



Christopher Livingstone ja Topias Valkealahti

Turvallisuuden tunteen muodostuminen varhaiskasvatuksessa osallisuuden näkökulmasta

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Turvallisuuden tunteen muodostuminen varhaiskasvatuksessa osallisuuden näkökulmasta
(Christopher Livingstone & Topias Valkealahti)

Kandidaatin tutkielma, 64 sivua

helmikuu 2024

Tässä kirjallisuuskatsauksessa perehdytään turvallisuuden tunteen ja osallisuuden käsitteisiin sekä niiden yhtymäkohtiin turvallisuuden tunteen muodostuksessa ja ylläpidossa varhaiskasvatuskontekstissa. Tarkastelemme turvallisuuden tunnetta hyödyntäen hyvinvoinnin osa-alueita, jotka kattavat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin. Tämä Maailman terveysjärjestön (1946) määrittelemä käsite mahdollistaa meille yksityiskohtaisen ja monipuolisen tavan tarkastella turvallisuuden tunnetta.

Vuorovaikutuksen merkitys on oleellinen tarkastelun kannalta, jolloin täytyy huomioida myös vuorovaikuttajan rooli suhteessa ympäristöön ja muihin toimijoihin. Osallisuutta tarkastelemme hyödyntäen siihen kuuluvia osa-alueita, johon kuuluvat osallistuminen, osallistaminen ja toimijuus sekä niiden vaikutusta lapsen turvalliseen kohtaamiseen ja osallisuuden toteuttamiseen. Opettajan pedagoginen ammatillisuus heijastuu monipuolisesti vuorovaikutuksen ja vastaanottavuuden kautta yksilöön, toimintaympäristöön ja muuhun varhaiskasvatusyhteisöön, luoden turvallisen, oppimiseen rohkaisevan ja toimijuutta edesauttavan toiminnan.

Tutkimuksen tavoitteena on esittää turvallisuuden tunteen ja osallisuuden yhdessä luomaa merkityksellisyyttä lapsen turvallisuuden tunteen muodostuksessa ja ylläpidossa varhaiskasvatuskentällä. Tulokset osoittavat, että turvallisuuden tunteen muodostukseen vaikuttavat merkittävästi osallistava toiminta, jossa tuetaan yksilökeskeisesti lapsen toimijuutta monipuolisesti turvallisessa ympäristössä.

Avainsanat: Emootiot, hyvinvointi, kiintymyssuhde, osallisuus, toimijuus, turvallisuuden tunne ja vuorovaikutus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen toteutus	7
2.1	Tutkimuskysymys ja tavoite	7
2.2	Tutkimusmenetelmä	8
2.3	Luotettavuus	8
2.4	Aineistonkeruu	9
2.5	Kanssatutkijuus	11
3	Mikä on turvallisuuden tunne?	13
3.1	Hyvinvoinnin merkitys turvallisuuden tunteen tarkastelussa.....	13
3.2	Fyysinen turvallisuuden tunne varhaiskasvatuksessa.....	14
3.3	Psyykinen turvallisuuden tunne varhaiskasvatuksessa	17
3.4	Sosiaalinen turvallisuuden tunne varhaiskasvatuksessa.....	21
4	Mitä on osallisuus?	25
4.1	Osallistuminen.....	25
4.2	Osallistaminen	32
4.2.1	<i>Kasvatuskumppanuus lapsen osallistamisen mahdollistajana</i>	35
4.2.2	<i>Ammatillisen tiedon jakaminen</i>	37
4.3	Toimijuus	39
5	Turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta	42
5.1	Fyysisen turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta	42
5.2	Sosiaalisen turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta	45
5.3	Psyykkisen turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta	48
6	Pohdinta	52
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	52
6.2	Jatkotutkimusaihe	54
	Lähteet	55

1 Johdanto

Tämä tutkielma tarkastelee turvallisuuden tunteen muodostumista osallisuuden näkökulmasta. Näihin tutkittaviin aiheisiin perehdytään kirjallisuuden avulla, eritellen turvallisuuden tunteen eri osa-alueita, hyödyntäen hyvinvoinnin käsitystä, johon sisältyy sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen hyvinvointi sekä sen muodostuminen ja osallisuuden olennaisia peruspilareita ja lähikäsitteitä, joita ovat muun muassa toimijuus, osallistuminen ja osallistaminen.

Turvallisuudentunteen muodostuminen sekä osallisuus ovat moniulotteisia käsitteitä, jotka ovat keskeisiä varhaiskasvatusarjen toteutuksessa. Tätä ajatusmallia nostetaan esille varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jonka tarkoituksena on mm. ylläpitää hyvinvointia sekä turvallisuutta monipuolisesti eri keinoin, ja tukea osallisuuden toteutumista laajentaen lasten käsityksiä moninaisuudesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta (Opetushallitus [OPH], 2022).

