkin avulla. Usein lapset ovat itse tehneet työt, mutta eivät pääse osallisiksi taidenäyttelyn suunnittelussa tai järjestelyssä (Eskel & Marttila, 2013). Toisella portaalla sijaitsee *koristaminen* (decoration). Hart (1992, s. 9) kuvailee osallisuutta tällä portaalla laulamiseksi tai tanssiksi tapahtumassa, missä aikuisilla on ohjat ja lapset tekevät niin kuin aikuiset ovat suunnitelleet. Usein esimerkiksi päiväkodin joulujuhlat ovat tällaisia. Kolmannella osallisuuden portaalla sijaitsee *tokenismi* (tokenism). Hartin (1992, s. 9) mukaan tokenismia käytetään kuvaamaan tapauksia, joissa lapsilla on ääni, mutta heillä on vain vähän tai ei ollenkaan mahdollisuuksia ilmaista omia mielipiteitään. Eskelin ja Marttila (2013) kuvailevat tokenismin tarkoittavan sitä, että lapsilta kysytään mielipidettä vain velvollisuuden vuoksi. Tällainen toiminta ei edistä lasten osallisuutta.

Varsinaisilla osallisuuden askelmilla lapset saavat tietää mitä toiminnalla tavoitellaan, mutta aikuiset määrittelevät, miten lapset tulevat kuulluksi ja missä asioissa (Turja, 2010). Hartin (1992, s. 8) tikasmallissa lasten osallisuus alkaa vasta neljänneltä portaalta (assigned but informed). Siinä lasten mielipiteitä kuunnellaan ja heille *annetaan tehtävä*, mutta aikuiset tekevät päätökset ja ovat suuressa roolissa (Eskel & Marttila, 2013). Hartin (1992, s. 11) mukaan lapsia kuunnellaan jo jonkin verran ja heille annetaan hieman tietoa toiminnasta, mutta heidän osallisuutensa on silti hyvin vähäistä. Viides porras on *konsultointi* (consulted and informed) (Hart, 1992, s. 8). Hart (1992, s. 11) kuvailee sen tarkoittavan sitä, että projekti voi olla aikuisten suunnittelema ja toteuttama, mutta lapset ymmärtävät prosessin ja heidän mielipiteensä otetaan vakavasti. Eskel ja Marttila (2013) kuvailevat viidettä porrasta siten, että lapset ovat osallisina, mutta aikuiset tekevät valinnat.

Kuudennella portaalla lasten mielipiteitä kuunnellaan ja *aikuinen tekee aloitteen, mutta päätös tehdään lasten kanssa* (adult-initiated, shared decisions with children) (Eskel & Marttila, 2013; Hart, 1992, s. 8). Hartin (1992, s. 12) mukaan tältä portaalta alkaa todellinen osallisuus, sillä vaikka projektit ovat aikuisten aloittamia, päätöksenteko tehdään lasten kanssa. Esimerkiksi lapsia voidaan osallistaa näytelmän tekemiseen, jossa lapset saavat itse osallistua näytelmän juonen kehittämiseen. Ideoista keskustellaan yhdessä lasten ja aikuisten kanssa ja lopuksi päätös tehdään yhdessä. Seitsemännellä portaalla *lapset ovat itse toiminnan toteuttajina, tekevät aloitteen toimintaan* (child-initiated and directed) ja kasvattajat pysyvät taustalla, mutta auttavat tarvittaessa (Eskel & Marttila, 2013; Hart, 1992, s. 8). Tällainen toiminta voi olla esimerkiksi projekti päiväkodissa, jossa aikuiset ovat projektin mahdollistajina ja auttajina, mutta lapset ovat itse saaneet ideoida projektin. Hartin (1992, s. 8) tikasmallin viimeisellä portaalla *aikuiset ja lapset ovat tasavertaisia* ja he tekevät, ideoivat ja päättävät yhdessä (child-initiated, shared decisions with adults). Hän kuitenkin harmittelee tällaisen osallisuuden tason olevan varsin harvinaista ja usein tapahtuu ainoastaan teini-ikäisten lasten kanssa.

Hartin tikasmalli on muunnelma Arnsteinin vuoden 1969 teoksesta ”Kahdeksan astetta kansalaisten osallistumisen tikkaililla” (Shier, 2001, s. 108). Hartin osallisuuden tikasmalliin vaikuttivat vahvasti Pelastakaa Lapset – järjestön vuonna 1995 tekemä tutkimus, johon oli kerätty kyselyn muodossa malleja ja teorioita, joita oli havaittu hyödyllisiksi osallisuudessa (Shier, 2011, s. 108). Eskelin ja Marttilan (2013) mukaan Hartin tikasmallia on kritisoitu siitä, ettei se ota huomioon osallistujien omien kokemusten merkityksiä. He lisäävät kritiikiksi myös sen, että tikasmallissa oletuksena on osallisuuden lisääntyminen automaattisesti vallan ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntyessä.

2.3.2 Osallisuuden tasomalli

Harry Shier (2001) on tulkinnut Hartin (1992) osallisuuden tikasmallia ja luonut siitä oman tulkintansa, jota hän kutsuu osallisuuden tasomalliksi (kuvio 2). Lasten osallisuuden tasomallissa tärkeintä on tarkastella osallisuutta lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta (Shier, 2001, s. 107–108). Eskel ja Marttila (2013, s. 81) kirjoittavat, että Shier katsoo aikuisten roolin olevan keskeinen lasten osallisuuden mahdollistamisessa. Heidän mukaansa osallisuuden tasomalli tarkastelee osallisuutta lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta eikä siinä ole erillistä tasoa, jossa lapset tekisivät itsenäisiä päätöksiä. Tasomallin tarkoitus ei ole

korvata Hartin (1992) tikasmallia, mutta se voi toimia vaihtoehtoisena näkökulmana kasvatusalan ammattilaisille ja auttaa heitä tutkimaan osallisuusprosessia eri näkökulmissa (Shier, 2001, s. 110). Shierin ja Hartin osallisuuden malleissa on muitakin eroavaisuuksia. Shierin (2001, s. 110) mallissa ei ole mitään, mikä vastaisi Hartin osallisuuden tikkaiden kolmea alinta porrasta; manipulaatiota, koristamista ja tokenismia, jotka eivät käsittele vielä osallisuutta. Tästä toiminnasta on käytetty myös termiä näennäisosallisuus (Alanko, 2013, s. 54). Monet ajattelevat näiden kolmen alimman portaan olevan Hartin tikasmallin hyödyllisin toiminto, sillä se auttaa tunnistamaan osallistumattomuuden ja sitä kautta välttämään sitä (Shier, 2001, s. 110).

Shierin (2001, s. 110) osallisuuden tasomallissa lasten osallisuutta käsitellään viiden tason avulla. Eskel ja Marttila (2013, s. 81) kirjoittavat, että myös tässä mallissa ensimmäisellä tasolla lasten osallisuus on heikointa ja viidennellä suurinta. Tasomallin mukaan ajatellaan, että osallisuuden minimiedellytykset toteutuvat silloin, kun kolme ensimmäistä tasoa toteutuu (Eskel & Marttila, 2013, s. 81). Näiden tasojen lisäksi Shierin (2001, s. 110) mallissa on myös kolme astetta; valmiudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet. Näiden asteiden kautta tulkitaan osallisuuden viittä tasoa.

Ensimmäinen aste osallisuuden tasomallissa on *valmiudet*. Shierin (2001, s. 110) mukaan tämän asteen vaatimukset toteutuvat heti, kun työntekijä on valmis toimimaan tällä tasolla. Hänen mukaansa tämä vaatii sitä, että työntekijä on sitoutunut työskentelemään tällä asteella. Tällä asteella työntekijän oma asenne lasten osallisuutta kohtaan on tärkeä (Shier, 2001, s. 110). Toinen aste Shierin (2001, s. 110) mallissa on *mahdollisuus*. Se toteutuu, kun sellaiset tarpeet täyttyvät, jotka mahdollistavat työntekijän tai organisaation tällä tasolla toimimisen (Shier, 2001, s. 110). Shierin (2001, s. 110) mukaan näitä tarpeita voivat olla esimerkiksi resurssit, taidot ja tiedot sekä uusien menettelytapojen kehittäminen. Mahdollisuuden asteella tärkeää on työntekijöiden tieto ja taito osallisuudesta ja ilman niitä osallisuus jäisi ensimmäiselle asteelle (Shier, 2001, s. 110). Viimeinen aste on *velvollisuuden* aste. Se on saavutettu, kun organisaatiossa on yhteisymmärrys siitä, että tällä tasolla tulisi toimia (Shier, 2001, s. 110). Shier (2001, s. 110) kirjoittaa, että tämä aste täyttyy, kun henkilöstö työskentelee tavalla, joka mahdollistaa lasten osallistumisen. Lasten kanssa työskentely täytyy toteuttaa niin, että siinä mahdollistuu hyvin lasten osallisuus, joka on myös työntekijöiden velvollisuus (Shier, 2001, s. 110).

Osallisuuden tasot	Valmiudet	Mahdollisuudet	Velvoitteet
5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuu päätöksenteossa	Oletko valmis jakamaan valtaa ja vastuuta lasten kanssa?	Onko olemassa toimintatapoja, joilla lapsi voidaan ottaa mukaan päätöksentekoon?	Voiko lapsi ja aikuinen jakaa valtaa ja vastuuta?
4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin	Oletko valmis ottamaan lapset mukaan päätöksentekoprosessiin?	Mahdollaistaako työyhteisö sen, että lapset otetaan päätöksenteossa huomioon?	Tuleeko lapsi ottaa mukaan päätöksentekoprosessiin?
3. Lasten näkökulmat otetaan huomioon	Oletko valmis ottamaan lasten näkökulmat huomioon?	Mahdollistavatko päätöksentekoprosessit lapsen mielipiteiden huomioimisen?	Annetaanko työyhteisössä lapsen mielipiteille niille kuuluva arvo?
2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan heidän mielipiteensä	Oletko valmis tukemaan lapsia ilmaisemaan näkemyksiään?	Työskenteletkö niin, että lapsen on mahdollista ilmaista itseään?	Kuuluuko työyhteisön tapoihin tukea lasta mielipiteiden ilmaisussa?
1. Lasten kuunteleminen	Kuunteletko lasta?	Työskenteletkö tavoilla, jotka auttavat lasten kuuntelemisessa?	Kuuluuko lasten kuuleminen työyhteisön tapoihin?

Kuvio 2. Osallisuuden tasomalli (mukaillen Shier, 2001, s. 111; Eskel & Marttila, 2013, s. 82)

Osallisuuden tasomallissa on jokaiselle tasolle yksinkertainen kysymys (Shier, 2001, s. 110). Shierin (2001, s. 110) mukaan kysymyksiin vastaamalla lukija voi määrittää, millä osallisuuden tasolla toimii. Todellisuudessa on hyvin epätodennäköistä, että työntekijä tai organisaatio sijoittuu vain yhteen kohtaan kaaviossa (kuvio 2), vaan ne voivat olla eri vaiheissa eri tasoilla (Shier, 2001, s. 110).

Shierin (2001, s. 110–111) mukaan lasten osallisuuden tasoja ovat: 1. *Lapsia kuunnellaan*, 2. *Lapsia tuetaan mielipiteiden ilmaisemisessa*, 3. *Lasten näkemykset otetaan huomioon*, 4. *Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin* ja 5. *Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa* (Eskel & Marttila, 2013, s. 81; Shier, 2001, s. 107–108). Myös Shierin (2001) tasomalli etenee alhaalta ylöspäin, kuten Hartin (1992) tikasmalli. Kolme ensimmäistä tasoa ovat osallisuuden vähimmäisedellytyksiä, joita yhdistää se, että kaikissa kuunnellaan lasta, mutta aikuinen on silti tekemässä päätökset toiminnasta ja sen toteuttamisesta (Shier, 2001, s. 110).

Shierin (2001, s. 110) osallisuuden tasomallissa ensimmäinen taso käsittelee lasten kuuntelemista. Hänen mukaansa tämän tason erottaa seuraavasta tasosta se, että tässä vain kuunnellaan lasta eikä pyritä selvittämään mitä mielipiteitä tai näkemyksiä heillä on. Tällä tasolla ajatellaan, etteivät lapset ole kiinnostuneita vaikuttamaan päätöksiin, vaikka tämä on ristiriidassa monien tutkimusten kanssa, joissa lapset ovat ilmaisseet halunsa saada enemmän sanavaltaa asioissa (Shier, 2001, s. 111–112). Myös kasvattajan kyky havainnoida lasta on tärkeä osa ammatillista valmiutta, sillä tällä tasolla lapset tulevat kuulluiksi (Leinonen ym., 2011).

Toisella tasolla lapsia tuetaan näkemysten ja mielipiteiden ilmaisemisessa. Shierin (2001, s. 112) mukaan voidaan pohtia sitä, miksi lapset, joilla on paljon mielipiteitä, eivät välttämättä ilmaise niitä aikuisille. Usein syitä on useita, kuten luottamuksen puute, ujous, huono itsetunto tai lapsen aiemmat kokemukset (Shier, 2001, s. 112). Shier (2001, s. 112) kirjoittaa, että tämän vuoksi on todettu, että aikuisten on tuettava lapsia ja ryhdyttävä positiivisiin toimiin, jotta lapset alkaisivat ilmaista mielipiteitään. Leinonen ja kollegat (2011) kirjoittavat tällä tasolla olevan tärkeää lasten tukeminen heidän mielipiteidensä ilmaisussa. Kasvattajan on tärkeää saada lapselle kokemuksia siitä, että häntä kuunnellaan ja hänen mielipiteillään on merkitystä (Leinonen ym., 2011).

Kolmannella tasolla lasten näkemykset otetaan huomioon. Tällä tasolla varmistetaan, että lasten näkemykset kuullaan ja otetaan huomioon ja että ne vaikuttavat päätöksentekoon (Shier, 2001, s. 113). Shier (2001, s. 113) väittää, ettei ole mitään järkeä antaa lasten ilmaista näkemyksiään, mikäli niitä ei oteta huomioon. Hän myös huomauttaa, että tämä ei kuitenkaan tarkoita, että jokainen päätös on tehtävä lasten toiveiden mukaisesti tai että aikuisten on toteutettava lasten pyynnöt. Leinonen ja kollegat (2011) kirjoittavat, että tällä tasolla kasvattaja hyödyntää lasten näkemyksiä suunnitellessaan ja toteuttaessaan toimintaa. Kasvattaja antaa lapselle palautetta siitä, millä tavalla heidän ajatuksensa ja suunnitelmansa ovat vaikuttaneet toimintaan ja arkeen. Lapsille tulee myös perustella, miksi kaikkia heidän toiveitaan ei voida toteuttaa juuri sellaisina (Leinonen ym., 2011).

Neljännellä tasolla lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Shier (2001, s. 113–114) huomauttaa, että aikuiset tekevät edelleen päätökset, mutta lapset ovat vahvasti mukana päätöksentekoprosessissa tällä tasolla. Myös Leinosen ja kollegoiden (2011) mukaan lapset osallistuvat päätöksentekoon ja suunnitteluun aikuisten kanssa. Jos esimerkiksi päiväkodissa suunnitellaan teemaviikkoa, annetaan tällä asteella toimiessa lapsille mahdollisuus päättää siitä, mitä teemaviikolla tehdään. Näin lapset pääsevät itse ideoimaan ja toteuttamaan. Shierin (2001, s.

115) mukaan neljännen ja viidennen tason välillä on vain pieni ero, sillä viidennellä tasolla lasten kanssa jaetaan valta ja vastuu päätöksenteossa. Neljännellä tasolla lapset voivat olla aktiivisesti mukana päätöksenteossa, mutta heillä ei ole silti todellista valtaa, kun taas viidennellä tasolla vastuu jaetaan aikuisten ja lasten kesken (Leinonen ym., 2011; Shier, 2001, s. 115). Leinonen ja kollegat (2011) kuitenkin huomauttavat, että vaikka lasten osallisuuden taso kasvaa, kuitenkin vastuu lapsista säilyy aikuisella kaikilla mallin tasoilla.

2.3.3 Muita osallisuuden malleja

Osallisuudesta on muodostettu myös muita mallinnuksia (ks. Thomas, 2000, s. 174–177; Turja, 2011b). Thomas (2000, s. 174) kritisoi osallisuuden teorioita, sillä hänen mukaansa niiden ongelmana oli se, että ne yrittivät luokitella lapset ja osallisuuden liian yksiselitteisesti. Hänen mukaansa teoreetikot olettivat, että osallisuus olisi jotain, jota voi saada enemmän tai vähemmän. Hän kuitenkin ajattelee osallisuuden olevan paljon monimutkaisempi asia. Thomasin (2000, s. 174) mukaan lasten osallisuutta tutkiessa tulee ottaa huomioon paitsi se, kuinka paljon lapsi itse saa tuoda mielipiteitään esille, myös se, kuinka hyvin lapsi ymmärtää kysymykset, vaihtoehdot ja syyt, joita hänelle esitetään. Hänen mukaansa tulee myös pohtia, onko lapselle annettu valinta osallistua ja onko hänelle tarjottu vaihtoehtoisia tapoja.

Thomas (2000, s. 175–176) on laatinut kuusi osallisuuden ulottuvuutta, joista ensimmäinen on lapsen *oikeus valita*. Eskel ja Marttila (2013, s. 83) tulkitsevat Thomasin ensimmäisen ulottuvuuden muodostuvan siitä, minkälaiset mahdollisuudet lapsella on valita prosessiin osallistumisesta. Heidän mukaansa Thomas huomioi mallissaan myös osallistumisesta kieltäytymisen yhdeksi osallisuuden muodoksi. Toinen ulottuvuus on lapsen *mahdollisuus saada tietoa* tilanteesta ja prosessista sekä omista oikeuksistaan (Eskel & Marttila, 2013, s. 83; Thomas, 2000, s. 175–176). Thomasin (2000, s. 175–176) mallin kolmas ulottuvuus on lapsen *mahdollisuus vaikuttaa* päätöksentekoprosessissa. Neljäntenä on *itsensä ilmaisu*, johon kuuluu lapsen mahdollisuus kertoa mielipiteensä ja ajatuksensa (Eskel & Marttila, 2013, s. 83). Thomasin (2000, s. 175–176) mallin viides ulottuvuus on lapsen *mahdollisuus saada tukea ja apua* itsensä ilmaisuun. Tällä viitataan lasten vaikeuksiin ilmaista ajatuksiaan sellaisella tavalla, joka välittyisi aikuisillekin (Eskel & Marttila, 2013, s. 83). Kuudes ulottuvuus käsittelee lapsen mahdollisuutta itsenäisiin päätöksiin (Thomas, 2000, s. 175–176).

Thomasin (2000, s. 175–176) mukaan yhden lapsen osallistuminen päätöksentekoprosessiin voi olla joissain suhteissa vahvaa ja joissain heikkoa. Tällainen osallisuuden mittaustapa mahdollistaa sen, että voimme ottaa huomioon useamman kuin yhden prosessin näkökohdan (Thomas, 2000, s. 175–176). Thomas (2000, s. 177) muistuttaa myös, että jokainen lapsi on erilainen. Toiset ovat ujoja ja tarvitsevat paljon tukea itsensä ilmaisussa, kun taas toiset ovat rohkeampia. Myös nämä asiat vaikuttavat lapsen osallisuuden kokemukseen. Eskelin ja Marttilan (2013, s. 83) mukaan Thomasin osallisuuden malli tekee lasten tilanteiden yksilöllisyyden näkyväksi.

Myös Turja (2011b) on tutkinut osallisuutta ja kehittänyt oman *osallisuuden ulottuvuudet* -mallin, joka pohjautuu Hartin osallisuuden tikasmalliin. Hänen mukaansa lasten osallisuus näyttäytyy moniulotteisena prosessina, jossa osallisuus toteutuu lasten valtaistumisen, aiheen ja vaikutuspiirin, ajallisen ulottuvuuden sekä materiaalistien resurssien kautta.

Ensimmäinen osallisuuden ulottuvuus tarkastelee *lasten valtaistumien astetta*. Siinä osallisuutta tarkastellaan lasten ja aikuisten välisenä valtasuhteena, jonka vaihtelua ja siitä määräytyvää tasoa on tutkinut myös Hart tikasmallinsa avulla (Turja, 2011b). Myös Turjan (2011b) mukaan tässä valtasuhteessa on tärkeää, kuinka paljon lasten annetaan itse vaikuttaa sekä se, kuinka paljon heille annetaan tietoa toiminnasta ja ympäristöstä. Hän myös kirjoittaa valtaistumisen tarkoittavan lasten kokemusta voivansa vaikuttaa.

Toisen ulottuvuuden Turja (2011b) on nimennyt *osallisuuden aiheeksi ja vaikutuspiiriksi*. Tämä tarkoittaa kaikkia niitä toimintoja, asioita ja tilanteita, joissa vaikutetaan ja joihin osallistutaan. Lasten on helpointa päästä vaikuttamaan omiin henkilökohtaisiin asioihinsa, kuten siihen milloin syö, nukkuu tai kenen kanssa tänään leikkii (Turja, 2011b). Kolmanneksi ulottuvuudeksi Turja (2011b) mainitsee *ajallisen ulottuvuuden*. Se käsittelee osallisuuteen liittyvän toiminnan pituutta, onko se lyhyt- tai pitkäkestoista vai kerta- tai kausiluonteista (Turja, 2011b). Turja (2011b) kirjoittaa, että usein lasten on helpompi päästä vaikuttamaan kertaluontoiseen toimintaan, kuin pysyvämpiin asioihin. Neljänneksi Turja (2011b) määrittelee lasten *osallisuuden konkretisoituvan osallisuudentunteessa ja toimintaprosessissa*. Mitä enemmän lapset saavat olla mukana toiminnassa ja osallistumassa, sitä suurempia osallisuuden kokemukset lapsilla ovat (Turja, 2011b). Turja (2011b) kirjoittaa lasten osallisuudessa olevan tärkeintä tunne siitä, että he saavat vaikuttaa ja heitä kuunnellaan. Hän mainitsee osallisuuden tunteen muodostuvan yksilöllisesti.