Sinkkonen (2004) toteaa turvallisuuden tunteen olevan subjektiivinen kokemus, joka vaihtelee yksilöltä toiselle. Ihmisten välinen vuorovaikutus on keskeistä kiintymyssuhteen rakentumiselle, joka on taas hyvin keskeistä turvallisuudentunteen muodostumiselle (Mäntymaa & Puura, 2011). Turja (2020) selittää osallisuuden yksinkertaisesti aikuisen ja lapsen väliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa kasvattajan käsitykset yhteiskunnassa toimimisesta ovat keskeisiä. Keskeisenä on arjen kuulemisen hetket, joissa lapsilla on mahdollisuus toteuttaa itseään osallisena yksilönä kullekin luonteenomaisillaan keinoillaan (Roos, 2015; Prout 2003; Percy-Smith & Thomas, 2009)

Jotta voimme tarkastella turvallisuuden tunnetta mahdollisimman moniulotteisesti, hyödynnämme hyvinvoinnin osa-alueita, joissa eritellään erikseen sosiaalinen hyvinvointi, psyykinen hyvinvointi ja fyysinen hyvinvointi (Maailman terveysjärjestö [WHO], 1946). Tämän lisäksi, hyödynnämme Allardtin (1993, s. 89) Pohjoismaista hyvinvointitutkimusteoriaa, jossa hän jakaa hyvinvoinnin elintason, sosiaalisiin suhteisiin ja itsensä toteuttamiseen. Nämä osa-alueet kattavat pääasiassa sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia, joten laajentaaksemme tätä spektriä entisestään hyödynnämme fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tarkasteluun varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostettuja hyvinvoinnin elementtejä, joita voimme kohdistaa yksilöön, ryhmään, työntekijöihin sekä ympäristöön (OPH, 2022). Näiden osa-alueiden hyödyntäminen mahdollistaa syväluotaavamman mahdollisuuden tarkastella turvallisuuden tunteen

ulottuvuuksia eri konteksteissa, joihin vaikuttavat, mm. yksilön lisäksi ympäristö, vuorovaikutussuhteet ja varhaiskasvattajat sekä muut tekijät, jotka voivat vaikuttaa turvallisuuden tunteen eri ulottuvuuksiin.

Tutkimuskysymystä halusimme rajoittaa koskemaan varhaiskasvatusikäisiä lapsia, mutta ymmärtääksemme osallisuutta sekä turvallisuuden tunnetta käsitteinä, meidän täytyy laajentaa lapsitarkastelun ulkopuolelle selitysten yhteydessä muihinkin toimijoihin, kuten varhaiskasvattajiin ja huoltajiin. Syy tähän perustuu sille, että molemmat käsitteet ovat laajoja ja moniulotteisia, joissa subjektiivisuus sekä yksilön näkökulma ovat ratkaisevina tekijöinä auttamassa meitä ymmärtämään molempia käsitteitä paremmin. Tästä rajauksesta huolimatta, aiheemme rajaus on edelleen suhteellisen laaja, mutta perustelemme tätä tämänhetkistä rajausta sillä, näin abstraktia aihetta on haastavaa tutkia puhtaasti ikäsidonnaisin kehitysvaihein, koska turvallisuuden tunteen ja hyvinvoinnin kehitykseen, ylläpitoon ja rakentamiseen vaikuttavat sekä ympäristö, vuorovaikutussuhteet ja yksilö (Mäntymaa & Puura, 2011; Kalland, 2011; Pietarinen ym., 2014; Sinkkonen, 2004).

Osallisuuden merkitys turvallisuuden tunteen muodostumisessa on oleellinen, sillä osallisuus on tukemassa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, yleistä kasvuprosessia yhteiskuntakehitykseksi toimijaksi sekä temperamentin kehitykselle (Turja, 2020; Keltinkangas-Järvinen, 2017; Imms ym. 2017). Itse osallisuus voidaan nähdä myös valta-asetteluna, johon osallistuu lapsi ja kasvattaja, jonka perimmäisenä tarkoituksena on iskostaa kasvattajan toimesta lapseen tämän arvomaailman mukaisia käsityksiä ja toimintatapoja (Turja, 2020). Varhaiskasvatus mahdollistaa erilaisia tilanteita, joissa lapset voivat turvallisesti harjoitella kasvuaan erinäisten vuorovaikutuksellisten leikki-tilanteiden lomassa, jonka avulla he kasvattavat kompetenssiaan leikkijöinä altistuen skenaarioille, jotka tukevat heidän kasvuaan ja lisäävät turvallisuuden tunnetta (OPH, 2022). Tällaisia leikki-tilanteita ovat esimerkiksi roolileikit muiden lasten ja aikuisten kanssa, joissa mukana voi olla erilaisia hahmoja ja tilanteita, joita lapset pääsevät kokemaan epäsuorasti leikin kautta mahdollistaen lapsiystävällisen kokemuksen. Varhaiskasvatushenkilöstön tehtävänä on dokumentoida leikkejä, joka lisää heidän ymmärrystään lasten mielenkiinnon kohteista sekä yksilötasolla syventymistä lapsen maailmaan ja tämän persoonaan, mutta havainnointi myös auttaa pedagogisten ratkaisujen toteuttamisessa (OPH, 2022; Ranta, 2020).

Turvallisuuden tunteen muodostumista osallisuuden näkökulmasta koskevaa tutkimusaineistoa emme löytäneet oikeastaan ollenkaan, joissa nimenomaan nämä kaksi pääaihetta olisivat

tarkasteluissa. Pääpaino monissa tutkimuksissa oli joko nimenomaan hyvinvoinnin eri osa-alueissa, jotka liittyvät olennaisesti turvallisuuden tunteeseen tai osallisuudessa (Bircher & Kuruvilla, 2014; Owen & Gillentine, 2011; Pietarinen ym., 2014; Wu ym., 2010). Tutkimuksissa saattoi inetä yhtymäkohtia, jotka liittyvät olennaisesti aiheeseemme, mutta niissä moninainen vuorovaikutus oli erityisen merkittävästi mukana.

2 Tutkimuksen toteutus

2.1 Tutkimuskysymys ja tavoite

Tutkielmamme tavoitteena on syventää tietämystä turvallisuuden tunnetta rakentaviin elementteihin osallisuuden näkökulmasta, jolla viittaamme tekijöihin, jotka ovat vahvasti yhteydessä yhteisöllisyyden kokemiseen (Turja, 2020). Turja (2020) esittää, että varhaiskasvatuksen kentällä ollaan siirtymässä yhä vahvemmin kohti yhteisöllistä ja ryhmään integroitavaan käytännön näkemykseen, joka tukee ja on vahvasti osa osallisuutta ja sen lähikäsitteitä. Turvallisuuden tunteen rakentumiseen on olennaista vuorovaikutus, jossa yksilö toimii vuorovaikutussuhteessa, kuten eri varhaiskasvatuselementtien kanssa, joita ovat monialainen työyhteisö sekä muut varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset, jotka liittyvät vahvasti yhteisöllisyyteen sekä yksilön yhteisön kokemukseen, joka on subjektiivinen (Sinkkonen, 2004; Mäntymaa & Puura, 2018).

Tutkimuskysymyksemme laajuuden sekä sen sisältävien tutkimusaiheiden kattavien aihepiirien vuoksi päätimme hyödyntää Kangasniemen ja kanssatutkijoiden (2013) esittämää kuvailevan kirjallisuuskatsauksen eri vaiheita, jotka liittyvät tutkimuskysymyksen muodostamiseen, aineiston hankintaan sekä hyödyntämiseen ja loppujen lopuksi saatujen johtopäätösten esittämiseen. Koemme kuitenkin, että tutkimuskysymyksemme ei ole liian laaja, vaan olemme saaneet sen rajattua tarpeeksi, jotta voimme tutkia sitä haluamallamme tavalla, joka vie tutkimusprosessiamme eteenpäin, johtamalla meitä tutkimaan entistä syvemmin aiheita koskien tutkielmamme (Kangasniemi ym., 2013). Tämä motivoi meitä tutkimuksemme tekemisessä sekä lisää halukkuuttamme olla toteuttamassa jotain, joka voisi tuoda lisäarvoa näiden sisältöjen pohjalta varhaiskasvatuksen kentälle, tarjoten vaihtoehtoisia toimintatapoja, joilla ylläpitää lasten hyvinvointia.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitkä asiat ovat luomassa, tukemassa ja ylläpitämässä turvallisuuden tunteen muodostusta sekä sen osa-alueita varhaiskasvatuksessa?
2. Kuinka nämä edellä mainitut ulottuvuudet ovat yhteydessä osallisuuteen ja sen lähikäsitteisiin?

Toivomme tutkielmamme avulla lisäävän ymmärrystä siitä, kuinka suuri merkitys turvallisuuden tunteen kehittymiselle, muodostumiselle ja ylläpidolle osallisuus

todellisuudessaan on. Ja kuinka tätä tietoa voidaan hyödyntää monialaisessa työyhteisöissä lisäten kasvatusalalla työskentelevien henkilöiden sekä lasten hyvinvointia.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Salminen (2011) konkretisoi kirjallisuuskatsauksen perusteelliseksi ilmiön dokumentoinniksi, jossa hyödynnetään tutkimuskysymyksiä sen jäsentelyssä. Tutkimamme aiheen vuoksi lähestymme sitä kriittisesti, selvittäen turvallisuuden tunteen muodostumista tukeviin ja ylläpitäviin toimintatapoihin sekä sen eri osa-alueisiin. Haluamme tuoda nämä toimintatavat esille kytkeytyneenä osallisuuteen, korostaen tämän merkitystä varhaiskasvatus kentällä toimiville työntekijöille, huoltajille ja itse lapsille.

Alasuutari (2012) esittää, että tutkimusmetodin valinnassa on olennaista tutkijan arvioida ja tulkita informaatiota kriittisesti sellaisella metodilla, joka palvelee tutkimuksen tarkoitusta. Koemme, että kirjallisuuskatsauksemme analyyttisessä ja tarkastelevassa esilletuonnissa on integroivan kirjallisuuskatsauksen komponentteja, joita Cooper (1998) esittää kuuluvan Kangasniemen ja kumppaneiden (2013) mainittujen vaiheiden lisäksi myös tietynlaista analyyttistä ja arvioivaa näkemystä, jotka ovat mukana muodostamassa jäseneltyjä lopputuloksia.

2.3 Luotettavuus

Kiviniemi (2018) toteaa, että luotettavuus, joka tunnetaan myös nimellä reliabiliteetti, koostuu siitä, miten itse tutkija hyödyntää ja tulkitsee kerättyä aineistoaan. Tutkijan näkemys aiheesta kehittyy ja muovautuu sitä mukaan, miten löydetään uutta aineistoa, joka koetaan liittyvän tutkittavaan aiheeseen tuoden siihen jonkinlaista lisäarvoa, joka kehittäisi ja parantaisi tutkimuksen reliabiliteettia (Kiviniemi, 2018). Tästä samasta syystä olemme hyödyntäneet kirjallisuuskatsauksessamme aineistotriangulaatiota, yhdistelemällä monipuolisesti eri alojen kirjallisuutta ja artikkeleita saadaksemme mahdollisimman perusteellisen käsityksen aiheista sekä luoden tekstiä, jossa hyödynnämme laajasti saatua informaatiota kattavaan lopputulokseen, jonka esitämme tämän tutkielman muodossa (Eskola & Suoranta, 1998).