Myös muita osallisuuden malleja on luotu, kuten esimerkiksi Francis & Lorenzon (2002) lasten osallisuuden seitsemän aluetta. Kuitenkin Arnsteinin malliin pohjautuvaa Hartin (1992) tikasmallia pidetään alan vaikuttavimpana mallina. Tätä tikasmallia on kuitenkin kritisoitu kulttuurisesta harhasta, ja Hart itse on rohkaissut tutkijoita ympäri maailmaa siirtymään osallisuuden tarkastelussa tikkaiden yli (Malone & Hartung, 2010, s. 28). Hart (2008) on luonnehtinut tikkaita puuksi, joka on jo palvellut tarkoituksensa. Hän kuvailee tikasmallin pohjalta syntyneitä muita malleja puun oksiksi, joiden kautta kulkee monia erilaisia reittejä ja parempia tapoja puhua lasten osallisuudesta. Tämä mallin rajoitusten tunnistaminen on johtanut vaihtoehtoisten mallien syntymiseen, joista monet joko mukailevat tikasmallia tai ovat sen laajennuksia (Malone & Hartung, 2010, s. 28).

2.4 Osallisuutta haastavat tekijät

Osallisuus voidaan kokea myös haastavaksi toteuttaa. Osallisuutta haastaa se, että lapsilla on vain toisinaan mahdollisuus osallistua, mutta osallistuminen ei ole kokonaisvaltaista eikä kaiken kattavaa osallisuutta (Kangas, 2016, s. 61; Virkki, 2015, s. 145; Paju, 2013, s. 195). Kankaan (2016, s. 18) mukaan on kuitenkin todistettu, että taaperoikäisten lasten mahdollisuudet arjen osallisuuteen riippuvat kasvattajien uskomuksista heidän kykyihinsä. Bae (2009) kirjoittaa, että itseilmaisu on usein sanatonta, jonka vuoksi myös sellaisilla lapsilla, jotka eivät vielä puhu, on mahdollisuuksia ilmaista itseään, esimerkiksi eleillä, liikkeillä, kuvilla tai leikillä.

Roosin (2015, s. 163) mukaan lapset voivat jättää kertomatta henkilöstölle omia ideoitaan ja ajatuksiaan, sillä he saattavat kokea olevansa alisteisessa suhteessa aikuisiin. Tämä haaste nousi esille myös Hartin (1992, s. 9) tikasmallissa, jossa yksi porras käsitteli tokenismia eli näennäistä osallisuutta. Lasten ja aikuisten välinen suhde voi aiheuttaa haasteita osallisuuden toteuttamisessa esimerkiksi odotusten vuoksi. Lapsilta on myös tyypillistä se, että he vastaavat aikuisen odottamalla tavalla kysymyksiin (Karlsson, 2005, s. 34–35; Rosqvist, Kokko, Kinon, Robertson, Pukk & Barbour, 2019). Karlssonin (2005, s. 34–35) mukaan aikuisten kysymykset voivat myös olla lapselle hankalia ymmärtää. Saman huomion ovat tuoneet esille myös Rosqvist ja kollegat (2019), jotka nostivat esille kritiikin aikuisen ja lapsen välisestä valta-asemasta, sekä siitä, tuleeko aloite koskaan puhtaasti lapselta vai vaikuttaako lapsen päätökseen se, mitä häneltä odotetaan.

Myös päiväkodin kiireinen ja valmiiksi suunniteltu arki voi olla ongelmallista osallisuuden toteutumiseen liittyen, sillä tietyt päiväkodin toimintatavat ja rutiinit ohjaavat arkea ja päiväkodin

toimintamalleja. Puroila ja Estola (2012, s. 36–37) kirjoittavat, että usein lasten osallisuutta haastaa arjen kaavamaiset ja joustamattomat rutiinit, jotka vaarantavat lasten osallisuuden toteutumista. Myös Roos (2016, s. 54) toteaa päiväkodin toimintamallien ohjaavan lasten osallisuuden toteutumista. Hän kirjoittaa, että jotkin näistä toimintatavoista ovat sellaisia, joihin lapsilla on enemmän päätösvaltaa ja osa on sellaisia, joista päättää vain aikuinen. Hänen mukaansa nykyaikana lasta pyritään usein asettamaan tietynlaiseen päiväkotilapsen muottiin, jossa lapselle voidaan antaa erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Hän lisää, että kuitenkin aikuinen on usein suunnitellut päivän rungon ja toiminnan. Tällöin lapsen oletetaan muovautuvan päivän kulkuun, sääntöihin ja määräyksiin (Roos, 2016, s. 54). Päiväkotipäivän rutiininomaisen rakenteen ja sen haasteellisuuden osallisuuden näkökulmasta nostaa esille myös Venninen ja kollegat (2014). Heidän mukaansa liian tiukka aikataulu vie lapsilta mahdollisuuden tehdä aloitteita ja esittää mielipiteitä. Lasten osallisuutta haastaa myös se, jos lapset ovat pelkästään kasvattajien määrittelemän toiminnan kohteena (Kangas, 2016; Tammi & Hohti, 2017).

Myös päiväkodin tilat voivat haastaa osallisuuden toteutumista. Kyrönlampi ja Uitto (2022) kirjoittavat, että usein päiväkodin tiloja käytetään moneen tarkoitukseen, jolloin tiloihin asetetut reunaehdot ja säännöt asettivat rajoja lasten kehittämälle toiminnalle, kestolle ja kehittymismahdollisuuksille. Mikäli päiväkodin tiloissa ruokaillaan, joudutaan aamupäivän leikit ja touhut siivoamaan ruokailun edestä pois. Usein myös päiväkodin ”nukkari”, eli huone, jossa pidetään päivän lepoa, toimii lasten leikkutilana, mutta päivälevon aikana sängyt vievät ison tilan huoneesta, jonka vuoksi leikit tulee siivota ennen lepoa.

Vennisen ja kollegoiden (2014) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuus korostuu erityisesti silloin, kun lapsi ei osaa itse sanoittaa omia halujaan ja tunteita. Heidän mukaansa tällöin opettajan taito kuunnella ja tulkita lapsen sanattomia eleitä ja aloitteita nousee tärkeäksi. Lasta havainnoimalla ja yhteistyössä vanhempien kanssa opettaja muodostaa kokonaisvaltaisen kuvan lapsen mielenkiinnon kohteista, kasvusta ja kehityksestä.

Baen (2009) mukaan osallisuuden käsite ja sen vahvistaminen ovat tulleet näkyvämmäksi osaksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkea niiden velvoittavien asiakirjojen kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) sekä muissa varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja lainsäädännöissä nostetaan esille lapsen osallisuuden huomioiminen ja mahdollistaminen. Baen (2009)

mukaan yksi osallisuuden toteutumisen haaste on se, että lasten osallisuutta ei toteuteta tai huomioida, vaikka varhaiskasvatuksen virallisissa dokumenteissa korostetaan lasten osallisuuden huomioimista.

Osallisuuden toteuttamiseen vaikuttaa Vennisen ja kollegoiden (2014) mukaan myös työntekijöiden kokema stressi ja kiire. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajilla voi olla liian monta asiaa mielessä yhtä aikaa, joka kuormittaa heitä. Opettajien ammatillinen kontrolli on yhteydessä lapsiryhmän äänekkyuden kanssa, joka lisää stressiä (Venninen ym., 2014). Myös Sandberg ja Eriksson (2010) ovat nostaneet tutkimuksessaan esille opettajien liian vähäisen ajan ja sen, kuinka se vaikuttaa osallisuuteen. He lisäävät, että opettajien on myös hyvä osata reflektoida omaa käytöstään osana ryhmän toimintaa. Vennisen ja kollegoiden (2014) mukaan opettajan tarvetta kontrolloida arkea täytyisi löysätä, jotta lapsen osallisuus päiväkodissa tulisi mahdolliseksi.

Kangas (2016, s. 61) on kirjoittanut, että lasten osallistuminen pedagogisen toiminnan suunnitteluun on vähäistä. Hän lisää, että erityisen vähäistä on opettajan ja lasten välinen suunnittelu. Tämä johtuu siitä, että opettajalla voi olla vähäiset kyvyt havainnoida lasta eikä ryhmässä ole juurikaan osallistavia harjoituksia (Kangas, 2016, s. 61). Päiväkodin työntekijät eivät välttämättä osaa aina hyödyntää arjen tilanteita osallisuuden näkökulmasta (Virkki, 2015, s. 145). Osallisuutta haastaa myös se, että henkilöstöllä ei välttämättä ole käytössään riittävää tietoa osallisuudesta eikä osallisuutta tukevia menettelytapoja (Bae, 2010, s. 19; Kangas, 2016, s. 60–61).

Aiemman tutkimuksen pohjalta osallisuutta haastaa ja määrittää monenlaiset tekijät. Myös meidän käsityksemme osallisuudesta on laajentunut tutkielman teoriaosuutta kirjoittaessa. Ajatellaan osallisuuden olevan tärkeä osa päiväkodin arkea, joka on lapsen tietoista vaikuttamista, tunnetta siitä, että on merkityksellinen osa ryhmän toimintaa sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Osallisuus tulisi näkyä niin pienissä kohtaamisissa arjessa kuin myös suunnitelluissa toiminnoissa. Osallisuuden kautta rakennetaan lapsen identiteettiä ja sen avulla kasvatetaan itsenäisiä kansalaisia. Opettajan on tärkeä kuunnella lapsia, sillä kuuntelu ja heidän kanssaan keskustelu edistää lasten osallisuutta (Roos, 2016, s. 164).

3. Tutkielman toteutus

Tässä luvussa käsittelemme tarkemmin tutkielmamme metodologisia valintoja. Avaamme ensin tutkielman tavoitteita ja tutkimuskysymyksiämme. Sen jälkeen käsittelemme aineistonkeruumenetelmäämme sekä tarkastelemme sisällönanalyysia tutkimusmenetelmänä.

Aloitimme pro gradu -tutkielman työstämisen ajatuksen tasolla jo kandidaatin tutkielmaamme kirjoittaessa alkuvuodesta 2021. Päätimme jo silloin, että haluamme tutkia lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, sillä olimme huomanneet harjoitteluiden kautta, että varhaiskasvatuksen opettajilla on hyvin eriäviä näkemyksiä lasten osallisuudesta. Lähdimme tutkimaan lasten osallisuutta aikaisempien tutkimusten kautta ja kirjoitimme aiheesta kandidaatin tutkielmamme ”Lapsen osallisuuden tukeminen päiväkodin arjessa”. Pro gradu -tutkielmaa lähdimme työstämään syksyllä 2022 laatimalla kyselylomakkeen varhaiskasvatuksen opettajille. Pohdimme ensin, että lähestyisimme aihetta ja varhaiskasvatuksen opettajia haastatteluiden avulla, mutta pian huomasimme, että kyselylomakkeen avulla tavoitamme useampia varhaiskasvatuksen opettajia. Lisäksi aikataulullisten tekijöiden vuoksi kyselytutkimus tuntui paremmalta vaihtoehdolta. Aineistonkeruumenetelmäksemme valikoitui sen vuoksi kyselylomake, johon saimme yhteensä 46 vastausta. Osallisuus on ajankohtainen tema, joka nousee usein esille esimerkiksi erilaisissa hankkeissa sekä päiväkotien toimintasuunnitelmissa. Päiväkodin toimintasuunnitelmat sitovat jokaista huomioimaan sen sisältöalueet ja sen vuoksi myös osallisuuteen liittyvät ulottuvuudet on hyvä tunnistaa.

3.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tavoitteena on avata osallisuuden käsitettä varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien näkökulmasta sekä tuoda esille osallisuuden toteutumiseen liittyviä haasteita. Haasteiden tunnistaminen ja niiden esiintuominen voi edesauttaa koulutuksen lisäämistä sekä haasteista puhumista. Haasteiden esiintuominen voi myös antaa tilaa osallisuuden kehittämiseksi sekä uusille toimintamalleille.

Olemme rajanneet tutkielmamme varhaiskasvatusikäisiin lapsiin, eli 0–6-vuotiaisiin. Varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa päiväkotitoimintana, perhepäivähoitona tai avoimen varhaiskasvatustoiminnan kautta, johon kuuluu myös kerho- ja leikkitoiminta (Opetushallitus, n.d.). Koska varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa monella tavalla, olemme rajanneet tutkielmamme koskemaan ainoastaan päiväkodin kontekstia. Päiväkodissa toteutettava varhaiskasvatustoiminta

eroaa sisällöltään ja toiminnaltaan muista varhaiskasvatuksen toimintamuodoista. Tämän vuoksi koemme, ettemme voi tutkielmassamme käsitellä varhaiskasvatusta kokonaisuudessaan, vaan kontekstin rajaaminen on pakollista. Tutkielmamme näkökulman rajaamme koskettamaan varhaiskasvatuksen opettajia, sillä heidän toimenkuvaansa kuuluu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) sekä varhaiskasvatuslain (13.7.2018/540) huomioiminen. Varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on säädetty lapsen osallisuuden toteutumisesta. Opettajilla on myös suuri rooli lasten osallisuuden mahdollistajina (Kataja, 2018; Leskisenoja, 2019).

Olemme laatineet tutkielmallemme kaksi tutkimuskysymystä oman mielenkiintomme, kirjallisuuden ja aineistomme pohjalta. Tutkielmamme tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkäläisten tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lasten osallisuutta päiväkodin kontekstissa?
2. Mitkä tekijät haastavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella?

3.2 Tutkielman lähestymistapa

Olemme valinneet tutkielmamme lähestymistavaksi kvalitatiivisen lähestymistavan. Tutkielmamme ei paikannu mihinkään tiettyyn laadullisen tutkimuksen perinteeseen, vaan hyödynämme laadullisista otetta yleisemmällä tasolla. Viime aikoina on puhuttu myös *yleisestä laadullisesta tutkimuksesta* (generic qualitative research). Kahlke (2014) kirjoittaa, että yleistä laadullista tutkimusta ei voi määritellä metodologiaksi, sillä sitä ei ole määritelty tarpeeksi tarkasti. Tämän vuoksi sitä käsitellään lähestymistapana (Kahlke, 2014). Kostere ja Kostere (2022, s. 2) nostavat esille, että yleinen laadullinen tutkimus on lähestymistapa, jonka pyrkimyksenä on ymmärtää ihmisyyden kokemuksia laadullisten prosessien avulla. Yleinen laadullinen tutkimus sopii tutkimusotteeksi silloin, kun tutkittava aihe ei sovi mihinkään tiettyyn laadullisen tutkimuksen perinteeseen (Kostere & Kostere, 2022, s. 11; Kahlke, 2014; Caelli, Ray & Mill, 2003). Kennedy (2016) nostaa esille, että yleisen laadullisen tutkimuksen ymmärtäminen on helpompaa, kun tiedostaa, mitä se ei ole.

Kostere ja Kostere (2022, s. 12), kirjoittavat että yleisen laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisten kokemuksia. Tutkielmassamme tarkastelemme lasten osallisuuden määri-

telmiä ja haasteita varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tällöin myös opettajien kokemukset ovat suuressa osassa heidän vastauksiaan. Tutkielmamme tavoitteena on myös pyrkiä ymmärtämään heidän kokemuksiaan, joka Kosteren ja Kosteren (2022, s. 13) mukaan on yksi perustelu yleiselle laadulliselle tutkimukselle. Yleisessä laadullisessa tutkimuksessa perinteisesti suositaan puolistrukturoituja haastatteluja, sillä tälle tutkimusotteelle tyypillistä on kielen ja sanojen analysointi, ei niinkään numeroiden ja mittausten fokusointi (Kostere & Kostere, 2022, s. 14–15). Vaikka yleisen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi suositaan haastattelua, on se joustava myös muiden aineistonkeruumenetelmien suhteen. Tämän tutkimusotteen viehätysvoima onkin siinä, että sen kautta on mahdollista yhdistellä muiden metodologioiden vahvuuksia rajoittamatta tutkimusta liikaa (Kahlke, 2014). Caellin ja kollegoiden (2003) mukaan yleinen laadullinen lähestymistapa on kasvattanut suosiotaan viime vuosina.

Yleistä laadullista tutkimusta on myös kritisoitu. Kahlke (2014) nostaa esille lähestymistavan haasteeksi sen, ettei lähestymistapa nojaa teoriaan, jolloin tutkimuksen menetelmiä ei välttämättä pohdita tarpeeksi syvällisesti. Caelli ja kollegat (2003) kirjoittavat, että laadullista tutkimusta voidaan arvioida monesta eri näkökulmasta, sillä laadullisen tutkimuksen lähestymistavat syntyvät monista kehittyvistä filosofisista käsityksistä. Lähestymistapaa on myös kritisoitu eri metodologioiden yhdistelemisestä (Kahlke, 2014). Caellin ja kollegoiden (2003) mukaan yleisessä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavasta asiasta, lähestymistavasta sekä menetelmistä tulee kertoa tarpeeksi yksityiskohtia, jotta lukija voi arvioida tutkimusta asianmukaisesti. Tulee myös huomata, että tutkijan motiivi sitoutua yhteen tiettyyn tutkimusaiheeseen ei ole koskaan naiivi valinta, sillä tutkijan omat arvot vaikuttavat siihen (Caelli ym., 2003). Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkijat osoittavat tutkimuksessaan lähestymistavan, valitut menetelmät sekä oman kantansa aiheesta (Caelli ym., 2003).

Laadullinen tutkimus on prosessi, sillä etukäteen ei voida suunnitella selkeitä vaiheita (Kiviniemi, 2015). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys ymmärtää käsiteltävää ilmiötä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden perspektiivistä (Puusa, 2020). Tämä on myös meidän tutkielmamme tavoite. Tutkimukseen liittyvät ratkaisut etenevät tutkimuksen edetessä. Olemme jättäneet tilaa myös mahdollisille muutoksille, joita joudumme aineistonkeruun jälkeen pohtimaan. Tutkijan tulee olla avoin tutkimuksen etenemistä kohtaan (Kiviniemi, 2015). Kiviniemen (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkastelu voi kohdentua uusiin mielenkiinnonkohteisiin ja päätöksen tekeminen tutkimusongelmasta voi olla haastavaa, sillä aloittelevalle tutkijalle on ominaista halukkuus käsitellä kaikkia mielenkiintoisia asioita. Aineistosamme tuli esille paljon mielenkiintoisia asioita, joita olisi ollut mahdollista tutkia laajemmin.

Saimme myös laajasti vastauksia alkuperäisiin tutkimuskysymyksiimme, joten teimme päätöksen siitä, mikä meitä aineistossa eniten kiinnostaa ja rajasimme muut asiat sen ulkopuolelle.

Kiviniemen (2015) mukaan tutkimusasetelman avoimuuden ja prosessiluonteen korostaminen antaa oman näkökulmansa tutkielman luotettavuuden tarkastelussa. Hänen mukaansa tutkija on tulkintojen tekijä aineistoa raportoidessaan sekä analysoinnissa. Tutkija voi raportoinnissaan tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsiteltävästä ilmiöstä uskottava käsitys (Kiviniemi, 2015). Laadullisella tutkimuksella on tapaussidonnainen pätevyys ja kyky tuoda esille yksityiskohtia (Hinton, Ostorga & Zúñiga, 2021, s. 144). Hintonin ja kollegoiden (2021, s. 144) mukaan näitä yksityiskohtia ei voida ymmärtää numeroiden avulla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2018, s. 161) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoista ei tehdä yleistyksiä vaan aineistoista etsitään merkityksiä sekä pyritään ymmärtämään ilmiötä (Hirsjärvi ym., 2018, s. 182; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 74). Olemme tuoneet tutkielmassamme laadullisen tutkimustavan lisäksi hieman kvantitatiivista, eli määrällistä sävyä erilaisten grafiikoiden ja määrien kautta.

Usein laadullista tutkimusta pidetään vähempiarvoisena tutkimusmenetelmänä, sillä määrällisellä tutkimuksella on mahdollista saavuttaa suurempi vastaajajoukko (Silverman, 2009, s. 45). Määrälliseen tutkimukseen verrattuna, laadullinen tutkimus näyttää epäluotettavammalta, sillä määrällisessä tutkimuksessa analysoidaan isompaa vastausjoukkoa, jonka vuoksi tulokset ovat usein luotettavampia (Silverman, 2011, s. 45–46). Puusan (2020) mukaan laadullisen aineiston pohjalta on haasteellista tehdä tieteellisesti kestäviä johtopäätöksiä. Tutkielmassamme nostamme esille suoria lainauksia saamistamme vastauksista, jotta myös lukija voi itse tulkita vastauksia.

Silverman (2011, s. 47) nostaa esille laadullisen tutkimuksen haasteeksi myös sen yleistettävyyden. Tämä on tärkeä huomio, sillä yhden vastaajan vastauksista emme voi tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Laadullinen tutkimus ei kuitenkaan pyri selvittämään sitä, kuinka usein tutkittava ilmiö aineistossa esiintyy, vaan fokus on enemmän tutkittavan aiheen erilaisten näkökulmien tarkastelussa (Puusa, 2020). Tulee kuitenkin huomioida, että olemme tehneet tuloksia tarkasteltaessa kvantifiointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 135), jossa esitämme tuloksia myös määrien kautta, kuten kuinka moni vastaaja koki resurssit osallisuutta haastavaksi tekijäksi. Kvantifioinnin kautta olemme halunneet tuoda esille sen, kuinka suuri osa vastaajista määrittelee osallisuutta tiettyjen teemojen kautta ja kokee samanlaisia osallisuuden haasteita. Olemme

kvantifioineet vastauksia, sillä sen kautta lukijalle selkeytyy myös se, kuinka yleisiä tietyt huomiot aineistossamme ovat. Kvantifioinnin avulla on mahdollista tuoda esille aineistostamme esiin tulevien teemojen yleistettävyyttä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta pyrimme siihen, että kategorioihin tulee samankaltaisia vastauksia eri vastaajilta, jotka puoltavat kategorian olemassaoloa. Täytyy kuitenkin huomioida se, että tietyt teemat voivat nousta esiin aineistossamme usein, mutta eivät ole yleisesti yleistettävissä.