Tutkielmamme luotettavuutta on myös lisäämässä lähdekriittisyys, jonka tarkoituksena on lisätä tutkijan syventymistä itse aiheentarkasteluun sekä hankittuun informaatioon, jota käytämme muodostaaksemme käsityksen aiheesta. Lähdekriittisyyttä voidaan tarkastella

materiaalikohtaisesti arvioiden artikkelin luotettavuutta monipuolisesti, kuten sen perusteella mikä taho sen on julkaissut (Alasuutari, 2012).

Tutkielmamme tarkoitus on tuoda esille mahdollisimman totuudenmukainen kuvaus aiheista, joita käsittelemme kuvaten kootun informaation avulla (Eskola & Suoranta, 1998). Olemme koonneet kirjallisuuskatsauksemme parhaamme mukaan aineistoa, joka lisää tämän luotettavuutta, tehden tästä yhä uskottavamman työkalun, jota voitaisiin mahdollisesti hyödyntää tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen kentällä jopa moniammatillisesti, jolloin kirjallisuuskatsaus toisi mahdollisimman paljon hyötyä kasvatusalan toimijoille. Lisätäksemme entisestään pyrkimystämme mahdollisimman luotettavaan tutkielmaan, hankkimamme kirjallisuuslähteet ovat kohdistettu tukemaan tutkimuskysymyksiämme sekä niiden lähikäsitteisiin ja osa-alueisiin, jotka luovat kattavan käsityksen turvallisuuden tunteesta ja osallisuudesta. Tästä syystä on olennaista kiinnittää huomiota myös siihen, miten tuomme esille nämä faktat asiansyhteyksineen, jotta saadaan luotua mahdollisimman uskottavaa, helposti luettavaa sekä yksityiskohtaista informaatiota aiheista (Alasuutari, 2012).

Eskola ja Suoranta (1998) esittävät, että tutkimuksen teossa, tutkija voi kohdata useita erilaisia eettisiä probleemia, joita hän puntaroi tutkimusta tehdessään ja jotka voivat liittyä aineistonkeruuhun tai sen menetelmiin. Tutkijoina olemme pyrkineet kunnioittamaan eettisyyttä tuomalla esille informaatio tähän kirjallisuuskatsaukseen siinä muodossa, jotta se hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti sopien tutkimuskysymyksiimme sekä aiheisiin ilman, että se on otettu pois kontekstista, jolloin sen tarkoitus muuttuisi.

2.4 Aineistonkeruu

Aineistonkerääminen toteutetaan tutkimusongelmien selvittämisen jälkeen ja kun on tiedostettu, että millaista tietoa halutaan saada selville (Valli & Aarnos, 2018). Alasuutari (2012) huomauttaa, että teoreettinen viitekehys määrittelee sen, minkälainen aineisto tulisi kerätä ja millaista menetelmää sen analysoimisessa soveltaa käyttöön. Analyysin tekemisessä merkittävää on tutkijan kehittämä oma toimenkuva, koska hän nostaa ylös ja tekee tulkintoja tietynlaisista asioista tutkimustuloksiksi (Ronkainen ym., 2011). Aineistonkeruuseen lähdimme muodostamalla ja määrittelemällä tutkimuskysymyksemme. Sen jälkeen mietimme ja suunnitelimme mistä ja minkälaista aineistoa haluamme sisällyttää tutkielmaamme.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan aineistoa voidaan pitää riittävän kattavana, kun se saavuttaa konkreettisen tulkinnan ja analyysin tekemisen mahdollisuuden. Keräsimme tietoa erilaisista kirjallisuuskatsauksista, tutkimuksista ja tieteellisistä teksteistä, joissa on tutkittu valitsemaamme aihetta. Hakala (2018) toteaa, että on tarjolla huima määrä erilaisia tutkimusaineistoa, jonka luotettavuutta tulee osata itsearvioida, sillä tutkimustyön edellytyksenä on hyödyntää, löytää ja käyttää luotettavaa tieteellistä aineistoa.

Käytimme hyväksemme, esimerkiksi Oula-Finnan, EBSCO-tietokannan, Jecerin ja Journal-sivuston hakutuloksia koskien turvallisuuden tunnetta ja osallisuutta sekä miten näiden käsitteiden ulottuvuudet näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa. Etsimme myös yhteyksiä osallisuuden ja turvallisuudentunteen kiteytymisestä lopulta yhteen. Google scholar oli myös apunamme etsiessämme tieteellistä tekstiä. Pyrimme tiedonhankinnassa ja sen myötä tulevissa tutkimusmenetelmissämme noudattamaan eettisiä periaatteita huolellisesti.