Caellin ja kollegoiden (2003) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa metodologia on erotettava selkeästi menetelmästä. Metodologia heijastaa uskomuksia tiedosta ja olemassaolosta, jotka syntyvät käytettävän filosofisen viitekehyksen arvoista. Se edustaa myös teoreettisia viitteitä, jotka ohjaavat sitä, miten tutkimuksen tulisi edetä. Vaikka kaikki tutkimus on arvolähtöistä, vain harvat lähestymistavat antavat yhtä suurta merkitystä teoreettiseen viitekehykseen sisältyvien arvojen ja oletusten selkeälle tunnustamiselle kuin laadullinen ote (Caelli ym., 2003). Caelli ja kollegat (2003) kirjoittavat, että metodologisen selkeyden puute on yksi yleisimmistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa havaituista ongelmista.

3.3 Aineisto

Tutkielmamme aineisto on kerätty sähköisenä kyselynä. Kyselyn pohjana olemme käyttäneet Oulun yliopiston suosittelemaa Webropol-sivustoa. Webropol-kyselyyn vastaaminen onnistuu hyvin myös mobiililaitteella, mikä on tutkielman kannalta tärkeä huomio (Valli & Perkkilä, 2018). Kokeilimme myös itse, että vastaaminen onnistuu. Sen jälkeen pilotoimme kyselyn kollegoidemme ja lähipiirimme kautta. Internetissä tehtävä sähköinen kysely on nopeampi ja edullisempi vaihtoehto kuin esimerkiksi postikyselyt (Brendtson & Lounasmaa, 2004). Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan Webropol -kyselyllä on se etu, että useampi kysymys näkyy samalla sivulla. Heidän mukaansa tämä parantaa vastausten johdonmukaisuutta sekä auttaa kokonaisuuden hahmottamisessa.

Brendtsonin ja Lounasmaan (2004) mukaan internetkyselyjen kohdentaminen voi olla ongelmallista, sillä kaikille avoimeen kyselyyn voi vastata kuka tahansa. Olemme keränneet aineistomme Facebookin Varhaiskasvatuksen opettajat -ryhmästä, jolloin vastaajajoukko on rajattu. Emme kuitenkaan voi olla varmoja, että ryhmässä on vain varhaiskasvatuksen opettajana työskenteleviä henkilöitä. Ryhmän kohderyhmä kuitenkin sopii tutkielmamme rajaukseen, joten ryhmän valinta oli osuva. Sosiaalinen media on yleistynyt aineistonkeruumenetelmäpaikkana

(Valli & Perkkilä, 2018, s. 100). Vallin ja Perkkilän (2018, s. 100) mukaan sähköisten kyselyiden kautta kerätään yhä enemmän aineistoa sosiaalisen median kautta. Yhteensä vastauksia saimme 46 kappaletta, joista rajasimme pois kaksi vastausta, sillä ne eivät liittyneet osallisuuden teemaan. Lisäksi jouduimme rajaamaan joidenkin opettajien kertomuksista osan vastauksista pois, sillä emme voineet tehdä niistä tulkintoja, jotka olisivat olleet totuudenmukaisia. Väärinkäsitysten välttämiseksi näiden vastauksien kohdalla jätimme osan vastauksesta pois analyysistä.

Hirsjärven ja kollegoiden (2018, s. 195) mukaan sähköisen kyselyn etu on taloudellisuus sekä nopeus. Tiedostimme sen, että päiväkodissa arki voi olla kiireistä (tämä tulee esille myös aineistossamme), joten ajan järjestäminen haastatteluja varten olisi ollut hankalaa. Tutkielmamme kannalta halusimme myös laajemman vastaajajoukon, jotta kategorioiden luominen ja perustelu olisi luotettavampaa. Halusimme myös kerätä aineistoa eri puolelta Suomea, joten sosiaalinen media aineistonkeruupaikkana sekä kysely menetelmänä oli tutkielmamme kannalta parhain mahdollinen vaihtoehto. Aineistoa kerättiin Facebook -ryhmästä kahden viikon ajan, sillä ryhmään tulee päivittäin useita päivityksiä, joten kyselylomake jää nopeasti muiden päivitysten alle.

Kosteren ja Kosteren (2022, s. 39–30) mukaan yksi eettinen riski tutkimuksen tekemisessä on se, että tutkijat tuntevat entuudestaan tutkimukseen osallistujat. Meidän tutkielmassamme tämä ei sinänsä ole ongelma, sillä kyselymme mahdollisti anonymiteetin (ks. Vilka, 2021, s. 94). Toki tiedämme, että kollegamme sekä lähipiirimme ovat voineet vastata kyselyyn, mutta heitä ei voi tutkimusaineistosta tunnistaa, sillä emme keränneet keneltäkään osallistujalta henkilötietoja. Perttula (2009) nostaa tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta esille sen, että tutkijan paikka tulisi olla kokemusten kuvaustilanteessa mahdollisimman neutraali, jotta tutkija ei vaikuta vastauksiin. Kysely mahdollistaa sen, että meidän läsnäolomme ei vaikuta vastaajien kokemuksiin ja kertomuksiin. Tutkielmamme yksi tavoite oli selvittää niitä asioita, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kokivat haasteelliseksi osallisuuden tukemisessa. Haasteista ja ongelmista avautuminen voi olla helpompaa silloin, kun henkilöllisyys jää tuntemattomaksi.

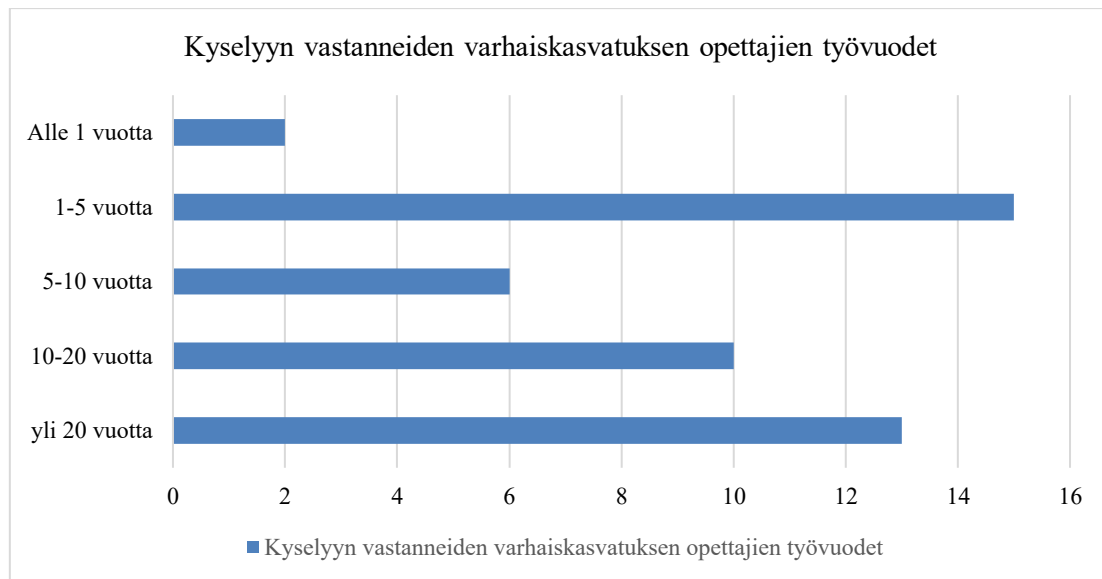
Kyselylomakkeemme koostuu taustakysymyksistä, avoimista kysymyksistä sekä väittämistä. Tavoitteenamme oli tehdä kyselystä mielenkiintoinen, helposti lähestyttävä sekä mahdollisimman helposti vastattava. Kostaren ja Kostaren (2022, s. 48–49) mukaan yleiseen laadulliseen tutkimukseen sopii myös avoimet kyselyt, mutta ei kysymykset, joissa on valmis vaihtoehto.

Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan Likert -asteikossa vastaaja voi valita vain yhden vaihtoehdon, joka kuvaa parhaiten vastaajan mielipidettä. Tämä on hyvä, sillä analyysivaiheessa tutkijan on helpompi tulkita, mitä mieltä vastaaja todellisuudessa on (Valli & Perkkilä, 2018). Vaikka Likert-asteikolliset väittämät eivät kuulu yleisen laadullisen tutkimuksen perinteeseen (Kostare & Kostare, 2022, s. 48–49), koimme, että väittämät sopivat avokysymysten lisänä tuomaan lisäsävyä ja vertailunkohdetta.

Väittämien tarkoituksena tutkielmassamme on ruokkia avoimiin kysymyksiin vastaamista sekä antaa erilaista näkökulmaa vastatessa, jotta vastaukset olisivat riittäviä. Tämän kautta vastauksia voi olla mahdollista johdatella tutkielman tavoitteiden mukaisesti. Vallin (2018) mukaan kyselyyn vastaajan motivaatio hiipuu loppua kohti. Väittämien lisääminen kyselyyn voi auttaa vastaajan motivaation säilyttämisessä. Vallin (2018) mukaan myös lomakkeen pituus vaikuttaa vastauksien laatuun, sillä liian pitkä kysely vaikuttaa vastaajien mielenkiintoon. Kyselyä tehdessämme huomioimme sen pituuden ja avokysymysten määrän. Liian pitkän kyselyn luotettavuus voi kärsiä, sillä usein viimeisiin kysymyksiin ei jakseta keskittyä vaadittavalla tavalla (Valli, 2018).

Kyselyyn vastasi yhteensä 46 varhaiskasvatuksen opettajaa. Vastaajista kaikki olivat naisia, jotka työskentelevät eri puolilla Suomea. Suurin osa vastaajista kertoi työskentelevänsä Oulussa tai sen lähialueilla. Uskomme, että tähän vaikutti se, että asumme itse Oulussa ja laitoimme kyselylomakkeen myös työkavereillemme. Saimme paljon vastauksia myös Etelä-Suomesta sekä Keski-Suomen alueelta. Pohjoisin vastaus on tullut Kuusamosta.

Kysyimme vastaajilta, kuinka kauan he ovat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina, sillä halusimme kartoittaa vastaajien kokemusta varhaiskasvatuksen opettajana työskentelystä. Vastaajamme olivat melko kokeneita. Vain 4 % vastaajista oli työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana alle yhden vuoden. Suurin osa vastaajista (33 %) oli työskennellyt opettajana 1–5 vuotta. 5–10 vuotta työskennelleitä oli 13 % ja 10–20 vuotta työskennelleitä 22 %. Saimme myös useita vastauksia yli 20 vuotta työskennelleiltä opettajilta, sillä heitä oli yhteensä 28 %. Havainnoimme tätä jakaumaa kuvio 3 avulla.



Kuvio 3. Kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien työvuodet

Halusimme kartoittaa myös sitä, minkä ikäisten lasten kanssa opettajat työskentelivät kyselyyn vastaamisen aikana. Vastaajista 5 (11 %) työskenteli pienten ryhmässä, eli alle 3-vuotiaiden lasten parissa. Tämä tuli esille myös osassa vastauksista, kun opettajat puhuivat siitä, minkä vuoksi osallisuutta voi olla haastava toteuttaa alle 3-vuotiaiden lasten kanssa. 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä työskenteli 30 % vastaajista. Esiopetusryhmässä työskenteli 12 opettajaa, eli 26 % vastaajista. Laitoimme myös vastausvaihtoehdoksi ”muu, mikä”, johon vastasi 33 % vastaajista. Pyysimme vastaajia tarkentamaan vastaustaan, ja saimmekin useita vastauksia opettajilta, jotka työskentelevät parhaillaan sisarusryhmissä, päiväkodin johtajina tai esimerkiksi 3–4-vuotiaiden ryhmässä. Yksi vastaajista työskentelee parhaillaan myös varhaiskasvatuksen asiiantuntijatehtävissä. Koemme myös, että tutkimuksemme kannalta on tärkeää kartoittaa ryhmää, missä opettaja työskentelee, sillä alle 3-vuotiaiden taitotaso on hyvin eri luokkaa verrattuna esikouluikäiseen lapseen. Tämän vuoksi myös haasteet esiintyvät moninaisimpina erilaisissa ryhmäkoonpanoissa. Yksi vastaajista myös mainitsi, että osallisuutta on hänen mielestään helpompi toteuttaa yli 4-vuotiaiden ryhmässä, kuin sitä pienemmillä.

3.4 Aineiston analyysi

Olemme valinneet aineiston analyysimenetelmäksi laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin. Se on yleinen analyysitapa kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Hsieh & Shannon, 2005). Sitä käytetään esimerkiksi erilaisten dokumenttien, kuten haastatteluiden, keskusteluiden ja raporttien analysoimiseen puolueettomasti ja järjestelmällisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Olemme tarkentaneet sisällönanalyysia koskemaan erityisesti teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 133) kuvailevat teoriaohjaavan analyysin etenevän aineiston ehdoilla, mutta abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Asiat, jotka tulevat esille tuloksissa, ovat lähtöisin aineistostamme, mutta olemme kuitenkin käyttäneet teoriaa tukemaan varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä osallisuudesta.

Vaikka olemme valinneet analyysitavaksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, olemme käyttäneet aineiston analyysissa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 104) runkoa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, sillä teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjautuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Siinä aineiston analyysin luokittelu perustuu käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Sisällönanalyysissa tutkija luokittelee vastauksia kategorioihin (Silverman, 2011, s. 159). Silvermanin (2011, s. 163) mukaan sisällönanalyysissa on se etu, että se mahdollistaa isojen aineistojen organisoimisen pienempiin kategorioihin, jolloin sitä on helpompi käsitellä.

Sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi monenlaiseen laadulliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Puusan (2020) mukaan sisällönanalyysin käyttäminen väljempänä metodina mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun. Vuori (2021) mainitsee, että laadullisessa sisällönanalyysissa keskitytään niihin teemoihin ja aiheisiin, mistä haastateltavat kertovat. Meidän tutkielmassamme kyselylomakkeeseen vastasivat varhaiskasvatuksen opettajat ja olemme luokitelleet aineistosta esiin nousevia teemoja erilaisiin kategorioihin. Sisällönanalyysissa ei yleensä systemaattisesti analysoida aineiston kieltä tai ilmaisullista muotoa (Vuori, 2021).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s.104) ovat esitelleet rungon, joka kuvaa laadullisen tutkimuksen analyysin etenemistä. Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on pelkistäminen eli redusointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan siinä aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen data pois. Heidän mukaansa pelkistämistä voidaan tehdä värikoordinoimisen avulla. Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain, jolloin luodaan pohjaa analyysin toiselle vaiheelle, eli klusteroinnille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Aloitimme aineistoon tutustumisen siten, että luimme aineiston monta kertaa läpi, jotta se tuli tutuksi meille. Sen jälkeen lähdimme pelkistämään aineistoamme pilkkomalla sitä osiin. Alleviivaisimme sieltä samaa tarkoittavia asioita samalla värillä ja teimme alustavia jaotteluja tutkimuskysymyksiimme pohjautuen. Aluksi teimme pelkistämistä yksin. Sen jälkeen keskustelimme havainnoistamme, jotta analyysimme ja johtopäätökset olisivat yhteneviä.

Tarkastelemme tässä kappaleessa aineistomme analyysia antaen esimerkkejä aineistostamme. Olemme rajanneet esimerkit koskemaan ainoastaan haasteita, jotta analyysin vaiheet tulisivat

lukijalle selviksi. Etsimme aineistosta niitä asioita, jotka opettajat kokivat osallisuuden toteuttamisessa haasteellisiksi. Jätimme kaiken muun tarkastelun ulkopuolelle. Aineistoa lukiesamme, pohdimme samalla jokaisen lauseen kohdalla, liittyykö tämä lause tutkimuskysymyksiimme. Alleviivasimme aineistosta tärkeinä pitämiämme asioita ja listasimme niitä ylös Word-tiedostoon, jonka jälkeen lähdimme pelkistämään niitä (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Aineiston pelkistäminen.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
”Aikuisen tarve kontrolloida ja nähdä ennalta suunnitellut ohjatut toimintatuokit niin sanotusti ainoana oikeana tapana toteuttaa pedagogiikkaa”	Aikuisen tarve kontrolloida ja kapeakatseisuus.
”Henkilökunnan puute tai ainainen vaihtuminen. Lapsituntemus jää vajaaksi”	Henkilökunnan vaihtuvuus ja huono lapsituntemus
”Tuntuu, että välillä aika ei riitä kaikkien huomioimiseen, jokaisen lapsen toiveiden ja näkökulman huomioimiseen”	Aika ei riitä kaikkien huomioimiseen ja isot lapsiryhmät
”Joskus myös kiire tai henkilöstöpula vaikeuttaa toiminnan järjestämistä ylipäänsä, jolloin ensimmäisenä joutuu yleensä karsimaan lasten osallisuudesta”	Kiire ja henkilöstöpula vaikeuttaa toiminnan järjestämistä
”Jos yksi/useampi lapsi hallitsee käytöksellään koko ryhmää, jäävät ”kiltit” lapset niin sanotusti huomiotta, eikä heidän äänensä tule joka päivä kuuluviin.”	Lasten väliset erot
”Eri tavalla ajatteleva työpari”	Eriävät näkemykset
”Pienten kanssa on välillä hankala kysellä mielipiteitä ja toiveita, kun vastauksena voi olla mitä vain maan ja taivaan välistä...”	Pienten lasten on hankala ilmaista mielipidettä

Aineiston pelkistämisen jälkeen siirryimme analyysin toiseen vaiheeseen, klusterointiin eli ryhmittelyyn. Siinä aineistosta löydetty ilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 124). Kävimme aineistosta kerätyt

lauseet tarkasti läpi ja lajittelimme ne ryhmiin niin, että samaa ilmiötä kuvaavat lauseet laitettiin samaan ryhmään. Myös tässä vaiheessa tulimme siihen tulokseen, että luotettavuuden ja johdonmukaisuuden kannalta olisi järkevää tehdä klusterointia ensin yksin ja sitten yhdessä. Tämän kautta varmistimme myös sen, että molemmat ovat samalla viivalla jatkoa ajatellen. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, s. 124) samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi, joista muodostuu alaluokkia, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. He kirjoittavat, että klusteroinnissa luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle. Huomasimme, että luokittelu ja erityisesti ryhmien nimeäminen tuotti meille hankaluutta.

Taulukko 2. Aineiston klusterointi

Pelkistetty ilmaisu	Ryhmittely
Kiire ja henkilöstöpula vaikeuttaa toiminnan järjestämistä	Kiire Henkilöstöpula
Aikuisen tarve kontrolloida ja kapeakatseisuus	Aikuisen vallankäyttö Aikuisjohtoinen toimintamalli
Henkilökunnan vaihtuvuus ja huono lapsituntemus	Henkilökunnan vaihtuvuus
Aika ei riitä kaikkien huomioimiseen ja isot lapsiryhmät	Ajan puute Isot lapsiryhmät
Pienten lasten on hankala ilmaista mielipidettä	Lasten ikä
Lasten väliset erot	Lasten erilaisuus
Eriävät näkemykset	Aikuisten erimielisyydet

Kolmas vaihe käsittelee abstrahointia, eli käsitteellistämistä, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 125) mukaan abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatan käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Muodostimme klusteroinnin jälkeen ryhmiä, joiden kautta muodostimme käsitteitä, joista esimerkkinä tässä kappaleessa olemme nostaneet opettajien asenteet ja valta, resurssit sekä lasten yksilölliset tekijät. Käytimme käsitteiden nimeämisessä apuna aikaisempia tutki-

muksia. Huomasimme, että aineiston analyysissä kaikista haastavin vaihe oli ryhmien tekeminen ja nimeäminen. Saimme kuitenkin muodostettua haasteista viisi eri ryhmää ja määrittelystä neljä ryhmää. Olemme tehneet tarkemmat taulukot (taulukko 4 ja taulukko 5), joista selviää tarkemmin, minkälaisista alaluokista kategoriat muodostuvat.

Taulukko 3. Aineiston abstrahointi.

Ryhmittely	Käsite
Aikuisen vallankäyttö Aikuisten erimielisyydet Aikuisjohtoinen toimintamalli	Opettajien asenteet ja valta
Henkilökunnan vaihtuvuus Kiire Henkilöstöpula Ajan puute Isot lapsiryhmät	Resurssit
Lasten erilaisuus Lasten ikä	Lasten yksilölliset tekijät

Sisällönanalyysiin on yhdistetty myös kritiikkiä. Weberin (1990) mukaan sisällönanalyysin ongelma on se, että liian paljon sanoja yritetään mahduttaa muutamiin luokkiin. Tästä voi johtua se, että kategorioiden sisällöt sekoittuvat toisiinsa tai ovat väärässä kategoriassa (Weber, 1990). Tutkielman luotettavuuden vuoksi on tärkeää, että analyysi on johdonmukainen ja luokittelua tehdään merkityksien mukaan. Luokittelu on oikein silloin, kun eri ihmiset luokittelevat sisällöt samoin. Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) kritisoivat sisällönanalyysia analyysivaiheen ja tulkintojen vähäisyydestä. Heidän mukaansa sisällönanalyysiä on luonnehdittu pelkäsi koodaukseksi. Ruusuvuori ja kollegat (2010) nostavat esille, että puhdas aineistolähtöisyys on käytännössä mahdotonta, jonka olemme myös huomioineet omassa analyysissämme. Analyysissämme tulee ottaa huomioon se, että teoriaohjaavan analyysin teoriaosuus näkyy meidän tutkielmassamme enemmän tulokappaleessa, kuin tässä analyysissä. Teoriaohjaava analyysi etenee aineistolähtöisen analyysin kaltaisesti, mutta viimeisessä vaiheessa käsitteet muovautuvat aikaisempien tutkimusten avulla. Olemme muodostaneet viimeisen vaiheen käsitteet itse, mutta niihin ovat vaikuttaneet aikaisempien tutkimusten tulokset (esim. Roos, 2016; Puroila & Estola, 2012).