Olemme määritelleet hakua erityisesti turvallisuudentunne ja osallisuus käsitteisiin liittyvien henkisen, sosiaalisen ja fyysisen ulottuvuuksien ympärille. Tunnekasvatus, tunnesiteet, kiintymyssuhde, hyvinvointi, osallisuus, turvallisuuden tunne ja kasvatuskumppanuus sekä termien englanninkieliset vastineet (emotional educational, emotional bond, attachment, participation, well-being, sense of security and educational partnership) ovat esimerkkeinä meidän tutkimuksemme toteutuksen hakusanoista ja ominaispiirteistä. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (OPH, 2022) on myös vahvasti tukemassa tutkimustamme.

Tiedostamme myös sen, että aineistonkeruussa saamamme tutkimusaineisto voi muokata tutkimuksen lopullista kulkua. Alasuutari (2012) muistuttaakin, että on luonnollista kerätä aineistoa, joka mahdollistaa ja tuo moninaisia tarkasteluja esiin. Lähestymme aineistoa ilman ennakko-oletuksia. Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esiin, kuinka alussa on inhimillistä sulkea pois ennakkoasettamukset tai määritelmät. He mainitsevat rajauksen pohtimisesta, että sen analysoiminen pitäisi pysyä mahdollisimman mieluisana tutkijoille ja esittäytyä järkevänä. Nostona aineistoon ja sen prosessointiin esiin nousee hypoteesittomuus sana, jossa tutkijalla ei ole tutkimuskohteesta tai sen tuloksista lukkoon lyötyjä näkemyksiä eikä oletuksia, mutta ne nähdään kuitenkin tärkeänä tiedostaa ja ottaa huomioon tutkijoiden keskuudessa aineistonkeruun ja tutkimuksen eri vaiheissa (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksesta kerätty aineisto tarjoaa lukijalleen osan sen muodostamasta todellisuudesta, mutta nähdään vaativan loogista päättelyä (Alasuutari, 2012).

2.5 Kanssatutkijuus

Kanssatutkijuudesta on meille tietyillä tasoilla hyötyä. Kulmalan ja kollegoiden (2023) mukaan tutkimuskumppaneiden tasavertaisuus on tärkeää muistaa kanssatutkijuudessa. Myös tutkimustiedon tarkoituksenmukaisuutta ja hyödynnettävyyttä voidaan kehittää kanssatutkimuksen kautta (Kulmala ym., 2023). Tutkijuudessa täytyy kyetä tarkastelemaan tutkittavia asioita useasta eri näkökulmasta. Hyödyntäen esimerkiksi tutkimukseen tarkoitettua viitekehystä, joka on rajaamassa tarkastelua, jotta tutkimus pysyy mahdollisimman eheänä kokonaisuutena läpi koko matkan. Kahdestaan pystymme arvioimaan, havainnoimaan ja jakamaan ajatuksia sekä ideoita hyödyntäen eri tarkastelunäkökulmia, jotka tukevat ja edistävät tutkimusta. Kanssatutkijuudessa visio aiheesta ja sen käsittelystä kehittyvät ja vahvistamme toistemme keräämiämme ajatuksia lisäten tutkimuksen reliabiliteettia sekä mahdollista hyötyä tulevaisuuden ammattiamme varten.

Yhdessä pystymme valvomaan myös tutkielman laatua ja sitä koskevaa eettisyyttä kokonaisvaltaisemmin. Ajatellaan, että tieteellisten käytänteiden huomioiminen ja noudattaminen on osa eettisesti hyväksiluetta ja rehellisen luotettavaa tutkimusta. Tuomi ja Sarajärvi (2017) kertovat teoksessaan eettisen sitoutuneisuuden mukanaolon ohjaavan hyviä tutkimuksia ja sen vahvistavan tutkimuksen laatua. Heidän mukaansa esimerkiksi tutkimusraportin ja -asetelmien täytyy olla eettisesti tehtyjä (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Kanssatutkimus tuo tutkielmaamme moniulotteisempaa osallisuutta ja sitä kautta tekstiin erilaista näkökulmaa. Kanssatutkijuuteen liittyy Eskolan ja Suorannan (1998, s. 49) mukaan käsite tutkijatriangulaatio, jossa samaa asiaa tutkii useampi yksilö. He kertovat, kuinka yksilöiden on luotava yhteisymmärrys tutkimuksellisista ratkaisuksista, kuten aineiston hankkimisesta ja tulkinnallisista asioista siihen liittyen ja neuvoteltava vuorovaikutteisesti niistä monimuotoisesti. Ajattelimme, että kaksin tehtynä tutkimuksesta saadaan enemmän monipuolisempaa ja se tuo uudenlaista narratiivisuutta tieteellisen tekstin tulkinnasta, toisen yksilön osallisuuden muodossa.

Kanssatutkijuus on tarjonnut meille aiemmin oleellista hyötyä, ja työnjako on ollut selkeää sekä mielekästä. Tutkijoina olemme ensin käyneet löytämäämme aineistoa läpi yhteisesti ja sen jälkeen myös kumpikin yksin. Näin olemme saaneet aikaan havaintoja ja näkemyksiä, jotka olemme sen jälkeen nivouttaneet yhteen. Puusan ja kollegoiden (2020, s. 184) mukaan näin saadaan aikaan luotua moniulotteisempaa, yhteistä selkoa aineistosta, jolla nähdään vahvistavan tutkimuksen rakennetta laadullisesti ja lisätään myös yleistä uskottavuutta.

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta esitetään kehitettäväksi kuvaamalla kohdetta useammalla menetelmällä yhden näkökulman sijaan (Eskola & Suoranta, 1998).

Kanssatutkimukseen liittyen ajattelemme lähteiden löytämisen helpottuvan, sillä molemmat etsivät aiheeseemme liittyviä lähteitä eri tietokannoista. Yhteinen sekä laaja keskusteleminen edesauttaa tutkimuksen toteutuksen onnistumista ja kullekin tulee esille moninaisia näkökantoja, joista saamme muodostettua eheän sekä mieluisan tutkimuksen. Tutkimuksesta jo pitkään keskusteltaessa olemme saaneet paremmin hahmotettua mahdollista lopputulosta. Tutkimustyö yhteistyönä on edesauttanut tarkkaavaisuutta esimerkiksi lähdekritiikkiin liittyen. Olemme saaneet kehitettyä ja muokattua kirjoittamaamme tieteellistä tekstiä toisen tutkijan rakentavan palautteen kautta ja olemme luottaneet toisiimme ja yhteiseen tekemiseen. Näemme kummallakin olevan tietynlainen oma rooli, mutta yhteinen päämäärä. Kulmala ja kollegat (2020) kiteyttääkin kanssatutkijuuden mahdollisuutena erilaisiksi muodostuneihin mahdollisiin rooleihin ja osallistumiseen. Kanssatutkijoiden vaikuttaminen on mahdollista olla moninaista ja erilainen osallistuminen on arvoltaan yhtä suurta ja rikasta (Kulmala ym., 2020). Hallamaan (2017, s. 125) mukaan luottamus on olennaista ja se toimii yhteisessä tekemisessä ylläpitävänä sekä merkityksellisenä ominaispiirteenä sekä voimana. Kanssatutkijuus on tuonut syvällisempää merkitystä tutkittavaamme aiheeseen, koska olemme oppineet toisiltamme ja saaneet lisää motivaatiota perehtyä aineistoon sekä päästä tavoitteeseemme työtä koskien.

3 Mikä on turvallisuuden tunne?

Tässä osiossa käsittelemme turvallisuuden tunnetta hyödyntäen hyvinvoinnin eri osa-alueita. Nämä osa-alueet ovat Maailman terveysjärjestön (1946) määrittelemiä ja olennaisia osia terveyden kokonaisvaltaisen terveystieteiden määrittelyssä. Hyvinvoinnin osa-alueiden tarkastelu mahdollistaa meille syväluotaavamman mahdollisuuden paneutua eri osa-alueisiin monipuolisesti tuoden esille fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden tunteelle tyypillisiä tekijöitä ja piirteitä, jotka vaikuttavat niiden muodostumiseen, kehitykseen ja ylläpitoon.

3.1 Hyvinvoinnin merkitys turvallisuuden tunteen tarkastelussa

Varhaiskasvatuksen tarkoitus on olla ylläpitämässä turvallisen kasvuympäristön lisäksi myös sen piirissä toimivien hyvinvointia monipuolisesti (OPH, 2022). Hyvinvoinnilla viitataan sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen terveyden tilaan, johon vaikuttavat suuresti yksioon kohdistuvat vuorovaikutustilanteet, joissa tämä toimii, kuten ympäristön ja sen sisällä vaikuttavien tekijöiden kanssa, kuten ihmiset, ja varhaiskasvatuskontekstissa kasvatusalan ammattilaiset, muut lapset ja huoltajat (Bircher & Kuruvilla, 2014). Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen on laaja ja kompleksi toiminto, johon vaikuttavat laajasti erinäiset toiminnot ja vuorovaikutussuhteet, joissa yksilö toimii (Bircher & Kuruvilla, 2014). Tämä toiminta voi tapahtua yksilöiden omien yhteisöjen sisällä, kuten perheiden, ystävien ja muiden turvallisten aikuisten läsnäollessa tai välineellisesti muiden toimintojen kautta, joita kohtaamme arjessa, kuten median luomien viestintäkanavien kautta (Bircher & Kuruvilla, 2014).

Näiden eri hyvinvointiin vaikuttavien vuorovaikutustilanteiden luomat vaikutukset heijastuvat yksilöihin herättäen heissä erilaisia tuntemuksia ja käsityksiä, jotka voivat vaikuttaa heidän tunteidensa itsesäätelyyn ja tämän kehitykseen, jonka näemme olennaisena osana turvallisuuden tunteen rakentumisessa, muovautumisessa ja ylläpidossa (Ahonen, 2015). Vuorovaikutuksen ydin on erittäin olennaisessa asemassa turvallisuuden tunteen tarkastelussa (Sinkkonen, 2004; Mäntymaa & Puura, 2011).

Tästä syystä tahdomme ottaa huomioon hyvinvoinnin eri ulottuvuudet, jotka takaavat meille mahdollisimman kattavan käsityksen hyvinvoinnista, johon kuuluvat osa-alueet koskien fyysistä hyvinvointia, psyykkistä hyvinvointia sekä sosiaalista hyvinvointia, jossa

vaikuttamassa myös yksilön vuorovaikutussuhteet eri ympäristöihin, sen toimijoihin ja yhteiskuntaan (Bircher & Kuruvilla, 2014; Pietilä & Terkamo-Moisio, 2019). Näiden eri osa-alueiden huomioiminen lisäävät meidän kirjallisuuskatsauksemme analyyttistä näkemystä, jossa tarkastelemme mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti näitä laajoja käsityksiä, jotta voimme tuoda esille haluamamme informaation sellaisessa muodossa, joka jäsennelty ja helposti sisäistettävissä.