Sisällönanalyysin lisäksi olemme käyttäneet tuloksia kirjoittaessa hyväksi aineiston kvantifiointia. Kvantifioinnissa aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia toistuu vastaajien vastauksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 135). Kvantifiointi näkyy tuloksissamme siten, että olemme kirjoittaneet tuloksiin sen, kuinka monta vastaajaa on puhunut vastauksissaan esimerkiksi resurssien aiheuttavan haasteita osallisuuden toteutumisessa. Sitä kautta olemme halunneet tuoda esille, missä määrin opettajat kokevat samojen tekijöiden haastavan osallisuuden toteutumista.

4. Tutkielman tulokset

Havaintojen pelkistämisen ohella laadullisen analyysin yksi tärkeä vaihe on arvoitusten ratkaiseminen, jota voidaan kutsua myös tulosten tulkinnaksi (Alasuutari, 2011, s. 44). Tällä Alasuutari (2011, s. 44) tarkoittaa tutkittavalle ilmiölle annettujen merkitysten tulkintaa aineiston kautta tuotettujen vihjeiden ja johtolankojen pohjalta. Tässä kappaleessa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Nostamme aineistostamme esimerkkejä vastaajien kokemuksista. Olemme jakanee tulokset kahteen kappaleeseen, joista toinen käsittelee sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat ovat määritelleet osallisuutta ja toinen sitä, mitkä asiat haastavat heitä osallisuuden toteuttamisessa päiväkodissa. Sitaateissa kolme pistettä ”...” tarkoittaa sitä, että olemme poistaneet siitä kyseiselle teemalle tai asiayhteydelle epärelevantin tiedon. Olemme numeroineet vastaajat 1–46 ja esimerkkien loppuun olemme merkinneet VOn, missä n tarkoittaa sitä, kuinka mones vastaaja varhaiskasvatuksen opettaja on ollut. Olemme korjanneet sitaateista mahdolliset kirjoitusvirheet, mutta sisältöä emme ole muokanneet.

4.1. Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä lapsen osallisuudesta

Tässä luvussa käsittelemme tutkielmamme tuloksia ensimmäisen tutkimuskysymyksemme kautta: *Minkälaisten tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lasten osallisuutta päiväkodin kontekstissa?* Olemme lähestyneet kysymystä varhaiskasvatuksen opettajien vastausten kautta ja reflektoineet heidän vastauksiaan tutkimuskirjallisuuteen. Opettajien vastausten pohjalta olemme muodostaneet taulukon 4, josta selviää ne teemat, jotka olemme analyysissämme nostaneet esille.

Olemme luokitelleet vastaukset neljään kategoriaan: Opettajan rooli, osallisuus suhteisena ilmiönä, lasten yksilölliset tekijät sekä käsitteen tulkinnallisuus. Yläkategorioiden teemat ovat muotoutuneet alaluokkien mukaan (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä lapsen osallisuudesta

Opettajan rooli	Osallisuus suhteisena ilmiönä	Lasten yksilölliset tekijät	Käsitteen tulkinnallisuus
Havainnointi	Yhteenkuuluvuus	Osallisuuden tasoon vaikuttaminen	Asiakirjat
Opettajan vastuu ja valta	Inklusio	Ikätasoinen huomiointi	Käsitteen monitulkinnallisuus
Pedagoginen tiimi	Lapsiryhmän erilaisuus	Tunne ja tietoisuus	Toimintaan osallistuminen
Aikuisten luonteenpiirteet	Vuorovaikutus		

4.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan rooli osallisuuden määrittäjänä

Valtaosa kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista määrittelivät lapsen osallisuuden pohjautuvan opettajan rooliin. Myös Kangas ja kollegat (2016) painottavat varhaiskasvatuksen opettajien roolia ja tahtoa osallisuuden mahdollistumisessa. Rooliin liittyviä ilmauksia esiintyi yhteensä 37 vastauksessa. Olemme koonneet tämän kappaleen niistä tekijöistä, jotka liittyvät opettajan rooliin osallisuuden määrittelyssä. Opettajien vastauksista muodostui viisi alaluokkaa: havainnointi, opettajan vastuu ja valta, pedagogisen tiimin merkitys sekä aikuisten luonteenpiirteet.

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittelivät osallisuutta *havainnoinnin* kautta. Havainnointiin liittyviä mainintoja esiintyi 30 vastauksessa. Vennisen ja Kankaan (2018) tutkimuksessa korostui lasten havainnoinnin ja kuuntelemisen tärkeys. Yksi opettajista kertoi havainnoivansa lasten leikkejä, sillä leikin kautta pystyy havainnoimaan lasten mielenkiinnonkohteita. Vastauksissa nostettiin esille se, että mielenkiinnonkohteita voi käyttää myös motivoinnin keinona tai niihin voi tarttua ja jatkojalostaa niitä yhdessä. Vastauksista ilmeni myös, että lasten osallisuus on opettajien mielestä lasten mielenkiinnonkohteiden tuomista esille havainnoinnin kautta. Vartiainen (2016) pitää havainnointia tärkeänä metodina, sillä sen avulla voidaan arvioida, miten sitoutunut lapsi on toimintaan. Opettajien havainnointien kautta voidaan myös muokata päiväko-

din oppimisympäristöjä. Eräs opettaja mainitsi, että heidän ryhmässään lapset ovat kiinnostuneita kiipeilystä, joten he ovat luoneet lapsille turvallisia mahdollisuuksia kiipeilylle. Turja ja Vuorisalo (2022) nostavat esille oppimisympäristöön vaikuttamisen olevan osa lasten osallisuutta. Opettajat määrittivät osallisuuden toteutumista, havainnointia sekä ryhmätilojen kehittämistä mielenkiinnonkohteiden kautta seuraavasti:

”Syksyn aikana olemme kiinnittäneet huomiota siihen, millaisista leikeistä lapset pitävät ja minkälaiset leikit eivät kiinnosta lapsia niin paljoa. Huomasimme, että ryhmän isoimmat lapset pitävät mielikuvituksellisista kotileikeistä, joten siirsimme kotileikin rauhallisempaan tilaan.” VO, 3

”Havainnoinnin kautta mielenkiinnonkohteita nostetaan esille” VO, 33

”Lasten osallisuus tarkoittaa mielestäni sitä, että varhaiskasvatuksen toiminnan rakentumisessa/suunnittelussa näkyy vahvasti esimerkiksi lasten tarpeet ja mielenkiinnonkohteet sekä yksilön, että lapsiryhmän näkökulmasta. Lasten osallisuus vaatii myös kasvattajalta taitoja tuoda nämä asiat esiin ja miten rakentaa näistä hyvä kokonaisuus” VO, 5

Havainnoinnin kautta voidaan myös tuoda esille lasten tarpeet ja ottaa ne huomioon toiminnan suunnittelussa. Opettajat havainnoivat lasten leikkiä ja toimintaa varhaiskasvatusympäristössä ja sen pohjalta tekevät tulkinnat siitä, mitä tavoitteita ja päämääriä toiminnalle asetetaan (Opetushallitus, 2022, s. 41–42). Vastaajat määrittivät osallisuuden olevan myös lasten toiveiden kuuntelemista ja toteuttamista. Eräs vastaajista nosti esille, että suunnitelmien tulisi olla joustavia, jotta toimintaa voidaan muokata lasten toiveiden mukaisesti. Myös Sandberg ja Eriksson (2010) tuovat esille tutkimuksessaan, että toiveiden huomioiminen luo ilmapiirin, jossa lapsi kokee oman mielipiteensä vaikuttavan omiin ja yhteisiin toimintoihin. Heidän mukaansa osallisuudessa ei ole niinkään kysymys lasten kuuntelusta tai päätäntävällästä vaan siitä, miten lasten aiheet, teot ja odotukset toteutetaan ja tulkitaan. Vastauksista nousi esille myös se, ettei lasten toiveita voi aina ottaa huomioon, sillä aikuinen huolehtii siitä, että lasten tarpeet tulevat kuulluiksi.

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät osallisuuden myös *opettajan vastuun ja vallan* kautta neljässä vastauksessa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta, kehityksestä ja arvioinnista (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2022) soveltaen voidaan ajatella, että opettaja on vastuussa

myös siitä, huomioidaanko lasten osallisuutta päiväkodin suunnitelluissa toiminnoissa ollenkaan ja millä tavalla lapsen osallisuus arjessa näkyy. Vennisen ja Kankaan (2018) mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on aina pedagoginen vastuu, jonka luovuttaminen lapselle olisi oman vastuun vähättelyä. Myös Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola ja Alasuutari (2021) nostivat esille tutkimuksessaan näkemyksen siitä, että osallisuus vaatii toteutumiseen aikuisen kontrollin vähentämisen. Vastauksista ilmeni, että aikuisen vastuulla on tarjota lapsille uusia kokemuksia, sillä lapsi ei voi toivoa sellaista toimintaa, minkä olemassaolosta hän ei ole tietoinen.

”Lapset saavat osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen mahdollisuuksien mukaan” VO, 32.

”Lapset voivat vaikuttaa, mutta aikuinen huolehtii ja tuo turvan ja puitteet” VO, 1

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät osallisuutta myös *aikuisten luonteenpiirteiden* kautta. Aikuisen luonteenpiirteisiin liittyviä ilmauksia mainittiin neljässä vastauksessa. Yleisin maininta oli opettajan sensitiivisyys sekä kyky itsereflektioon. Aikuisen sensitiivisyys on avainasemassa osallisuuden mahdollistumisessa (Sevón ym., 2021). Lapset saavat rikkaita osallisuuden kokemuksia silloin, kun varhaiskasvatuksen opettajat ovat sensitiivisiä lasten näkökulmien huomioimisessa (Kangas, 2016, s. 13–14, 59). Sensitiivisellä toimintatavalla opettajat viittasivat lasten eleiden ja leikin herkkään tulkintaan. Lisäksi opettajat määrittivät osallisuuden olevan lähtöisin läsnä olevasta opettajasta, joka mahdollistaa lasten osallisuuden toteutumisen arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee kuunnella, olla läsnä ja kiinnostunut lapsen asioista (Varttinen, 2016), jotta hän voi suunnitella toimintaa lapsen näkökulmasta.

”Aikuisen sensitiivinen oleminen lasten kanssa auttaa osallisuuden tunteessa.” VO, 16

”[Lasten osallisuus on] aikuisen sensitiivistä kohtaamista ja havainnointia, että hän huomaa myös sanattomat aloitteet, ideat ja kiinnostuksen kohteet” VO, 2

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät lapsen osallisuutta myös *tiimityön* näkökulmasta. Pedagogiseen tiimiin liittyviä ilmaisuja esiintyi kahdessa vastauksessa. Päiväkotiryhmissä toimitaan tiimeissä, joissa jokainen työntekijä toimii lasten kanssa. Tällöin on tärkeää, että jokainen työntekijä on sitoutunut lapsen osallisuuden tukemiseen. Pedagoginen tiimi on merkityk-

sellinen työkalu osallisuuden mahdollistumiselle (Sandberg & Eriksson, 2010). Vaikka opettajan vastuulla on toiminnan suunnittelu, kehittäminen ja arviointi, tulee jokaisen tiimin jäsenen toteuttaa toimintaa (Opetushallitus, 2022, s. 18). Vennisen ja Kankaan (2018) mukaan tiimin merkitys on tärkeä askel osallisuuden mahdollistumiselle. Opettajien vastauksista nousi esille se, että pedagoginen tiimityö on osallisuuden mahdollistumiselle tärkeää. Heidän mukaansa lapsen osallisuuden toteutuminen vaatii koko tiimin panoksen.

”Lasten osallisuuteen ja sen toteutumiseen tarvitaan koko tiimi, kukaan ei voi toteuttaa sitä yksin.” VO, 27

”Mahdollisimman hyvä ja vakaa tiimityö takaa myös onnistumisen tällä osa-alueella.” VO, 40

4.1.2 Osallisuus suhteisena ilmiönä

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät osallisuutta myös aikuisen ja lasten välisten suhteiden kautta. Katteoria muodostui neljästä alaluokasta: yhteenkuuluvuus, inklusio, lapsiryhmän erilaisuus ja vuorovaikutus. Tässä kappaleessa tarkastelemme tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajien määritelmiä osallisuudesta päiväkodin sosiaalisesta ja rakenteellisesta ulottuvuudesta käsin.

Opettajien mukaan lasten osallisuus on myös tunnetta *yhteenkuuluvuudesta*. Yhteenkuuluvuus mainittiin yhdeksässä vastauksessa. Osallisuus vahvistaa tunnetta yhteenkuuluvuudesta (Turja & Vuorisalo, 2022), eli tunnetta siitä, että on merkityksellinen osa yhteisöä. Opettajat kuvailivat lapsiryhmän olevan oleellinen osa osallisuutta. Lasten välisten vuorovaikutussuhteiden ja yhteenkuuluvuuden on nähty olevan tärkeä osa lasten osallisuutta (Kangas ym., 2016). Kankaan ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen fyysinen sekä sosiaalinen ympäristö ovat osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat edistää tai estää lasten osallisuutta. Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät osallisuuden lisäävän yhteisöllisyyden tunnetta. Sama tulos kävi ilmi myös Vennisen ja Kankaan (2018) tutkimuksessa, jonka mukaan yhteenkuuluvuus on merkityksellinen tekijä osallisuudessa. Opettajat kuvailivat osallisuuden olevan yhteenkuuluvuuden mahdollistumista lapsiryhmässä sekä vastuun jakamista.

”Lapsi on tasavertainen osa yhteisöä, häntä kuullaan itseään ja ryhmää koskevissa asioissa.” VO, 11

”Annetaan vastuuta ja vapautta ja tunnetta, että ollaan yhdessä osa suurempaa kokonaisuutta.” VO, 1

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät osallisuutta myös ryhmän rakenteen ja *inklusion* kautta. Ryhmän rakenteeseen ja inklusioon liittyviä mainintoja oli neljässä vastauksessa. Osallisuus perustuu yhdenvertaisuuteen ja vapaaehtoisuuteen (Turja & Vuorisalo, 2022). Eerola-Pennanen, Turjan ja Lipposen (2022) mukaan yhdenvertaisen ja osallisuutta tukevan ilmapiirin saavuttaminen vaatii vakiintuneiden toimintatapojen, rutiinien ja valtasuhteiden purkamista.

Varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat inklusiota lasten tasavertaisen kohtelun ja yhdenvertaisuuden puitteissa. Kankaan (2016, s. 14) mukaan lapsilla ei ole tasavertaiset mahdollisuudet päästä osalliseksi toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lapsille tulee tarjota tilaa ja mahdollisuuksia osallisuuteen ja samalla heitä tuetaan toimijoina ottaen huomioon lapsen ikä, kehitys ja muut yksilölliset lähtökohdat (Turja & Vuorisalo, 2022). Inklusio on olennainen osa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kokonaisuutta (Eerola-Pennanen ym., 2022). Eräs vastaajista kuvaili osallisuuden ja inklusion välistä suhdetta seuraavalla tavalla:

”Inklusiivinen varhaiskasvatus ei tarkoita erityislasten ja muiden lasten samassa ryhmässä oloa vaan sitä, että mietitään, miten toiminta voidaan suunnitella niin, että kaikki pystyvät siihen osallistumaan ja pääsemään tasavertaiseksi ryhmän jäseneksi.” VO, 20.

Lapsiryhmän erilaisuus koettiin myös osallisuutta määrittäväksi tekijäksi. Samat toimintatavat eivät voi säilyä muuttumattomina, vaan toimintaa ja toimintatapoja tulee arvioida ja kehittää lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Toimintatapojen tulisi palvella tasavertaisesti jokaista ryhmään kuuluvaa lasta. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa osana toimintaa (Helin ym., 2018; Ceballos & Susinos, 2022). Osallisuuden kokemisen lähtökohtana on lapsiryhmän eroavaisuudet ja moninaisuuden näkeminen pedagogisena rikkautena (Eerola-Pennanen ym., 2022). Eri lapsiryhmät voivat poiketa toisistaan siinä, miten laajaa verbaalista ja nonverbaalista kieltä toimintaympäristössä ymmärretään (Turja & Vuorisalo, 2022). Turja ja Vuorisalo (2022) nostavat tässä yhteydessä esille myös lasten aloitteiden herkän tulkinnan ja lasten kommunikaatiotaitojen tukemisen. Eräs varhaiskasvatuksen opettaja pohti toimintakautta lapsiryhmän erilaisuuden näkökulmasta. Hän nosti esille huomion siitä, että osallisuus vaatii myös positiivisen käsityksen muutoksesta, jotta toimivat toimintatavat lapsen osallisuuteen löydetään.

”Jokainen lapsiryhmä on erilainen ja tällöin myös vuosi on. Minusta samalla kaavalla ei voida toimia vuodesta toiseen vaan täytyy rohkeasti pystyä muuttamaan toimintaa ottaen huomioon lasten osallisuus.” VO, 32

Vuorovaikutukseen liittyviä mainintoja oli 20 vastauksessa. Nämä maininnat liittyivät esimerkiksi kuunteluun, keskustelutaitojen opettamiseen ja ymmärretyksi tulemiseen. Vuorovaikutusta on luonnehdittu osallisuuden perustaksi (Turja & Vuorisalo, 2022; Venninen & Kangas, 2018; Sandberg & Eriksson, 2010). Eräs opettaja nosti esille, että hänen mielestään osallisuus on mielipiteen ilmaisua ja kuulluksi tulemistä. Sandbergin ja Erikssonin (2010) mukaan lapsella on todellista vaikutusvaltaa silloin, kun heidän aloitteet tulee tulkituksi ja toteutetuksi. Tullakseen kuulluksi lapsi tarvitsee aikuisen, joka on kykeneväinen aktiiviseen ja avoimeen kuuntelemiseen (From & Koppinen, 2012, s. 23; Toros, 2021). Fromin ja Koppisen (2012, s. 23) mukaan aktiiviseen kuunteluun kuuluu se, että aikuinen osoittaa lapselle olevansa kiinnostunut ja haluavansa kuunnella. Lisäksi opettajat mainitsivat osallisuuden olevan keskustelutaitojen opettamista, eteenkin silloin, kun lapsella ei ole riittäviä kykyjä tuoda esille omia mielipiteitään. Sandbergin ja Erikssonin (2010) tutkimuksen mukaan lapset käyttävät erilaisia tapoja kommunikointiin ja vuorovaikutukseen. Heidän mukaansa kommunikaatiotaidot ovat tärkein ehto osallisuuden toteutumiseksi. Opettajan tehtävänä on siis tulkita näitä tapoja, mutta myös opettaa lapsille, miten kommunikoida. Lapset pyrkivät vaikuttamaan verbaalisen kielen tai kehonkielen kautta. (Sandberg & Eriksson, 2010). Opettajien vastauksista voidaan tulkita, että vuorovaikutus ja siihen liittyvien taitojen opettaminen on tärkeää, jotta osallisuus on mahdollista.

”Lapsen täytyy tulla kuulluksi ja heidän mielipiteensä sekä toiveensa tulee ottaa huomioon pedagogiikassa.” VO, 31.

”Osallisuus on lasten kuuntelua ja keskustelutaitojen opettelua.” VO, 7.

4.1.3 Lasten yksilölliset tekijät osallisuuden määrittäjänä

Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät lapsen osallisuuden liittyvän myös lasten yksilöllisiin tekijöihin. Lasten yksilöllisiin tekijöihin liittyviä viitauksia oli 17 vastauksessa. Alateemoiksi nousivat ikätasoinen huomiointi, lapsen mahdollisuus vaikuttaa osallisuuteensa ja tunteet sekä tietoisuus. From ja Koppinen (2012, s. 60) kirjoittavat, että osallisuudessa merkittäviä

tekijöitä ovat lasten innostuneisuus, tahto ja aloitteellisuus. Lapsiryhmät ovat usein hyvin moninaisia ja jokaisella lapsella on omat vahvuutensa, tarpeensa, mielenkiinnonkohteensa sekä persoonansa.

Venninen ja Kangas (2018) ovat nostaneet esille tutkimuksessaan ujon lapsen huomioinnin osallisuuden toteutumisessa. Lapsella on oikeus päästä osalliseksi ryhmän toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja toteuttamiseen, mutta vastauksissamme nousi esille myös huomio siitä, että lapsella on oikeus päättää *oman osallisuutensa tasoon*. Osa lapsista ei ole aina motivoituneita tai halukkaita pääsemään osalliseksi päätöksiin. Osallisuuteen opettaminen mainittiin myös osallisuuden mahdollistumisessa. Lapsilla ei välttämättä ole taitoja, joita osallisuus vaatii. Tämä tuli esille myös kommunikaatiotaitojen opettamisessa. Aineistossamme kuvailtiin osallisuuden olevan myös lapsen aktivointia ja innostamista mielipiteen ilmaisuun.

Kaikki lapset eivät uskalla tuoda esille omaa mielipidettään yhtä vahvasti. Osallisuutta on myös kritisoitu siitä näkökulmasta, että osallisuus on usein ”äänekkäiden” lasten mahdollisuutta vaikuttaa. Ujot lapset jäävät usein äänekkäiden lasten varjoon. Myös Alanko (2013, s. 58) nostaa esille, että osallistavat projektit usein suosivat tietynlaisia lapsia. Tämän estämiseksi opettajien tulisi pohtia keinoja siihen, joilla he varmistavat jokaisen lapsen mahdollisuuden päästä osallistumaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Yksi vastaajista lähestyi osallisuuden määritelmää lapsen vaikutusmahdollisuudesta omaan osallistumisensa tasoon.

”[osallisuus päiväkodissa] on lapsen mahdollisuutta vaikuttaa osallistumisensa tasoon” VO, 2

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esille yhdeksi osallisuutta määrittäväksi tekijäksi *lasten iän*, joka vaikuttaa niihin menetelmiin, joiden kautta osallisuus toteutuu. Kangas (2016, s. 56) nostaa esille, että taaperoikäisten lasten näkemyksiä ei pidetä varteenotettavana ideana, verrattuna isompien lasten näkemyksiin. On kuitenkin tärkeää, että ryhmän aikuiset ovat tarpeeksi sensitiivisiä tulkitsemaan myös nonverbaalista kommunikointia (Kangas, 2016, s. 59), sillä jokaisella lapsella on oikeus päästä osalliseksi, riippumatta hänen kielellisistä taidoistaan. Varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät osallisuuden olevan toimintaan vaikuttamista ikä- ja kehitystason mukaisesti. Eräs vastaaja nosti esille, että lasten kanssa tehdään sopimuksia ja heille jaetaan vastuutehtäviä ikätasoisesti. Yksi opettaja määritteli osallisuutta iän näkökulmasta seuraavanlaisesti:

”Lapset saavat mahdollisuuksia vaikuttaa omaan arkeensa ja toimintaan osana ryhmää. Lapsen ikä huomioiden tavat tähän voivat olla erilaisia.” VO, 37

Saukkola ja Laane (2018, s. 94) nostavat esille huomion siitä, että vuorovaikutustaitojen opettaminen lapsille edistää heidän kykyään selviytyä arjen tilanteista. Vuorovaikutustaidot auttavat lasta kommunikoimaan aikuisten ja lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittelevät vuorovaikutustaitojen opettelemista erityisesti alle 3-vuotiailla, jolloin aikuiset ovat merkityksen antajia ja tulkinnan tekijöitä. Osallisuus edellyttää myös sitä, että lapsilla tulee olla riittävästi tietoa aiheesta, tilanteesta ja materiaalisesta ympäristöstään (Turja & Vuorisalo, 2022). Vain näiden tietämysten kautta lapsi voi tehdä johtopäätöksiä ja kehittää suunnitelmia sekä toimintaa tietyn teeman ympärille (Turja & Vuorisalo, 2022; Sandberg & Eriksson, 2010). Lapselle tulee siis antaa ohjeita ja neuvoja sekä kertoa, mitä materiaaleja hänellä on saatavilla. Yksi opettajista määritteli osallisuuden olevan sitä, että lapset tietävät voivansa suunnitella ja toteuttaa toimintaa. Hänen mukaansa tähän liittyy se, että lapset tuntevat päiväkodin tilat ja materiaalit.

”Lapset tietävät voivansa suunnitella ja toteuttaa toimintaa. He tuntevat päiväkodin tilat, tietävät mitä materiaaleja, tavaroita ja leluja on olemassa eli käytössä.” VO, 12

Osallisuus on toimintaa, jossa lapsi on *tietoinen* mahdollisuudestaan vaikuttaa (Shier, 2011, s. 111). Osallisuus on subjektiivinen kokemus, jossa lapsen *tunne* osallisuudesta on avainasemassa (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 13). Opettajat kuvailivat osallisuuden olevan tietoista toimintaa, jonka kautta lapsi voi parhaimmillaan vaikuttaa toimintaan. Aineistomme havaintoja tukee myös Toroksen (2021) tutkimus, jossa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat osallisuuden olevan toimintaa, jossa lapsi on tietoinen vaikutusmahdollisuuksistaan. Eräs opettajista kiteytti osallisuuden olevan sitä, että lapset tietävät, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa. Yksi opettaja kuvaili lapsen osallisuuden voivan olevan sekä tiedostettua tai tiedostamatonta toimintaa.

”Päiväkodissa lapset saavat osallistua toiminnan suunnitteluun joko tietoisesti, tai niin, että ryhmän aikuiset havainnoivat lapsen kiinnostuksen kohteita ja niiden pohjalta suunnittelevat toimintaa.” VO, 18

Osallisuus herättää lapsissa myös tunteita ja onnistuneet osallisuuden kokemukset vaikuttavat lapsen tunnetiloihin myönteisesti (Sandberg & Eriksson, 2010; Turja & Vuorisalo, 2022). Vas-

tauksissa kävi ilmi myös se, että lapsen kokemus voivansa vaikuttaa toimintaan on tärkeä. Tämän edistämiseksi toimintaa tulisi suunnitella, kehittää ja arvioida lasten kanssa. Osallisuus määriteltiin monessa vastauksessa tunteeksi, jonka kautta lapsi tuntisi itsensä merkitykselliseksi ja tärkeäksi osaksi lapsiryhmää. Helin ja kollegat (2018) kirjoittavat, että osallisuuden tunne tulee, kun omilla mielipiteillä on myös konkreettisia vaikutuksia. Osallisuuden puitteissa ei siis riitä, että lasten mielipiteitä ja toiveita kysytään, ellei niillä ole mitään painoarvoa. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja nosti saman huomion esille:

”Osallisuuden tunne tulee, kun omilla mielipiteillä on myös konkreettisia vaikutuksia.” VO, 11

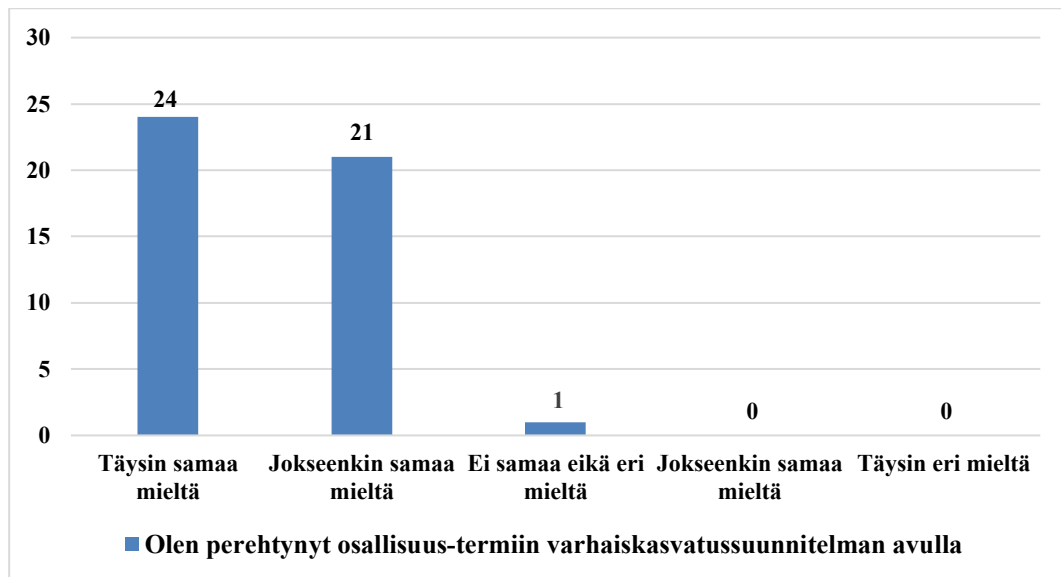
4.1.4 Osallisuus-käsitteen tulkinnallisuus osallisuutta määrittävänä tekijänä

Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmät pohjautuivat myös asiakirjoihin ja sen kautta osallisuus käsitteen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Asiakirjoihin ja käsitteen ymmärtämiseen liittyviä mainintoja oli vastauksissamme neljä. Nämä maininnat liittyvät osallisuus-käsitteen väärinymmärtämiseen sekä varhaiskasvatusta ja esiopetusta sääteleviin virallisiin asiakirjoihin. Lisäksi osa vastaajista kirjoitti osallisuudesta osallistumisena, vaikka teoriassa (ks. Piironen, 2007, s. 5) osallistuminen ennalta suunniteltuun toimintaan ei nähdä olevan osallisuutta. Vaikka varhaiskasvatusta ja esiopetusta säätelevät asiakirjat sekä varhaiskasvatuslaki koskettavat kaikkia varhaiskasvatuksen piirissä työskenteleviä opettajia, voi henkilöstöllä olla hyvin *vaihtelevia käsityksiä* siitä, mitä lasten osallisuus käytännössä tarkoittaa (Turja & Vuorisalo, 2022). Usein osallisuus ymmärretään lasten konsultaationa ja heidän äänensä kuuntelemisena (Kangas ym., 2016). Vastauksissa osallisuuden käsite koettiin liian suppeaksi. Tällä tarkoitettiin sitä, että osallisuuden koetaan olevan vallan siirtämistä lapselle.

”Osallisuus ymmärretään edelleen liian suppeaksi joko tai käsitteeksi. Käsitettä pitäisi avata enemmän, ettei sitä koeta uhkaksi vaan mahdollisuudeksi.” VO, 27

”Toisaalta näiden termien väärinymmärtäminen tai järjen häviäminen tämän suhteen saa minut olemaan huolissani tulevaisuudesta. Mihin kaikkeen lapsella on mahdollisuus vaikuttaa? Onko kaikkeen? Häviääkö aikuisen raja hahmottaa, että mitkä asiat ovat aikuisen vastuulla määrittää.” VO, 37

Suurin osa vastaajista kertoi perehtyneensä osallisuus-käsitteeseen varhaiskasvatusta säätelevien asiakirjojen avulla (ks. kuvio 4). Silti vastaajista 10 koki osallisuuden toteuttamisen päiväkodissa vaikeaksi. Tämä nostaa esille kysymyksen siitä, tulisiko osallisuuden määritelmää konkretisoida paremmin varhaiskasvatusta säätelevissä asiakirjoissa. Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esille vastauksissaan sen, että muut aikuiset käsittävät osallisuuden määrittelyn väärin. Osa opettajista koki, että toiset ajattelevat osallisuuden olevan vallan siirtämistä lapselle kokonaan.



Kuvio 4. Olen perehtynyt osallisuus-termiin varhaiskasvatussuunnitelman avulla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) osallisuuden teema kulkee läpi *asiakirjan*. Sitä käsitellään sekä velvoittavana toimintana että yksilön kokemuksellisuuden perustana. Lisäksi osallisuuden teemaa käsitellään globaalista ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta osallistumisen taitojen kehittämisessä sekä yksilön kokemusten tukemiseen. Kiilakoski ja kollegat (2012, s. 14) painottavat, että osallisuus-käsitteen taipuisuus on ollut sille sekä kirous että siunaus, sillä löysästi rajattu käsite on mahdollistanut erilaisten innovaatioiden edistämistä kahlitsematta ihmisten ajattelua tai toimintaa. Kuitenkin löysä määrittely on mahdollistanut Shierin mainitseman näennäisosallisuuden kehittymisen (Kiilakoski ym., 2012, s. 15). Varhaiskasvatusta sääteleviä asiakirjoja käsiteltiin lähinnä varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman pedagogiikan kannalta. Yksi opettajista määritteli pedagogisten asiakirjojen vaikutuksen osallisuuteen seuraavanlaisesti:

”Se on lasten oikeutta harjoitella ja tutustua monipuolisesti kaikkeen varhaiskasvatussuunnitelmassa ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainittuihin pedagogisiin puoliin.” VO, 7

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille osallisuutta määritellessään myös *osallistumisen* näkökulman. Lasten osallistuminen ennalta suunniteltuun toimintaan mainittiin kuudessa vastauksessa. Ennalta suunnitellusta toiminnasta on aiemmin käytetty termiä lapsilähtöinen toiminta (Kettunen, 2017). Lapsilähtöinen toiminta on suunniteltu lasten mielenkiinnon kohteiden pohjalta. Sandbergin ja Erikssonin (2010) mukaan lapsi, joka ei osallistu yhteiseen toimintaan, ei tunne olevansa aktiivinen toimija omassa yhteisössään. Suomen kielessä osallistuminen ja osallisuus ovat kuitenkin merkitykseltään erilaisia. Osallisuus ei ole vain osallistumista vartiiksi järjestettyyn ja suunniteltuun toimintaan vaan siihen sisältyy aikuisten sekä lasten mahdollisuus vaikuttaa aidosti omaan ja yhteisön toimintaan (Turja & Vuorisalo, 2022; Sandberg & Eriksson, 2010). Eräs opettaja kuvaili osallisuutta seuraavalla tavalla:

”Osallisuus päiväkodissa tarkoittaa mielestäni jokaisen lapsen mahdollisuutta osallistua kaikkeen toimintaan...” VO, 31.

4.2 Osallisuuden toteutumista haastavat tekijät

Tässä kappaleessa esittelemme tutkimuksemme tuloksia liittyen toiseen tutkimuskysymykseemme: *Mitkä tekijät haastavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten perusteella?* Olemme keränneet vastaukset kysymyksen numero 9 vastausten pohjalta. Kysymys 9: *Millaiset asiat mielestäsi haittaavat tai vaikeuttavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa. Kerro esimerkkejä.* Laitoimme kyselyn asetuksista tähän kysymykseen vastaamisen vastaajille pakolliseksi.

Olemme jakaneet vastaukset viiteen eri kategoriaan: resurssit, päiväkodin toimintakulttuuri, opettajien asenteet ja ominaisuudet, lasten yksilölliset tekijät sekä käsitteen tulkinnallisuus. Jokaisessa kategoriassa on alalukuja, joita avaamme seuraavissa kappaleissa tarkemmin (ks. taulukko 5). Käsittelemme jokaista kategoriaa kattavasti antaen esimerkkejä varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista. Peilaamme myös tutkielmamme tuloksia aikaisempaan tutkimustietoon.

Taulukko 5. Osallisuuden toteutumista haastavat tekijät

Resurssit	Päiväkodin toimintakulttuuri	Opettajien asenteet ja ominaisuudet	Lasten yksilölliset tekijät	Käsitteen tulkinnallisuus
Ajan puute/kiire	Rutiinit ja arjen joustamattomuus	Aikuisten asenteet ja ennakkoluulot	Lasten väliset erot	Asiakirjojen vaikutus osallisuuteen
Isot lapsiryhmät	Vanhat toimintamallit	Erimielisyydet	Lasten ikä	Käsitteen monitulkintaisuus
Henkilöstöpula		Kouluttamaton henkilökunta		
Huono lapsituntemus		Oma jaksaminen		
Päiväkodin tilat/ toimintaympäristö				

4.2.1 Resurssien vaikutus osallisuuteen

Suurin osa kyselyymme vastaavista varhaiskasvatuksen opettajista oli sitä mieltä, että osallisuuden toteutumista haastaa päiväkodissa eniten *resurssit ja niiden puute*. Stenvallin ja Seppälän (2008, s. 23) tutkimuksessa ilmeni, että päiväkodin henkilökunta kokee jatkuvan resursseista supistamisen yhdeksi haasteeksi osallisuuden toteutumiseksi. Silloin henkilökunnan aika ja voimavarat kuluvat perustyöhön, eikä muuhun jää jaksamista. Resursseihin liittyviä mainintoja esiintyi yhteensä 31 vastauksessa. Osa vastaajista mainitsi kirjoituksissaan resurssien puutteen ja usein samassa yhteydessä mainittiin joko kiireestä, henkilöstöpulasta tai tilojen puutteesta. Olemme koonneet tämän kappaleen niistä osallisuuden toteutumisen haasteista, mitkä aineistossamme liittyivät resursseihin. Olemme nimenneet viisi alaluokkaa: ajan puute/kiire, isot lapsiryhmät, henkilöstöpula, huono lapsituntemus ja päiväkodin tilat/toimintaympäristö. Myös Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt ja Fonsén (2022) ovat todenneet, että työn puutteellinen organisointi ilmenee niukkoina resursseina, kuten henkilökunnan vaihtuvuutena ja puutteena sekä kokemuksena liian suurista lapsiryhmistä. Lúcio ja Ilídio Ferreira (2016) kirjoittavat, että taloudelliset resurssit ja niiden niukkuus voivat rajoittaa osallisuuden toteutumista

Resursseihin liittyvistä haasteista eniten mainintoja liittyi *henkilöstöpulaan*. Niitä esiintyi 17 vastauksessa. Henkilöstöpulaan liittyivät työntekijöiden puute, työkavereiden sairastelut sekä sijaisten puute ja saatavuusongelmat. Vaikeat työolosuhteet haastavat työhyvinvoinnin kokemusta varhaiskasvatuksessa (Kangas ym., 2022). Helpisen (19.9.2022) mukaan esimerkiksi

Helsingin seudulla henkilöstöpula on niin suurta, että kaupunki on joutunut sulkemaan osan leikkipuistoista sekä kerhotoiminnasta ja siirtämään henkilökunnan päiväkoteihin. Myös Tamminen (23.10.2022) kirjoittaa varhaiskasvatuksen opettajista olevan valtava pula ja seurauksena jotkut kunnat ovat joutuneet jopa sulkemaan päiväkoteja. Sijaisten ja koulutetun henkilöstön löytäminen on hankalaa, joka kuormittaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä (Tamminen, 23.10.2022).

Useassa vastauksessa mainittiin, kuinka henkilökunnan vaihtuvuus aiheuttaa epävarmuutta arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat sijaiset, jotka eivät tunne lapsia. Henkilöstöpulan aiheuttama huono lapsituntemus näkyi kolmessa vastauksessa. Henkilöstöpula lisää varhaiskasvatuksen opettajien mukaan myös aikuisjohtoista toimintaa, sillä sijaiset eivät tunne lapsia, jonka vuoksi on usein helpompaa toimia aikuislähtöisesti. Lund (2007) on korostanut aikuisten roolia ja aktiivisuutta lasten osallisuuden toteutumisessa. Vaarana voi olla, että lasten osallisuus on sidoksissa aikuisten toimintaan ja heidän luomiin reunaehtoihin (Tammi & Hohti, 2017, s. 70). Monet vastaajat pohtivat myös sitä, kuinka lapset eivät uskalla kertoa asioista vieraalle ihmiselle.

”Resurssien puute sijaisten saatavuusongelman takia. Siitä aiheutuu kuormitusta muulle henkilökunnalle ja silloin mennään sieltä, mistä aita on matalin.” VO, 42

”Sijaiset, jotka eivät tunne lapsia. Osa lapsista ei uskalla kertoa asioita vieraalle ihmiselle tai suuressa porukassa” VO, 25

”Henkilökunnan puute tai ainainen vaihtuminen. Lapsituntemus jää vajaaksi” VO, 7

Myös päiväkodin hektinen arki näkyi varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. *Ajan puute ja kiire* esiintyi 13 vastauksessa. Moni varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi suuren työmäärän ja ”ylimääräiset” työtehtävät. Nämä hankaloittavat lasten osallisuuden toteutumista, sillä aika ei riitä lasten toiveiden huomioimiseen, jolloin aikuisjohtoinen toimintatapa koetaan tehokkaampana. Sama osallisuuden haaste tulee esille myös aikaisemmista tutkimuksista. Vennisen ja Kankaan (2018) tutkimuksen mukaan aikuisten muut työtehtävät vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen negatiivisesti. Kiire ja kiireen tuntu ovat heidän mukaansa merkittäviä esteitä lasten osallisuudelle varhaiskasvatuksessa, sillä silloin toiminta on täysin aikuisjohtoista. Kiire ja kiireen tunteen aiheuttaminen estää lasten kuuntelemista, sillä näissä tilanteissa aikuiset päättävät toimintatavan ja opetuksen sisällöt (Venninen & Kangas, 2018). Venninen ja kollegat

(2014) mainitsevat päiväkodin liian tiukan aikataulun vievän lapsilta mahdollisuuden tehdä aloitteita ja esittää mielipiteitä. Kiire, priorisoinninpuute ja niiden aiheuttama väsymys koettiin työhyvinvointia heikentäväksi ongelmaksi varhaiskasvatuksessa (Leinonen ym., 2011).

”Tuntuu, että välillä aika ei riitä kaikkien huomioimiseen, jokaisen lapsen toiveiden ja näkökulman huomioimiseen.” VO, 34

”Myös kiire ... saattaa vaikeuttaa sitä [lasten osallisuutta], sillä välillä itse joutuu olemaan niin paljon ryhmästä pois ... ja näissä tapauksissa joudutaan pärjäämään, jolloin toiminta = lasten osallisuus kärsii.” VO, 45

Myös *isojen lapsiryhmien* tuomat hankaluudet osallisuuden toteutumisessa näkyi varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Isojen lapsiryhmien tuomat hankaluudet esiintyivät kahdeksassa vastauksessa. Yksi vastaajista pohti, kuinka 21 lasta pystytään huomioimaan tasavertaisesti samaan aikaan. Nostimme aiemmin esille (ks. luku 2.1. *Varhaiskasvatus*) päiväkotiryhmän suhdeluvut, jotka usein koetaan liian korkeiksi. Vastaajat pohtivat suuren lapsiryhmän lisäksi myös sitä, kuinka jokainen lapsi voidaan huomioida heille itselleen ominaisella tavalla, sillä lapsiryhmät voivat olla hyvin moninaisia. Vaikka saataisiin huomioitua jokainen ryhmän lapsi, tulisi se vielä tehdä jokaisen omat tarpeet ja ominaisuudet huomioon ottaen. Williamsin, Sheridanin, Harju-Luukkaisen ja Pramling Samuelssonin (2015) mukaan suuret lapsiryhmät vaikeuttavat läheistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota lasten kanssa. Opettajien on heidän mukaansa vaikea olla tarkkaavaisia yksittäisiä lapsia kohtaan arjen oppimistilanteissa ja toteuttaa pedagogisia tavoitteita eri sisältöalueilla. Suuren lapsimäärän merkitys osallisuuden toteutukseen näkyi myös Vennisen ja Kankaan (2018) tutkimuksessa negatiivisesti. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat suuren lapsiryhmän haasteelliseksi. Myös lapsiryhmien moninaisuus koettiin haasteeksi osallisuudelle, sillä siihen mahtuu yhteensä 21 erilaista persoonaa, jotka kaikki tulisi huomioida yksilöllisesti.