3.2 Fyysinen turvallisuuden tunne varhaiskasvatuksessa

Fyysisyydellä hyvinvoinnilla tai terveydellä viitataan tyypillisesti toimintakyvyn ylläpitoon, joka kohdistuu elimistöön ja fysiologisiin ominaisuuksiin, jotka ovat tukemassa meitä arjen askareissa (Bircher & Kuruvilla, 2014; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2024). Maailman terveysjärjestö (1946) on määritellyt tämän erääksi keskeiseksi osaksi hyvinvointia ja terveyttä. Toimintakykyä ylläpitäviksi toiminnoiksi voidaan nähdä liikunta, joka tukee lihaskestävyttä sekä voimaa, nivelten liikkuvuutta sekä yleisesti kehon liikkeiden hallintaa vaikuttaen positiivisesti fyysiseen pystyvyyteemme (THL, 2024; Sääkslahti, 2015). Ilman näitä toimintakykyä ylläpitäviä harjoitteita ja toimintoja, perinnöllisiä tekijöitä huomioiden, arkemme voi kohdata rajoitteita, luoden turvattomuutta, joihin vaadittaisiin fyysistä kompetenssia tai meistä riippumattomista syistä, kuten sairauksiin, jotka vaikuttavat toimintakykyyn (Bircher & Kuruvilla, 2014). Lapsen fyysisiin ominaisuuksiin sekä motoriseen kehitykseen vaikuttavat useat eri tekijät, jotka voivat liittyä sukupuoleen, ikään ja aktiivisuuden määrään, jotka kehittyvät nopeasti liikkumalla monipuolisesti eri tavoin eri ympäristöissä (Malina ym., 2004; Sääkslahti, 2015).

Kokonaisvaltainen oppiminen tapahtuu eri konteksteissa, joista eräs on fyysisesti erilaisten leikin ja liikkumisen kautta, unohtamatta niitä itseilmaisukeinoja, joissa hyödynnetään fysiologista toimintakykyä ylläpitäviä liikkeitä ja harjoitteita, kuten tanssi (OPH, 2014, 2022). Itseilmaisuus mahdollistaa yksilölle eli tässä tapauksella lapselle mielihyvän kokemisen, joka heijastuu positiivisesti tämän arkeen ja minäkäsitykseen ja -pystyvyyteen (Sääkslahti, 2015). Omien mielenkiinnonkohteiden toteuttaminen ja harjoittaminen oppimisympäristössä lisää lasten innokkuutta oppia sekä mahdollistaa kokonaisvaltaisesti hyvinvoinnin eri osa-alueiden tukemista (OPH, 2014, 2022; Ranta, 2020).

Terveydellisiä аспектеja yksilön ja tässä kontekstissa lasten osalta lisää Malina, Bouchard ja Bar-Or (2004) mukaan hyvä yleishygienia ja sairaudet, jotka heijastuvat negatiivisesti lasten

jaksamiseen ja kykyyn olla fyysisesti liikunnallisia. Terveys voidaan nähdä laajana käsitteenä, joka tarkoittaa eri ihmisille eri elämäntilanteissa erilaisia asioita, jotka ovat sidoksissa heidän päämääränsä terveyden tavoittamisessa (Bircher & Kuruvilla, 2014). Terveydellä voidaan viitata sairauksiin ja niiden läsnä- tai poissaoloon tai pyrkimyksinä kohti elämää, jossa tehdään terveellisempiä valintoja, jotka ovat osana tietoista elämäntapamuutosta (Mökkönen, 2019).

Varhaiskasvatuksellisessa kontekstissa terveyden ylläpitoon ja kehittämiseen liittyvät vahvasti ideologiat ja asenteet arjen toteutuksessa, joissa pyritään opettamaan lapsille tietynlaista liikunnallista elämäntapaa, jossa liikkuminen erilaisissa ympäristöissä nähdään positiivisena asiana, samalla myös korostaen levon sekä hyvien ja monipuolisten ruokailutottumusten olennaisuutta kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja terveyden lähtökohtina (OPH, 2014, 2022). Fyysisyyden eri ulottuvuudet ovat havaittavissa varhaiskasvatuksessa erilaisina vuorovaikutustilanteina, joissa yksilö vuorovaikuttaa eri skenaarioissa, vaihtelevissa ympäristöissä, joissa toteuttaa tarkoituksenmukaisesti ohjattua tai vapaata toimintaa (OPH, 2014, 2022; Puroila & Estola, 2012).

Fyysistä turvallisuuden tunteen ulottuvuutta tarkasteluttaessamme on olennaista huomioida nimenomaan fyysinen aspekti, joka tässä kontekstissa voidaan nähdä erilaisina kosketuksen muotoina, joita yksilö voi olla antamassa tai vastaanottamassa. Kosketus voi viestiä erilaisia tarkoituksia tai tuntemuksia, jotka lisäävät lapselle turvallisuuden tunteen rakentumiselle olennaisia perustuksia, jotka liittyvät minäkäsitykseen, lohdutuksen tai positiivisten eleiden muodossa, kehittäen lapsen tunnetaitoja ja yhteenkuuluvuutta (Heller, 2023; Owen & Gillentine, 2011). Lohdutusta ja sensitiivisyyttä on erikseen korostettu varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa, joihin viitataan erilaisten kokemusten yhteydessä, jotka vaikuttavat yksilöön tai ryhmään psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti (OPH, 2022). Owen sekä Gillentine (2011) esittävät, että on olemassa korrelaatioita myös sen suhteen, että fyysinen kosketus edistäisi kognitiivista kehitystä. Tätä näkemystä puoltaa käsitys hyvästä hyvinvoinnista ja terveydestä, jossa stressivapaassa ja kuormituksettomassa tilassa lapsi kykenee toimimaan tehokkaammin (Owen & Gillentine, 2011).