”Ryhmäkoko: miten pystyt saada osalliseksi 21 lasta? Miten huomioit, että jokainen pääsisi vuorollaan osalliseksi ja vielä heille itselleen ominaisella tavalla?” VO, 37

”Lapsiryhmät ovat isoja ja moninaisia” VO, 19

Myös *päiväkodin tilojen vaikutus* osallisuuden toteuttamisen haasteisiin näkyi kolmessa vastauksessa. Leinonen ja kollegat (2011) kirjoittavat, että lasten osallisuutta voi rajoittaa tilankäyttöön liittyvät säännöt, sillä usein silloin lapsi on riippuvainen aikuisista. Päiväkodin tilojen

on nähty haastavan osallisuuden toteutumista myös Kyrönlammen ja Uiton (2022) sekä Sevónin ja kollegoiden (2021) tutkimuksissa. Tilat voivat rajoittaa lasten osallisuutta myös, jos lapsen täytyy aina pyytää välineitä aikuiselta tai pöydän ääreen istumiseen tai siitä pois pääsyyn tarvitaan aikuisen apua (Leinonen ym., 2011). Kyrönlammen ja Uiton (2022) mukaan usein päiväkodin tiloja käytetään useampaan tarkoitukseen, jolloin tilojen reunaehdot ja säännöt asettavat rajoja lapsille. Myös kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat nostaneet esille tilojen vähyyden sekä niiden epäkäytännöllisyyden ja sen vaikutuksen osallisuuteen. Yksi vastaajista pohti osallisuuden ja pitkäkestoisen leikin mahdollistamisen haasteita tilan puutteen vuoksi. Näitä voi rajoittaa esimerkiksi ruokailut, sillä joissakin ryhmissä ruokailu toteutetaan samoissa tiloissa kuin muukin toiminta, kuten askartelu, jolloin pöydät joudutaan siivoamaan usean kerran päivässä ruokailuiden tieltä.

”Joskus epäkäytännölliset tilat...” VO, 31

”Tilojen puute” VO, 30

4.2.2 Päiväkodin toimintakulttuuri

Päiväkodin toimintakulttuurin vaikutus nähtiin osallisuutta haastavana tekijänä. Olemme jakaneet tämän pääkategorian kahteen alaluokkaan, jotka näkyivät vastauksissa: rutiinit ja arjen joustamattomuus sekä vanhat toimintamallit. Kankaan ja kollegoiden (2022) tutkimus on myös osoittanut sen, että päiväkodin monikerroksellinen toimintakulttuuri on koettu yhdeksi haasteita tuovaksi tekijäksi varhaiskasvatuksessa. Heidän mukaansa siihen voidaan vaikuttaa merkittävästi johtajuudella.

Rutiinit ja arjen joustamattomuus mainittiin viidessä vastauksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat päiväkodin aikataulut osallisuuden toteuttamisen haasteeksi, sillä esimerkiksi ruokailut rajoittavat paljon. Eerola-Pennasen ja kollegoiden (2022) mukaan yhdenvertaisen ja osallisuutta tukevan ilmapiirin saavuttaminen vaatii vakiintuneiden toimintatapojen, rutiinien ja valtasuhteiden purkamista. Myös Theobald (2019) nostaa esille osallisuuden toteutumisen edellyttävän rakenteiden ja toimintatapojen tietoista kehittämistä. Vanhojen ja jäykkien rutiinien katsotaan olevan este lasten osallisuudelle päiväkodissa (Venninen & Kangas, 2018). Yksi vastaajista mainitsi myös osallisuutta haastavaksi tekijäksi sen, että varhaiskasvatuksessa asiat tehdään niin kuin on aikuisen mielestä helpointa ja vaivattominta, eikä silloin ajatella lapsen parasta. Myös rutiineista ja arjen joustamattomuudesta puhuttaessa nousee esille aikuisen suuri

rooli lapsen osallisuuden mahdollistajana, sillä päiväkodin aikuiset määrittelevät päivän kulun ja ohjaavat lapsia. Roos (2016, s. 54) toteaa, että jotkin päiväkodin toimintatavat ovat sellaisia, joihin lapsilla on enemmän päätäntävaltaa ja jotkut asiat päättää vain aikuinen. Aikuiset usein suunnittelevat päivän toiminnan ja rungon, johon lapsi oletetaan vaan muovautuvan (Roos, 2016, s. 54). Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat vastauksissaan päiväkodin aikataululliset ongelmat sekä arjen realiteetit ja rutiinit, jotka vievät pohjan lapsen osallisuudelta.

”Päivän rakenne ja aikataulut: hyvin vähän joustovaraa monessa asiassa, esimerkiksi ruokailut rajoittavat paljon.” VO, 20

Vanhojen toimintamallien vaikutus osallisuuteen näkyi kolmessa vastauksessa. Vastauksissa pohdittiin esimerkiksi sitä, kuinka pitkän uran tehneellä opettajalla voi olla juurtuneet tavat, joista on vaikea päästää irti. Tämä tapa voi olla hyvin opettajajohtoinen, jolloin lasten osallisuus ei pääse toteutumaan. Vanhat toimintamallit on koettu varhaiskasvatusta haastavaksi tekijäksi myös Vennisen ja Leinosen (2012) tutkimuksessa. Heidän mukaansa rutinoituneet tavat nähtiin osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien esteenä. Osa vastaajista pohti vanhojen toimintatapojen olevan joillakin opettajilla hyvin tiukassa. Vastauksissa mainittiin kollegoiden monet tekosyyt, ettei omia toimintatapoja tarvitsisi muuttaa. Myös muutoksenvastaisuus katsottiin olevan osallisuuteen vaikuttava ongelma, kuten myös vanhanaikainen ajattelutapa. Yksi opettajista kuvailee päiväkodin juurtuneita ja vanhanaikaisia toimintamalleja osallisuuden mahdollistamista haastavana tekijänä:

”Mahdolliset juurtuneet toimintatavat ja käytännöt. Ei välttämättä huomata, että voitaisiin tehdä myös toisin.” VO, 46

4.2.3 Opettajien asenteet ja ominaisuudet osallisuuden toteutumisen haasteena

Toiseksi eniten vastauksista löytyi mainintoja liittyen *opettajien asenteisiin ja ominaisuuksiin*. Niitä löytyi yhteensä 20 vastauksesta. Olemme jakaneet opettajien asenteet ja ominaisuudet neljään eri alaluokkaan: aikuisten asenteet ja ennakkoluulot, erimielisyydet, kouluttamaton henkilökunta sekä oma jaksaminen.

Aikuisten asenteiden ja ennakkoluulojen vaikutus osallisuuden toteuttamisen haasteisiin näkyi 12 vastauksessa. Useat varhaiskasvatuksen opettajat totesivat, että heillä on erilainen asenne osallisuuteen kuin työkaverilla. Moni mainitsi myös osallisuuteen liittyvät ennakkoluulot sekä ”pinttyneen” ajatuksen siitä, että arki on jatkuvasti kiireistä, eikä lasten osallisuudelle ole sen

vuoksi aikaa. Yksi vastaajista mainitsi myös, että lasten osallisuus saatetaan nähdä uhkana, jonka vuoksi sitä ei haluta toteuttaa. Leinonen ja kollegat (2011) ovat todenneet, että aikuisten asenteen tulee olla myönteinen, jotta osallisuutta voidaan toteuttaa päiväkodissa. Ilman aikuisten sitoutumista osallisuuden toteutumiseen ja tukemiseen, ei lasten osallisuutta olisi päiväkodissa ollenkaan (Leinonen ym., 2011). Myös Mansfield, Batagol ja Raven (2021) ovat nostaneet esille huomion siitä, että lasten osallisuus on aina näennäistä, ellei lasten nähdä olevan tasa-arvoisia päätöksentekoprosessissa.

”Suurin vaikuttava syy on aikuisten asenne: lapset nähdään uhkana, joille ei voi antaa minkäänlaista ääntä tai kaikki riistäytyy käsistä.” VO, 44

”Joillakin työntekijöillä saattaa olla myös oma asenne sellainen, joka ei tue lasten osallisuutta ollenkaan.” VO, 19

”Aikuisen tarve kontrolloida ja nähdä aikuisten ennalta suunnittelemaat ohjatut toimintatuokiot niin sanotusti ainoana oikeana tapana toteuttaa pedagogiikkaa.” VO, 2

Kiinnostuksemme lasten osallisuutta kohtaan on lähtenyt kokemuksesta, jossa yhden varhaiskasvatuksen opettaja mielipide oli, että lasten osallisuus on kaiken vallan siirtämistä lapsille. Tämän vuoksi pohdimme, mitä varhaiskasvatuksen opettajat ovat yleisesti asiasta mieltä. Halusimme tutkia asiaa väittämän *”Osallisuus on sitä, että lapset saavat päättää kaikesta”* kautta. Suurin osa vastaajista (76 %) vastasi olevansa täysin eri mieltä, mutta saimme myös muutaman vastauksen (2,2 %), jossa opettajat olivat väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja on maininnut vastauksessaan lasten vallan ja nostaa esille uhkakuvan osallisuudesta:

”Monesti osallisuutta pelätään, sillä uhkakuvana on, että lapset ottavat vallan.” VO, 44

Aikuisten eriävät näkemykset osallisuudesta koettiin seitsemässä vastauksessa osallisuuden toteuttamista haastavaksi tekijäksi. Eri tavalla ajatteleva työkaveri nähtiin haasteeksi ja taakaksi. Jotkut vastaajista kokivat, etteivät pysty silloin vaikuttamaan kovin paljoa omaan työhönsä ja sitä kautta lasten osallisuuteen. Leinonen ja kollegat (2011) kirjoittavat, että työntekijöille on tärkeää tuntea pystyvänsä vaikuttaa omaan työhönsä ja toimintaan. Kankaan ja kollegoiden (2022) mukaan usein moniammatillisessa työyhteisössä näkemykset voivat olla erilaisia koulutuksen ja kokemuksen vuoksi.

”Eriävät näkemykset lasten osallisuuden toteuttamisesta opettajaparien kanssa voivat vaikeuttaa osallisuuden toteuttamista.” VO, 11

”Eri tavalla ajatteleva työpari” VO, 31

Eskelin ja Marttilan (2013, s. 83) mukaan kasvattajien suhtautuminen osallisuuteen vaihtelee. He lisäävät, että suhtautuminen ja asenne osallisuuteen määrittävät myös kasvattajien pedagogisia valintoja. Thomas (2000) on määrittänyt neljä erilaista lähestymistapaa kasvattajilla, jotka ovat kliininen, arvosidonnainen, byrokraattinen sekä kyyninen (Eskel & Marttila, 2013, s. 83). Eskel ja Marttila (2013, s. 83) kuvailevat kliinisen lähestymistavan tarkoittavan sitä, että lasten osallistumista arvioidaan heidän haavoittuvuutensa ja emotionaalisen suorituskäytönsä kannalta. Lapset saatetaan helposti sulkea pois päätöksenteosta ja keskusteluista, sillä heidän osallistumistensa saatetaan pitää helposti riskinä ja uhkana (Eskel & Marttila, 2013, s. 83). Tämä näkyi myös varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa muun muassa pelkona siitä, että lapset ottavat kaiken vallan, mikäli heidän annetaan osallistua päätöksentekoon. Tämän vuoksi heidät saatetaan helposti sulkea pois keskusteluista ja päätöksenteosta.

Eskelin ja Marttilan (2013, s. 83) mukaan byrokraattisessa lähestymistavassa ominaista on se, että kasvattaja pyrkii täyttämään organisaation asettamat muodolliset vaatimukset osallistumiselle, kun taas arvosidonnaisessa tavassa lasten osallisuus koetaan tärkeäksi ja hyväksi asiaksi. Heidän mukaansa siinä huomioidaan osallisuuden olevan lasten oikeus ja ajatellaan sen myös kohentavan päätöksenteon laatua ja johtavan parempiin lopputuloksiin ja käytäntöihin. Tällaisessa lähestymistavassa aikuisten tehtäväksi mielletään lasten osallistumismahdollisuuksien luomisen sekä lasten tukeminen (Eskel & Marttila, 2013, s. 84; Oranen, 2008). Eskelin ja Marttilan (2013, s. 84) mukaan kyynisessä lähestymistavassa aikuiset pitävät lapsia manipuloivina ja valtaa havittelevina, jonka vuoksi lasten osallisuus mielletään vaaraksi. Vastauksissamme näkyi varhaiskasvatuksen opettajien vaihteleva asenne osallisuutta kohtaan. Toiset opettajat kokevat osallisuuden tärkeäksi ja hyväksi asiaksi, kun taas toiset voivat kokea sen uhaksi ja vaaraksi. Yksi vastaajista pohti osallisuuden tutkimisen tärkeyttä sekä sitä, miten osa tuntuu tulkitsevan osallisuuden niin, että kaikki valta olisi lapsella.

”Lasten osallisuutta on tärkeä tutkia, sillä vaikuttaa vähän siltä, että kentällä se on toissijainen asia. Näkemyksiä osallisuuden toteutumisesta on monenlaisia, osa tuntuu tulkitsevan sen juuri niin, että kaikki valta on lapsella.” VO, 18

Kouluttamaton henkilökunta koettiin yhdeksi osallisuuden toteutumisen haasteeksi päiväkodissa. Tämä näkyi kuudessa varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa. Vastaajien mielestä osallisuuden toteutumista päiväkodissa haittasi henkilökunnan puutteelliset pedagogiset taidot sekä liian vähäinen koulutus ja osaaminen osallisuuteen liittyen. Varhaiskasvatustyössä on toteutumassa vuonna 2030 merkittävä henkilöstörakenteen muutos, joka tarkoittaa sitä, että korkeakoulutetun henkilöstön määrä päiväkodeissa lisääntyy (Kangas ym., 2022). Osassa vastauksista puhuttiin myös kollegoiden vanhanaikaisista käytänteistä sekä ajattelutavoista. YK:n lapsenoikeuksien komitea on huomauttanut, että Suomessa lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset tuntevat lapsen oikeuksien sopimuksen heikosti (Sévon ym., 2021).

”Kouluttamaton henkilökunta” VO, 23

”Jos henkilökunnalta puuttuu ... pedagogiset taidot” VO, 7

”Henkilökunnalla ei ole koulutusta ja osaamista” VO, 15

Oman jaksamisen vaikutukset lasten osallisuuteen näkyivät kahdessa vastauksessa. Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén ja Jogi (2020) kirjoittavat, että opettajien kokema stressi vaikuttaa heidän jaksamiseensa. Aikuisen matala vireystila vaikuttaa negatiivisesti lasten osallisuuteen (Venninen & Kangas, 2018). Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat yhä enenevässä määrin työtaakkansa olevan liian suuri (Kangas ym., 2022). Vastaajien mukaan osallisuutta toteutetaan oman jaksamisen puitteissa. Mikäli oma jaksaminen ei arjessa riitä, silloin suoritetaan ainoastaan välttämättömät toimet. On hyvä huomata, että vaikka omasta jaksamisesta puhuttiin suoraan ainoastaan kahdessa vastauksessa, linkittyi se useaan muuhun alaluokkaan.

”Oma jaksaminen” VO, 34

4.2.4 Lasten yksilöllisten tekijöiden vaikutus lasten osallisuuteen

Lasten yksilöllisten tekijöiden vaikutus osallisuuden toteutumiseen näkyi neljässä vastauksessa. Vastauksista nousi esiin kaksi alaluokkaa, lasten väliset erot ja lasten ikä. Turja ja Vuorisalo (2022) huomauttavat, ettei lasten toiminnan tavoitteellisuus katoa, vaikka lapsi ei osaa sanallisesti kertoa tavoitteistaan. Vaikka lapset eivät vielä osaisi puhua, osaavat he usein näyttää toiminnallisesti sen, mitä haluaisivat sanoa (Turja & Vuorisalo, 2022).

Lasten väliset erot näkyivät kahdessa varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa. Lasten välillä on paljon persoonakohtaisia eroja. Toiset lapset ovat ujompia ja toiset rohkeampia ilmaisemaan

itseään. Vastajaat pohtivat sitä, kuinka kaikkien lasten mielipiteet ja näkemykset voidaan ottaa huomioon, kun lapset ovat niin erilaisia. Toiset ilmaisevat mielipiteitään vapaaehtoisesti ja toiset lapset eivät kerro näkemyksiään, vaikka heiltä kysyisikin niistä suoraan. Karlsson ja kollegat (2018) ovat pohtineet sitä, kuinka lapsi voi jättää omat ajatuksensa ja ideansa kertomatta vastatessaan aikuisten odotuksiin, sillä hän voi kokea, ettei tilanteessa hänen mielipiteellään ole oikeasti merkitystä. Myös Rosqvist ja kollegat (2019) tuovat esille tutkimuksessaan, että lapset ovat tottuneet aikuisten epäaitoihin kysymyksiin, joihin heiltä odotetaan tietynlaista vastausta. Osallisuuden toteutuminen vaatii usein aikuisten kontrollin laskemista, jotta lasten näkemyksille ja aloitteille jäisi enemmän tilaa arjessa (Leinonen ym., 2011).

”Jos yksi/muutama lapsi hallitsee käytöksellään koko ryhmää, jäävät ”kiltit” lapset niin sanotusti huomiotta, eikä heidän äänensä tule joka päivä kuuluviin” VO, 28

Lasten iän tuomat hankaluudet esiintyivät kolmessa vastauksessa. Iän tuomat haasteet liittyivät siihen, ymmärtävätkö lapset kysymyksen ja osaavatko he ilmaista mielipidettään tarpeeksi selkeästi. Toros (2021) nostaa esille tutkimuksessaan, että usein vanhempien lasten koetaan olevan kykeneväisiä ilmaisemaan oman mielipiteensä. Hän nosti esille, että opettajien mukaan yli 6-vuotiaat ovat tarpeeksi osaavia osallistumaan päätöksentekoon. Päiväkodin pienimmät eivät myöskään välttämättä osaa vielä puhua, jolloin havainnointi nousee tärkeimmäksi osallisuutta tukeväksi tekijäksi. Tämän huomion toivat esille myös Turja ja Vuorisalo (2022) kirjoittaessaan lasten verbaalisista taidoista. Vastajaat pohtivat myös sitä, voiko pienten lasten vastauksiin aina luottaa, sillä vastaukset voivat välillä olla maan ja taivaan väliltä. Alderson (2008) korostaa, ettei lasten kyvyt ja taidot ilmaista mielipiteitään ja osallistua neuvotteluihin ole riippuvaisia heidän iästään vaan pikemminkin heidän saamistaan kokemuksista. Hän lisää, että lasten on helppo osoittaa omaa kypsyyttään osallistuessaan silloin, kun aikuinen antaa sille tilaa ja on luotettava.

”Pienten kanssa on välillä hankala kysellä mielipiteitä ja toiveita, kun vastauksena voi olla mitä vain maan ja taivaan väliltä...” VO, 36

4.2.5 Osallisuus-käsitteen tulkinnallisuus osallisuuden toteutumista haastavana tekijänä

Viimeisenä pääkategoriana on *käsitteen tulkinnallisuus*. Olemme muodostaneet tästä kaksi alaluokkaa: käsitteen monitulkintaisuus sekä varhaiskasvatuksen asiakirjat. Varhaiskasvatuksen

asiakirjojen vaikutus osallisuuteen esiintyi kahdessa vastauksessa ja osallisuus-käsitteen monitulkintaisuuden haasteet esiintyivät kolmessa vastauksessa. *Asiakirjat* nähtiin hidastavaksi ja rajoittavaksi tekijäksi. Asiakirjoista puhuttaessa puhumme varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Yksi varhaiskasvatuksen opettaja koki, että esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja aikataulut hidastavat lasten omien toimintaideoiden toteuttamista.

”Esiopetussuunnitelman tavoitteet ja aikataulut hidastavat välillä lasten omien toimintaideoiden toteuttamista” VO, 39

Käsitteen monitulkintaisuus näkyi kolmessa varhaiskasvatuksen opettajan vastauksessa. Osallisuus on käsitteenä monimerkityksinen ja monitahoinen (Lund, 2007). Osallisuus -termi voidaan ymmärtää hyvin monella tavalla, jonka vuoksi voi olla vaikeuksia päästä yhteisymmärrykseen termin merkityksestä. Termi on myös kohtuullisen uusi ja moni varhaiskasvatuksen opettaja saattaa ymmärtää sen tarkoittavan samaa asiaa kuin lapsilähtöisyys. Käsitteen tulkinnallisuuden haaste on tullut esille myös Sevónin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat myös sitä, että osallisuus -termi voidaan ymmärtää niin, että lapset saavat päättää kaikesta. Yksi vastaajista on törmännyt myös siihen, kuinka vanhemmilla opettajilla on usein enemmän hankaluuksia käsitteen ymmärtämisen kanssa.

”Jos on vaikeuksia päästä yhteisymmärrykseen termin merkityksestä...” VO, 1

”Vanhemmilla työkavereillani on ollut hankaluuksia osallisuuden ymmärtämisessä ja toteuttamisessa” VO, 18

”Kyllä suurin este on me aikuiset. Henkilökunnan vaihteleva käsitys ja ymmärrys osallisuuden käsitteestä” VO, 29

5. Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen osallisuuteen päiväkodissa sekä mitkä tekijät haastavat lasten osallisuuden toteutumista opettajien kokemusten perusteella. Keräsimme tutkimusaineistomme sähköisellä kyselylomakkeella, jotta saimme tavoitettua varhaiskasvatuksen opettajia ympäri Suomen. Saimme yhteensä 46 vastausta, joita olemme käsitelleet kattavasti sekä peilanneet tutkielmamme tuloksia aikaisempaan tutkimustietoon.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme käsitteli osallisuuden määrittelyä: Millaisten tekijöiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lasten osallisuutta päiväkodin kontekstissa? Muodostimme opettajien kertomusten perusteella neljä yläkategoriaa: opettajan rooli, osallisuus suhteisena ilmiönä, lasten yksilölliset tekijät ja käsitteen tulkinnallisuus. Yläkategoriat on muodostettu vastauksista esiin nousseiden teemojen kautta (ks. taulukko 4). Tuloksia tarkasteltaessa huomasimme, että suuri osa vastauksista keskittyy Hartin (1992) tikasmallin kolmelle askelmalle (ks. kuvio 1). Näitä kolmea ensimmäistä askelmaa Hart (1992, s. 8) ei pidä vielä osallisuutena. Alanko (2013, s. 54) kuvailee kolmen ensimmäisen askelman olevan näennäisosallisuutta.

Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista määritteli lapsen osallisuutta opettajan roolin kautta. Tässä kategoriassa mainittiin opettajasta osallisuuden toteuttajana, aikuisen arvot ja asenteet, pedagogiseen tiimin merkitys ja aikuisen luonteenpiirteet. Yhtenä tärkeimpänä teemana pidettiin osallisuuden toteutuvan havainnoinnin kautta. Havainnoinnin onkin nähty olevan tärkeä metodi osallisuuden toteutumisessa, sillä sen kautta mahdollistuu tarpeiden, toiveiden, sitoutuneisuuden ja mielenkiinnonkohteiden selvittäminen (ks. Varttinen, 2016). Aineistossamme oli havaittavissa myös pohdintaa aikuisen ja lapsen välisestä valtasuhteesta sekä aikuisen kontrollin tarpeesta. Osallisuuden toteutuminen edellyttää aikuisen kontrollista luopumisen (Sevón ym., 2021; Venninen & Kangas, 2018). Opettajat pitivät tärkeänä myös aikuisen sensitiivistä luonnetta sekä ryhmän tiimin sitoutuneisuutta lapsen osallisuuden huomioimiseen.

Opettajat määrittelivät lapsen osallisuutta myös aikuisen ja lapsen suhteen kautta. Tähän liittyi ilmaisut yhteenkuuluvuudesta, inklusiosta, lapsiryhmän erilaisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Yhtenä tärkeimpänä teemana opettajat pitivät yhteenkuuluvuuden tunnetta osallisuudessa. Tähän liittyen opettajat pitivät tärkeänä myös vuorovaikutustaitojen opettamisen. Lasten välisten vuorovaikutussuhteiden onkin nähty olevan olennainen osa osallisuutta (Kangas ym., 2016).

Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä sitä, että jokainen lapsi pääsee tasavertaisesti mukaan toimintaan, riippumatta hänen iästensä tai muista yksilöllisistä lähtökohdista. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa osana toimintaa (Helin ym., 2018; Ceballos & Susinos, 2022). Aineistosta oli nähtävissä myös pohdintaa lapsiryhmän erilaisuudesta sekä siitä, että toimintatapojen ja menetelmien tulee muuttua lapsiryhmän mukana.

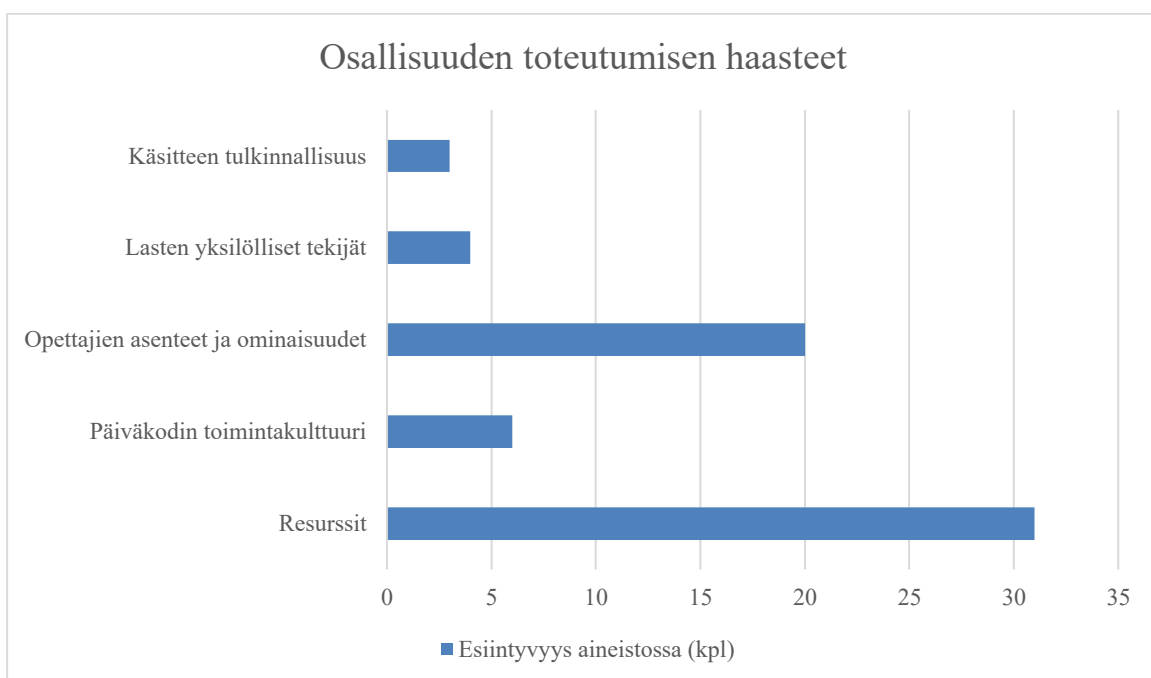
Yksi teema, jonka opettajat nostivat esille, oli lasten yksilöllisten tekijöiden vaikutus osallisuuteen. Tässä kategoriassa maininnat liittyivät osallisuuden tasoon vaikuttamiseen, ikätasoiseen huomiointiin sekä tunteeseen ja tietoisuuteen. Osa opettajista koki tärkeänä erilaisten persoonien huomioimisen. Heidän mukaansa oli tärkeää, että lapsi voi itse vaikuttaa oman osallisuutensa tasoon. Vuorovaikutustaitojen opettaminen on myös tärkeää, jotta lapset oppivat selviämään arjen tilanteista (Saukkola & Laane, 2018, s. 94). Opettajien mukaan osallisuuden tulee olla tietoista toimintaa myös lapsille. Myös Toros (2021) nostaa esille saman huomion tutkimuksessaan.

Neljäs kategoria ”käsitteen tulkinnallisuus” muodostui asiakirjojen, käsitteen monitulkinnallisuuden ja toimintaan osallistumisen kautta. Varhaiskasvatusta säätelevät asiakirjat ovat nostaneet osallisuuden teeman yhdeksi keskeiseksi osaksi varhaiskasvatusta, mutta silti moni opettaja koki osallisuus-käsitteen olevan monitulkinnallinen. Usein opettajat kokivat osallisuuden olevan niin sanottua näennäisosallisuutta. Kiilakoski ja kollegat (2021, s. 14) ovat luonnehtineet osallisuuden olevan suomenkielinen kummajainen. Heidän mukaansa sen määrittely on liian löysä, sillä se ei anna selkeitä raameja toiminnalle vaan sen tavoite jää usein tulkinnanvaraiseksi. Opettajat kuvailivat vastauksissaan myös osallisuuden ja osallistumisen tarkoittavan samaa asiaa.

Vastaukset eivät juurikaan yllättäneet meitä ja ne olivat linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Kuitenkin tuloksia lukiessamme huomasimme, että varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset käsittelivät hyvin paljon osallisuutta opettajan kautta, eikä vastauksissa näkynyt juurikaan osallisuuden määrittelyä lasten näkökulmasta. Opettajan pohtivat vastauksissaan lasten ominaisuuksia, kuten sitä, että toiset lapset uskaltavat tulla rohkeammin kertomaan mielipiteitään, mutta muuten varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa lapsen näkökulma ei näkynyt.

Tarkastelimme vastauksia myös toisen tutkimuskysymyksemme kautta: ”Mitkä tekijät haastavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten

perusteella?”. Tähän kysymykseen saimme kattavasti vastauksia. Kokosimme vastaukset viiteen yläkategoriaan: resurssit, päiväkodin toimintakulttuuri, opettajien asenteet ja ominaisuudet, lasten yksilölliset tekijät sekä käsitteen tulkinnallisuus. Olemme myös tuoneet esille, missä määrin haasteet esiintyivät aineistossamme (kuvio 5). Kuvio 5 havainnollistaa sitä, kuinka monessa aineistossa tiettyä teemaa on esiintynyt. Kuvioista voidaan huomata, että resurssien tuomia haasteita osallisuuteen on esiintynyt aineistoissa eniten (31 kappaletta). Toiseksi eniten osallisuuden toteuttamisen haasteita liittyi opettajien asenteisiin ja ominaisuuksiin (20 kappaletta). Kaikista vähiten mainintoja aineistoissa oli lasten yksilöllisistä tekijöistä, päiväkodin toimintakulttuurista sekä käsitteen tulkinnallisuudesta.



Kuvio 5. Osallisuuden toteutumisen haasteiden esiintyvyys varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa heijastui tämänhetkinen varhaiskasvatuksen kriisi (ks. Yle, 14.10.2022; Helsingin Sanomat, 3.11.2022; VOL, 3.11.2022), sillä suurin osa vastauksista liittyi päiväkodin resursseihin. Osasimme odottaa, että resurssien niukkuus ja henkilökunnan vajaus olisi avainasemassa myös saamissamme vastauksissa. Aineistosta oli havaittavissa turhautumista henkilöstöpulaan, ajan riittämättömyyttä sekä isojen lapsiryhmien merkitys osallisuuden toteutumista haastavana tekijänä. Varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat myös, että kiire estää osallisuuden toteutumista. Sama tulos tuli esille myös Vennisen ja Kankaan (2018) tutkimuksessa, jonka mukaan päiväkodin liian tiukka aikataulu vie lapsilta mah-

dollisuuden tehdä aloitteita ja esittää mielipiteitä. Sijaispulan vuoksi opettajat kokivat lapsituntemuksen olevan huonoa. Opettajat mainitsivat myös päiväkodin tilojen olevan riittämättömät, jotta osallisuutta edistävää toimintaa voitaisiin toteuttaa. Kyrönlampi ja Uitto (2022) toivat esille myös päiväkodin tilojen vaikeuttavan osallisuuden toteuttamista.

Päiväkodin toimintakulttuuri -kategoria sisälsi maininnat rutiineista sekä vanhoista toimintamalleista. Varhaiskasvatuksen opettajat kirjoittivat arjen joustamattomuuden ja aikataulutuksen olevan yksi osallisuuden toteutumista haastava tekijä. Vanhat toimintamallit esiintyivät vastauksissamme juurtuneina toimintatapoina sekä työkavereiden tekosyinä. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat henkilökunnan muutoksenvastaisuuden olevan lapsen osallisuuteen vaikuttava ongelma.

Toiseksi eniten mainintoja osallisuuden toteutumista haastavaksi tekijäksi tuli liittyen opettajien asenteisiin ja luonteenpiirteisiin. Vastauksista nousi esille varhaiskasvatuksen opettajien tulkintoja siitä, miten henkilökunnan pinttyneet ajatustavat ja uhkakuvat estävät osallisuuden toteutumista. Yksi tärkeä huomio, joka vastaustemme pohjalta on hyvä huomauttaa, on se, että aikuisella on kaikki valta, kun kyseessä on varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuuden huomiointi. Vastauksistamme nousi esille myös huomio siitä, että lapsia tarvitsee opettaa osallisuuteen. Kuten Rosqvist ja kollegat (2019) sekä Sevón ja kollegat (2021) ovat tuoneet esille, usein lapset ovat tottuneet aikuisten epäaitoihin kysymyksiin, eivätkä he välttämättä osaa tuoda esille omia näkemyksiään totuudenmukaisesti. Myös Leinonen ja kollegat (2011) kirjoittavat aikuisten olevan lasten osallisuuden toteutumisessa avainasemassa. Mansfield ja kollegat (2021) nostivat esille, että lasten osallisuus tulee aina olemaan näennäistä, elleivät opettajat koe lasten olevan tasa-arvoisia päätöksentekoprosessissa. Aikuisten eriävät näkemykset koettiin myös haastavan osallisuuden toteutumista.

Lasten yksilölliset tekijät -kategoria muodostui lasten välisistä eroista sekä lasten iästä. Lasten väliset erot liittyivät mainintoihin siitä, miten osa lapsista hallitsee käytöksellään koko ryhmää ja kiltimmät lapset jäävät heidän varjoonsa. Lapsen ikä tuli esille vastauksissa, jossa pohdittiin sitä, miten hankalaa erityisesti pienten lasten toiveita on tulkita, sillä heillä ei vielä ole verbaalaisia kykyjä esittää toiveitaan ymmärrettävästi. Myös Toros (2021) ja Sevón ja kollegat (2021) nostavat esille saman huomion siitä, että vanhempien lasten usein koetaan olevan kykeneväisempiä ilmaisemaan oman näkemyksensä.

Osallisuus-käsitteen monitulkinnallisuus koettiin myös haastavaksi. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan osallisuus-käsitettä on hankala ymmärtää ja päästä yhteisymmärrykseen. Tämä

viestii myös siitä, että varhaiskasvatuksen kentällä on paljon erilaisia tulkintoja osallisuuden määrittelystä. Lisäksi osallisuutta haastavana tekijänä koettiin muut varhaiskasvatusta säätelevät viralliset asiakirjat (esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016). Tähän ratkaisuksi voisi sopia lisäkoulutus, jossa opettajille annetaan konkreettisia esimerkkejä osallisuuden tukemiseen. Sevónin ja kollegoiden (2021) tutkimuksesta nousi esille osallisuutta haastavaksi tekijäksi käsitteen syvällisen hallinnan. Myös heidän tutkimuksessaan vastaajat pohtivat koulutuksensa olevan syy siihen, että he osaavat huomioida lasten osallisuuden varhaiskasvatusarjessa.

6. Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Tässä kappaleessa arvioimme tutkielman tekemiseen liittyviä kohtia. Lisäksi pohdimme tarkemmin tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta. Luotettavuutta arvioimme Lincolnin ja Guban (1985) neljän kriteerin kautta. Tässä kappaleessa kerromme myös tarkemmin yhteistyöstä ja parityöskentelystä pro gradu -tutkielman kirjoittamisen aikana.

Tutkijan tulee olla tietoinen henkilötietojen käsittelyyn liittyvistä säädöksistä ja tutkimuksen eettisistä periaatteista (Kosonen, Laaksonen, Rydenfelt & Terkamo-Moisio, 2018). Olemme pohtineet näitä asioita aineistonkeruumenetelmää päätettäessä. Pohdimme, miten ja milloin aineistoa keräämme. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn, sillä se mahdollistaa anonyymien vastausvaihtoehtojen sekä laajemman vastausjoukon. Tiedostimme olevan mahdollista, että aineistosta joitakin vastauksia joudutaan rajaamaan. Teimme kyselylomakkeen Webropol -sivuston kautta, sillä koimme sen turvalliseksi pohjaksi tietoturvan sekä aineiston raportoinnin kannalta. Kyselyssämme emme kysyneet tarkkoja taustakysymyksiä, joista vastaajan henkilöllisyys kävisi ilmi.

Yinin (2011, s. 12) mukaan tutkijat eivät voi välttää omien kokemuksiansa ja näkemyksiensä vaikuttamista tutkimukseensa. Sen vuoksi tutkijan tulee tunnistaa omat oletuksensa ja välttää mahdollisimman hyvin omien näkemyksiensä reflektointia vastaajien näkemyksiin (Yin, 2011, s. 12). Myös Tökkäri (2018) nostaa esille yhden tavallisen eettisen ongelman olevan se, että tutkittava ilmiö on tutkijalle entuudestaan tuttu. Tunnistamme subjektiivisuutemme merkityksen tutkielmaa tehdessämme. Tavoitteenamme on tehdä mahdollisimman puolueettomia johtopäätöksiä omien kokemusiemme tunnistamisen kautta. Myös Silverman (2011, s. 46) nostaa esille tutkijan tulkintojen tekemisen laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija on itse vastuussa tulkintojen tekemisestä, jonka vuoksi on mahdollista, että tulkinnat ovat vääriä.

Tutkielmassamme edistimme luotettavuutta siten, että molemmat kävivät läpi kyselyn vastauksia. Tätä kautta varmistimme sen, etteivät omat kokemuksemme ja näkemyksemme vaikuttaneet siihen, miten vastauksiin suhtauduimme. Toki meidän oli huomioitava myös se, että meillä oli samankaltaisia näkökulmia koulutukseen ja osallisuuden teemaan liittyen. Tökkärin (2018) mukaan tutkijan tulee tietoisesti keskittyä analyysissä siihen, etteivät tutkimuksen tulokset rakennu tutkijan omien kokemusten mukaan. Tämän estämiseksi pyrimme tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti, jolloin henkilökohtaiset kokemuksemme eivät vaikuttaneet aineiston läpikäymiseen.

Luotettavuuden kannalta oli myös tärkeää, että tutkimusprosessi ja aineiston analyysin vaiheet oli selkeästi eroteltu ja esitetty, jotta lukijat voivat tehdä samoja johtopäätöksiä tutkitusta aiheesta (Yin, 2011, s. 19; Silverman, 2011, s. 282). Silverman (2011, s. 159) korostaa myös sitä, että sisällönanalyysissa luokkien tulee olla tarkoin mietitty, jotta myös tutkimuksen lukijat voisivat muodostaa samat luokat.

Sosiaalisen median hyödyntäminen tutkimuksessa tuo omat haasteensa. Väärinymmärryksiä ja virhetulkintoja sattuu silloin, kun aineistonkeruuta ei suoriteta kasvokkain (Räsänen & Sarpila, 2013). Haastattelun kautta olisi ollut myös mahdollista saada syvennettyä varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä. Haastattelu olisi myös mahdollistanut tarkentavat jatkokysymykset. Joidenkin vastausten kohdalla jouduimme rajaamaan osan vastauksista pois, sillä niiden kohdalla emme voineet tulkita, mitä vastaaja todellisuudessa tarkoitti. Käytimme aineistonkeruun paikana varhaiskasvatuksen opettajille suunnattua suljettua Facebook -ryhmää, jonka kautta pyrimme siihen, että vastaukset edustaisivat mahdollisimman hyvin yleistä kokemusta lasten osallisuudesta. Toki on tärkeää myös huomioida, että vastauksia saimme 46, joista suuri osa paikantui Ouluun, joten tutkielmamme ei edusta kansallisesti Suomen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lapsen osallisuudesta.

Vilka (2021, s. 94) kirjoittaa, että kyselyiden haittapuoli on usein se, että vastausprosentti jää alhaiseksi. Vaikka saimme tutkielmamme 46 vastausta, avattiin kysely kuitenkin 310 kertaa ja kyselyä aloitettiin täyttämään 84 kertaa. Tämä tarkoittaa sitä, että 38 vastaajaa ei palauttanut kyselyä. Syitä tähän voi olla monenlaisia. Yksi syy voi olla ajanpuute. Mainitsimme saatekirjeessä, että kyselyyn kestää noin 15–20 minuuttia aikaa vastata. Siltikin vastausajan haitari oli viidestä minuutista 56 minuuttiin. Kyselyyn vastaamisen ajan arviointi tuotti meille haasteita, sillä oli hankalaa arvioida, kuinka kauan keskimääräisesti kyselyyn vastaaminen kestää. Tähän vaikuttaa avoimien kysymyksien määrä sekä niihin vastaaminen, sillä osa vastaajista vastasi todella perinpohjaisesti ja osa vain parilla virkkeellä.

Kosonen ja kollegat (2018) tuovat esille huomion siitä, että sosiaalisen median alustoja käytettäessä osana tutkimuksen tekemistä, tulee tutkijan pohtia tekijänoikeudellisia kysymyksiä sekä käyttöehtoja. Ennen kyselyn jakamista suljettuun Facebook -ryhmään, pyysimme ryhmän ylläpidolta luvan kyselyn julkaisemiseen. On myös hyvä huomioida, että kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Kun sosiaalista mediaa käytetään välineenä tutkimuksessa, on hyvä huomioida eettisiä näkökulmia, kuten ihmisarvon kunnioituksen, vapaaehtoisuuden sekä turvalli-

suuden (Terkamo-Moisio, Halkoaho & Pietilä, 2016). Saatekirjeessämme kerroimme tutkielman tavoitteet ja kirjoitimme siitä, että kyselyyn vastaaja antaa luvan käyttää vastausta pro gradu -tutkielmassamme. Kerroimme myös, että vastaukset poistetaan tutkielman valmistuttua.

Laadullista tutkimusta voidaan arvioida Lincolnin ja Guban (1985) neljän kriteerin kautta. Näitä kriteerejä ovat *siirrettävyys* (transferability), *uskottavuus* (credibility), *vahvistettavuus* (confirmability) ja *varmuus* (dependability) (Connelly, 2016). Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä muiden yksilöiden ja ihmisryhmien kokemuksiin. Lisäksi tutkimuksen havaintojen siirrettävyydellä voidaan tarkoittaa sitä, missä suhteessa havainnot ovat hyödyllisiä myös muille henkilöille (Connelly, 2016). Osallisuuskeskustelu varhaiskasvatuksen kontekstissa ei sinänsä ole uusi, mutta sitä painotetaan enemmän lakimuutosten sekä varhaiskasvatussuunnitelman (2022) ja esiopetuksen opetussuunnitelman (2016) myötä. Myös aineistomme toi esille vastaajien huolen varhaiskasvatuksen tilanteesta, osallisuus-käsitteen väärinymmärtämisestä sekä resurssipulasta. Vastauksista tuli ilmi myös tarve koulutukselle. Koemme tutkielmamme siirrettävyyden olevan onnistunutta, sillä tutkimustulokset ovat hyödyllisiä myös laajemmassa mittakaavassa.

Copen (2014) mukaan uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijoiden tulkinnat vastaavat tutkimukseen osallistujien kokemuksia. Kyselyaineistoa tulkitessamme välillä oli tilanteita, joissa emme olleet varmoja, mitä vastaaja tarkoitti. Tällöin rajasimme vastauksen pois analyysistä, sillä emme voi tulkita vastausta luotettavasti. Räsäsen ja Sarpilan (2013) mukaan silloin, kun vastauksia ei anneta kasvokkain, väärinymmärrysten ja virheellisten tulkintojen määrä kasvaa. Olemme myös tuoneet aineistossamme ilmenevät teemat esille sellaisenaan. Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset voidaan toistaa (Cope, 2014). Tutkielmamme on toistettavissa, sillä aiempien tutkimusten tulokset ovat samankaltaisia. Olemme näitä samankaltaisuuksia nostaneet esille myös tutkimustuloksissa.

Tutkimuksen varmuus voidaan saavuttaa, kun myös toinen tutkija voi olla samaa mieltä tutkimuksessa tehtävistä valinnoista (Cope, 2014). Myös Silverman (2011, s. 282) korostaa sitä, että myös muiden tulee tulla samoihin johtopäätökseen tutkimuksen luokkien kanssa. Olemme keskustelleet koko prosessin ajan ja pohtineet erilaisia metodologisia vaihtoehtoja. Aineistossa esiintyvä toistettavuus lisää luokkien muodostamisen luotettavuutta.

Lähteinä olemme käyttäneet vertaisarvioituja artikkeleita ja kirjallisuutta tutkielmamme luotettavuuden edistämiseksi. Olemme myös käyttäneet kansainvälistä ja ajankohtaista kirjallisuutta. Hirsjärvi ja kollegat (2018, s. 102) nostavat esille, että tehdessään tutkimusta, tutkijan tulee olla

kriittinen lähteitä käsitellessään. Tämän vuoksi olemme käyttäneet erilaisia lähteitä johtopäätöksen tekemisessä. Eskolan ja Suorannan (2001, s. 56) mukaan jokaisen tutkimuksen tekeminen on prosessi, jonka aikana tutkijat tekevät erilaisia eettisiä päätöksiä. Aineiston analyysiin metodina käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisyyttä olemme varmistaneet siten, että vastaajien kokemukset ovat tutkielmamme keskiössä. Teoreettista viitekehystä olemme kehittäneet tutkittavien vastausten teemojen pohjalta.

Olemme toteuttaneet tutkielmamme parityöskentelynä. Olemme tehneet kandidaatin tutkielman myös yhdessä aiheesta, *lasten osallisuuden tukemisesta päiväkodin arjessa*, joten pro gradu -tutkielman tekeminen samasta aiheesta yhdessä, tuntui luontevalta. Opiskeluiden, työelämän sekä työharjoitteluiden kautta meille on tullut hyvin samankaltaisia kokemuksia lasten osallisuudesta, joka on luonut meille yhteisen kiinnostuksen aihetta kohtaan. Jokinen ja Juhila (2002, s. 114) nostavat esille, että tutkijoiden erilaiset näkemykset tavoitteista ja tekemisestä voivat johtaa ristiriitoihin ja turhautumiseen. Luonteenpiirteiltämme olemme myös hyvin erilaisia, mutta päämäärämme ja tavoitteemme ovat kuitenkin samassa linjassa. Meillä on myös erilaiset vahvuudet, esimerkiksi toinen meistä on parempi yksityiskohtien huomioimisessa ja toinen keskittyy enemmän kokonaisuuksiin. Tutkielman tekeminen yhdessä on ollut myös opettavainen kokemus meille molemmille.

Tutkielman tekeminen parityöskentelynä on myös luotettavuutta edistävä tekijä, sillä olemme pohtineet metodologisia sekä tulkinnallisia asioita yhdessä ja erikseen. Lonkilan (2021, s. 9) mukaan yhteistutkijuus vie enemmän aikaa, sillä tutkimuksen eteneminen vaatii havainnoista keskustelua ja valintojen pohtimista. Prosessin aikana olemme ensin tehneet taustatyötä yksin, jonka jälkeen olemme yhdessä keskustelleet havainnoistamme. Tämän avulla molemmille on muodostunut laaja tietämys ilmiöstä. Aineiston analyysin suoritimme myös samalla tavalla, jotta sisällönanalyysiin kuuluvat luokittelut olisivat mahdollisimman todenmukaiset ja kuvaavat. Epätasainen työnjako voi myös olla yhdessä kirjoittamiseen liittyvä riski (Jokinen & Juhila, 2002, s. 114). Olemme jakaneet vastuualueita mahdollisimman tasapuolisesti.

7. Pohdinta

Tutkielman aihetta pohtiessamme tavoitteenamme oli löytää sekä meitä kiinnostava tutkimusongelma että teema, joka aiheuttaa keskustelua myös varhaiskasvatuksen kentällä. Tavoitteenamme oli myös löytää tutkimusaihe, joka tukisi asiantuntijuutemme kehittymistä sekä antaisi jotain uutta osallisuustutkimukselle. Osallisuus on kuitenkin erittäin tutkittu teema Pohjoismaissa, joten rajauksen ja näkökulman päättäminen tuotti meille haasteita. Kuitenkin koemme, että tutkielmamme aihe on tärkeä sekä ajankohtainen.

Olemme tuoneet esille tutkielmamme lähtökohtia luvussa 3. Tutkielmamme teoriaosuus on rakennettu aineistosta esiintyvien ilmiöiden pohjalta. Teoriaosuuden kokoaminen sekä eri mallien ja käsitteiden esiintuominen oli yksi tutkielmamme kannalta haastavimmista asioista, sillä osallisuudesta on useampia mallinnuksia. Kattavien vastauksien ja aineiston määrän vuoksi jouduimme rajaamaan tutkielmaamme entisestään. Aineistosta olisi löytynyt paljon mielenkiintoisia aihepiirejä, mutta pyrimme kuitenkin tarkkaan rajaukseen. Rajauksessa pysyminen oli haastavaa, sillä osallisuuden teema limittyy vahvasti myös muihin aihepiireihin ja lapsen kehitysteisiin. Enemmän pohdittavaa olisi riittänyt esimerkiksi osallisuuden tukemiseen sekä osallisuuden vaikutuksesta lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin.

Tutkielmassamme nousi esille erityisesti yksi teema lapsen osallisuuden mahdollistumisessa: opettajan rooli. Opettajan rooli nähtiin määrittävän lapsen osallisuutta, mutta se koettiin myös osallisuutta haastavana tekijänä. On luontevaa, että aikuisella on suuri rooli erityisesti silloin, kun kyseessä on alaikäisen lapsen hyvinvointi, mutta tämä tuo myös aikuiselle suuren vastuun. Henkilöstön tulee olla valmis pohtimaan ja kyseenalaistamaan omia toimintatapojaan sekä ennakkoluulojaan, sillä hän on vastuussa siitä, että lapsen oikeudet tulevat huomioituksi päiväkodin arjessa.

Toinen pohdinnan arvoinen huomio liittyy osallisuus-käsitteen monitulkinnallisuuteen. Tämä teema nousi esille sekä osallisuutta määrittävänä tekijänä että osallisuuden toteutumista haastavana tekijänä. Vaikka melkein kaikki kyselyymme vastanneista opettajista kertoivat olevansa perehtyneitä osallisuus-termiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) avulla, koki 10 heistä osallisuuden huomioimisen hankalana. Tämä voi kertoa siitä, että opettajat ovat perehtyneet varhaiskasvatusta sääteleviin asiakirjoihin näennäisesti. On myös mahdollista, että osallisuus on käsitteenä sekä ilmiönä hankala ymmärtää, jonka vuoksi erilaisia

tulkintoja osallisuuden merkityksestä on kehittynyt. Jotta lapsen kasvun ja kehityksen yhtenäisen polku voidaan taata, tulee henkilöstölle tarjota lisäkoulutusta. Koemme, että lisäkoulutuksen avulla on mahdollista saavuttaa lasten oikeudet huomioiva varhaiskasvatus.

Tutkielmassamme tarkastelimme varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä osallisuudesta sekä sen toteuttamiseen liittyvistä haasteista. Aineistomme herätti myös kiinnostusta muihin aihepiireihin. Aineistosta oli havaittavissa pohdintaa myös osallisuuden vaikutuksista lapsen hyvinvointiin. Olisi mielenkiintoista tutkia myös lasten näkemyksiä osallisuudesta ja siitä, kokevatko he todellisuudessa voivansa vaikuttaa oman osallisuutensa tasoon. Monessa vastauksessa kävi myös ilmi se, että opettajat kokivat osallisuuden toteuttamisen haastavaksi lasten persoonakohtaisten sekä ryhmään liittyvien tekijöiden (kuten sen moninaisuuden tai koon) vuoksi. Tätä tutkimusongelmaa olisi mielenkiintoista tutkia lasten kautta esimerkiksi kysymysten ”*Millaisena lapset näkevät lapsiryhmän merkityksen osallisuuden näkökulmasta?*” sekä ”*Kokevatko lapset, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin?*” avulla.

Lähteet

- Alanko, A. (2013). *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa* (Väitöskirja). Oulun yliopisto.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aluehallintavirasto (27.2.2023). *Kuulemisella varmistetaan lasten oikeuksien toteutuminen ja vahvistetaan lasten osallisuutta*. Haettu osoitteesta <https://avi.fi/tiedote/-/tiedote/69967182>. [Viitattu 5.3.2023].
- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. Lontoo: Jessica Kingsley/Save the Children.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *An International Research Journal* 30(3). 205–218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Berndston, T. & Lounasmaa, J. (29.06.2004). *Internet tutkijan työkaluna*. Haettu osoitteesta: http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta_06_04_internet_tyokalu.html. [viitattu 17.1.2023].
- Caelli, K., Ray, L. & Mill, J. (2003). "Clear as Mud": Toward Greater Clarity in Generic Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*. 2(2). 1–13. <https://doi.org/10.1177/160940690300200201>
- Ceballos, N. & Susinos, T. (2022). Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: dilemmas for 'authentic listening' (s. 81–95). *European Early Childhood Education Research Journal* 30(1). DOI: 10.1080/1350293X.2022.2026435
- Connelly, L. (2016). Trustworthiness in Qualitative Research. *Medsurg Nursing; Pitman*. 25(6). 435–436.
- Cope, D. (2014). Methods and Meanings: Credibility and Trustworthiness of Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(1), 89–91.
- Correia, N., Aguiar, C. & Amaro, F. (2021). *Children's participation in early childhood education: A theoretical overview*. DOI: 10.1177/1463949120981789.

- Eerola-Pennanen, P., Turja, L. & Lipponen, S. (2022). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (199–210). Tampere: Vastapaino Oy.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 21–35). Tampere: Vastapaino.
- Eskel, P. & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.). *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 75–98). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children’s participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 157–169.
- From, K. & Koppinen, M-L. (2012). Menossa mukana - Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Juva: Bookwell Oy.
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. Unicef. Haettu osoitteesta https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf.
- Hart, R. (2008). Stepping back from “the ladder”: Reflections on a model of participatory work with children. Teoksessa A. Reid, B. Jensen, J. Nikel ja V. Simovska (toim.). *Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (s. 19–31). Alankomaat.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus perusteita*. Helsinki: Books on Demand.
- Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. (2018). Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (11–19). Tampere: Kopio Niini Oy
- Helpinen, V. (19.9.2022). *Helsinki sulkee osan leikkipuistoista ja siirtää työntekijät päiväkohteihin – henkilöstöpula on vaikea*. Yle uutiset. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/a/3-12621373>. [Viitattu 12.3.2023].
- Hinton, K. A., Ostorga, A. N. & Zúñiga, C. E. (2021). Synthesizing theoretical, qualitative, and quantitative research – Metasynthesis as a methodology for education. Teoksessa Matias C. E. (toim.), *The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education*. (s. 142–160). DOI: 10.4324/9780429056963
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). Tutki ja kirjoita (22. uud. p.). Helsinki: Tammi.

- Hsieh, H-F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Kero-Tokoi, A. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kahlke, R. M. (2014). Generic Qualitative Approaches: Pitfalls and Benefits of Methodological Mixology. *International Journal of Qualitative Methods* 13(1). 37–52. DOI: 10.1177/160940691401300119
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Karlsson, L. (2005). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Keuruu: PS-Kustannus.
- Karlsson, L., Weckström, E. & Lastikka, A-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa: J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 - Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 94–119) Tampere: Kopio Niini Oy.
- Kataja, E. (2018). *Osallisuus käsitteenä ja kasvatusfilosofiana* [video]. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>. [Viitattu 9.2.2023].
- Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research* 86(4). 945–980.
- Kettunen, I. (13.11.2017). Osallisuus on lapsen oikeus. *Talentia-lehti*. Haettu osoitteesta: <https://www.talentia.fi/talentia-lehti/osallisuus-on-lapsen-oikeus/>. [Viitattu 9.2.2023].
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa: Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 9–33). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 74–51). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kosonen, M., Laaksonen, S-M., Rydenfelt, H. & Terkamo-Moisio, A. (2018). Sosiaalinen media ja tutkijan etiikka. *Media & Viestintä* 41(1), 117–124.

- Kostere, S. & Kostere, K. (2022). The Generic Qualitative Approach to a Dissertation in the Social Sciences. *A Step by Step Guide*. New York. DOI: 10.4324/9781003195689.
- Kyrönlampi, T. & Uitto, M. (2022). Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika* 16(2), 90–108. <https://doi.org/10.33350/ka.95401>
- Jokinen, A & Juhila K. (2002). Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 109–118). Tampere: Vastapaino.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2012). *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2011) Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päiväkohtien henkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.). *Löytöretkellä osallisuuteen, Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II*. (s. 83–98). Yliopistopaino.
- Lerkkanen, M-K, Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jogi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa – toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lonkila, K-M. (2021). *Tutkijayhteistyöllä vahvempaa tietopohjaa valmisteluun – valmistelijan opas vaikuttavaan tutkijayhteistyöhön*. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Lund, R. (2007). At the Interface of Development Studies and Child Research: Rethinking the Participating Child. *Children's Geographies* 5 (1-2), 131-148. <https://doi.org/10.1080/14733280601108247>
- Lúcio, J. & Ilídio Ferreira, F. (2016). Children's rights in times of austerity: social awareness of pre-service teachers in Portugal. Teoksessa J. Gillett-Swan & V. Coppock (Toim.), *Children's rights, educational research and the UNCRC* (s. 101–119). Symposium Books
- Malone, K. & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (s. 24–38). Lontoo: Routledge.

- Mansfield, R.G., Batagol, B. & Raven, R. (2021). “Critical Agents of Change?”: Opportunities and Limits to Children’s Participation in Urban Planning. *Journal of Planning Literature* 36(2) 170–186. DOI: 10.1177/08854122220988645
- Nuorisotutkimusseura (9.3.2023). *Raportti julki: lasten ja nuorten osallisuus koronapandemian varjossa Pohjoismaissa*. Haettu osoitteesta <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/ajankoh- taista/uutiset/2833-raportti-julki-lasten-ja-nuorten-osallisuus-koronapandemian-varjossa-pohjoismaissa>. [Viitattu 15.3.2023].
- Opetushallitus (n.d.). *Mitä on varhaiskasvatus?* Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulu- tus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus> [Viitattu 17.12.2022].
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8566224>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Oranen, M. (2008). Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen Lastensuojelun kehittämisohjelman osaraportti*. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Perustuslaki (11.6.1999/731). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan- tasa/1999/19990731#L2P6>.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen- teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latumaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus – merkitys – tul- kinta – ymmärtäminen* (s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Piironen, T. (2007). *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Helsinki: Kuun- nelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006–2007.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti 1(1)*. 22–43.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Tallinna: Gaudeamus.
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019). Lapsiläh- töinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna. *Varhaiskasvatuksen tiede- lehti 8(1)*. 192–214.

- Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, P & Sarpila, O. (2013). Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruumenetelmänä. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen, M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (s. 65–78). Tampere: Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio] Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517684101>.
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). Näin tuet lapsen itsesäätelyä – Hyvinvoinnin pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children’s participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff’s concepts of children’s participation in preschool everyday life. *Early child development and care* 180(5), 619–631.
- Saukkola, K. & Laane, T. (2018). *Näe sydämellä. Luo arvostava yhteys lapseen*. Kerava: Painojussit Oy.
- Sévon, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 10 (1), 114–138.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation. Openings, opportunities, and obligations. *Children & Society volume 15(2)*, 107-117.
- Silverman, D. (2009). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE Publications Ltd.
- Stenvall, E. & Seppälä, U-M. (2008). *Talo lapsia varten: Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA; Heikki Waris instituutti.
- Tammi, T. & Hohti, R. (2017). Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika* 11 (1), 69–83.
- Tamminen, S. (23.10.2022). Huoli varhaiskasvatuksesta: Opettajapula on huutava. *Verkkouutiset*. Haettu osoitteesta <https://www.verkkouutiset.fi/a/huoli-varhaiskasvatuksesta-opettajapula-on-huutava/#0c235574>. [Viitattu 12.3.2023].
- Terkamo-Moisio, A., Halkoaho, A. & Pietilä, A-M. (2016). Sosiaalinen media tieteellisessä tutkimuksessa – Tutkimuseettisiä näkökulmia. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 53(2), 141–143.

- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: “Where are we at in recognising children’s rights in early childhood, three decades on...?” (s. 251–257). *International Journal of Early Childhood* 51. DOI:10.1007/s13158-019-00258-z
- Thomas, N. (2000). *Children, Family and the State. Decision-Making and Child Participation*. University of Wales. Bristol: Policy Press.
- Toros, K. (2021). Children’s participation in Decision Making From Child Welfare Workers’ Perspectives: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice* 31(4), 367–374. DOI: 10.1177/1049731520984844
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.), *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 30–47). Tampere: Juvenes Print.
- Turja, L. (2011a). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti 5/2011*, 1–15.
- Turja, L. (2011b). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 37–56). Tampere: Vastapaino.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen. (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–68). Rovaniemi: Lapland University Press
- Unicef (n.d.). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Haettu osoitteesta <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimus-tiivistetyyna/>.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 81–99). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 100–109). PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (23.8.2018/732). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180753>

- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>.
- Varttinen, P. (2016). Lapsen todellisuus ohjaamassa kasvattajaa – esimerkkejä lapsen kohtaamisesta päiväkotiarjessa. Teoksessa: P. Roos. (toim.), *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa* (s. 138–151). Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Venninen, T. & Kangas, J. (2018). Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa: J. Kangas, J. Vaslov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 189–203). Tampere: Kopio Niini Oy.
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2012). Päiväkotihenkilöstön kokemuksia omasta osallisuudestaan työyhteisössä. Teoksessa P. Atjonen (toim.). *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteenpäivien parhaat esitelmät artikkeleina*. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, (s. 187–201).
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children’s Participation in Finnish Child Care Centers. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 42(3), 211–218.
- Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä (Väitöskirja). Itä-Suomen yliopisto.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metodit/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallanalyysi/>. [Viitattu 11.12.2022].
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher’s work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 4 (2), 93–108.
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. DOI: 10.4135/9781412983488
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Quilford Press.

Liite 1



Lapsen osallisuus päiväkodin arjessa

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja!

Olemme varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita Oulun yliopistosta. Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on lapsen osallisuuteen liittyen. Lisäksi haluamme selvittää niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti haastavat osallisuuden toteutumista päiväkodissa. Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksiasi pro gradu -tutkielmassamme. Kyselyn tuloksia käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti, eikä vastauksista voida niiden perusteella ketään tunnistaa. Vastaukset poistetaan tutkielman valmistuttua.

Kysely koostuu avoimista ja strukturoiduista kysymyksistä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15-20 minuuttia. Toivomme, että vastaatte avoimiin kysymyksiin omien kokemuksienne pohjalta mahdollisimman laajasti. Kyselyyn on aikaa vastata 18.12.2022 asti. Jokainen vastaus on tutkielmamme kannalta tärkeä. Kiitos etukäteen vastauksistanne.

Jos teillä tulee lisäkysymyksiä, meidät tavoittaa sähköpostilla osoitteista

elina.leskinen@student oulu.fi & terhi.lehtosaari@student oulu.fi

Elina Äijälä ja Terhi Lehtosaari

1. Sukupuoli *

- Mies
 Nainen
 Muu/en halua sanoa

2. Millä paikkakunnalla työskentelet? *

3. Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana? *

- alle 1 vuotta
- 1–5 vuotta
- 5–10 vuotta
- 10–20 vuotta
- yli 20 vuotta

4. Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet tällä hetkellä? *

- alle 3-vuotiaiden ryhmässä
- 3–5-vuotiaiden ryhmässä
- esiopetusryhmässä
- muu, mikä?

5. Kerro omin sanoin, mitä lasten osallisuus päiväkodissa mielestäsi tarkoittaa? *

6. Kerro esimerkein, miten toteutat lasten osallisuutta päiväkodin arjessa? *

7. Arvioi seuraavia väittämiä lasten osallisuuteen liittyen. *

	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä
Tiedän mitä osallisuus tarkoittaa käytännössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen perehtynyt osallisuus-termin varhaiskasvatussuunnitelman avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallisuus on olennainen osa lasten arkea päiväkodissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen lapsen osallisuuden toteuttamisen päiväkodissa helpoksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallisuus on sitä, että lapset saavat päättää kaikesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallisuuden kautta lapset saavat mielipiteensä kuuluviin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuen lasten osallisuutta päiväkotiarjessa päivittäin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suunnittelen toiminnan niin, että se on lapsilähtöistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisössäni osallisuus koetaan tärkeäksi asiaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisössäni osallisuus koetaan taakaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen osallisuuden huomioimisen kuormittavan työpäivääni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Voit halutessasi kommentoida väittämiä omin sanoin.

9. Millaiset asiat mielestäsi haittaavat tai vaikeuttavat lasten osallisuuden toteutumista päiväkodissa? Kerro esimerkkejä. *

10. Haluatko kommentoida vielä jotain muuta lasten osallisuuteen liittyen?