Turvautukseen johonkin, lapselle täytyy kehittyä kiintymyssuhde tähän henkilöön. Kalland (2011) toteaa, että kiintymyssuhdeteoria pohjautuu lapsen elonjäämisviettiin sekä leimautumiseen, jotka pohjautuvat tässä tapauksessa äidin, ominaishajuun sekä tuoksuun. Varhaiskasvatuksessa on olennaista huomioida kiintymyssuhteen kehityksen kannalta pysyvyys, jolla voidaan viitata henkilöstöön sekä ympäristöön, näin tukien lapsen

turvallisuuden tunteen kehitystä (Kalland, 2011). Fyysinen kosketus on merkityksellistä tässäkin kontekstissa, lisäten rauhoittavaa vaikutusta erilaisissa stressireaktioita aiheuttavissa tilanteissa, jotka voivat vaatia varhaiskasvattajalta lempeää syliä, näin tukien lapsen emotionaalisia tarpeita, syventäen omaa merkitystään lapselle turvallisena hahmona (Heller, 2023; Kalland, 2011; Owen & Gillentine, 2011).

Varhaiskasvatustoiminta kaikessa osallisuudessaan, huomioi myös fyysisen turvallisuuden esiintymistä arjessaan, pohtimalla vaihtoehtoisia keinoja toteuttaa tätä yhdessä lasten kanssa (OPH, 2022). Ylläpitääkseen hyvää fyysistä turvallisuutta sekä hyvinvointia toteutetaan varhaiskasvatusarjessa toimenpiteitä, jotka tukevat lasten fyysistä kasvua sekä turvallisuutta (OPH, 2014, 2022). Näitä keinoja pedagogi voi toteuttaa keskustelemalla, dokumentoimalla, suunnittelemalla ja toteuttamalla turvallista varhaiskasvatustoimintaa (OPH, 2022).

Huomioidessamme fyysistä turvallisuuden tunnetta, meidän täytyy myös siirtää fokus yksilöstä ympäristöön, jossa varhaiskasvatusta toteutetaan. Ympäristö sekä järjestettävän toiminnan merkitys ovat riippuvaisia siitä, ketä toiminnan on tarkoitus palvella, joka vaikuttaa myös sen muovautumiskykyyn, vaikuttaen toiminnan tai ympäristön uudelleenjärjestelyyn ja joustavuuteen suunnitelmamuutoksin, joilla voidaan viitata sekä ympäristöön että siinä ympäristössä toteutettavaan toimintaan (Ranta, 2020). Suunnittelun avulla pyritään minimoimaan eri tilanteissa haasteita, jotka saattavat heijastua lapsissa, kuten erinäiset konfliktitilanteet (Ranta, 2020). Konfliktitilanteiden aikana voi esiintyä lapsilla jonkin asteista väkivaltaista käytöstä, kuten tönimistä sekä lyömistä, joka on tunnepurkaus ja jonkinlaisen tilanteen reaktiivinen seuraus. Väkivaltaiset tilanteet saattavat aiheuttaa turvattomuuden tunnetta koko lapsiryhmässä, myös aikuisissa, joka vaatii ennakkosuunnittelua ja -huomiointia, jonka pyrkimyksenä on taata koko ryhmän turvallisuus ja hyvinvointi (Alijoki & Pihlaja, 2020).

Ympäristön kannalta on olennaista huomioida myös se, jossa fyysisesti lapset toimivat ja mahdollisesti altistuvat fyysinen turvattomuuden kokemuksiin. Sääkslahti (2015) toteaa, että fyysistä aktiivisuutta lisäävät pedagogiset ratkaisut ja mahdollisuudet ovat keinoja, joilla voidaan tukea lasten motorista kehitystä. Näiden taitojen harjoitteluun soveltuu laajasti erilaiset tilat, kuten päivähoitopaikan tarjoama piha- ja ulkoilualueet ja liikuntasali, unohtamatta muita vaihtoehtoisia liikkumis- ja oppimisympäristöjä retkien muodossa, jotka kehittävät monin eritavoin lasten motorista- sekä kognitiivista osaamista, vaikuttaen suuresti näiden kehittymiseen (Malina ym., 2004; Sääkslahti, 2015; Turja, 2020).

Edellä mainittujen tilojen lisäksi on olennaista miettiä lasten luokkahuoneen muuntautumiskykyä, jossa huomioidaan tilanjakomahdollisuudet sekä ergonomia, joka tukee lapsia, mutta myös varhaiskasvatuksen omia työntekijöitä sekä mahdollisia ulkoisia henkilöitä, jotka osallistuvat varhaiskasvatukseen monialaisen työryhmän kautta (OPH, 2014, 2022). Oppimisympäristön viihtyvyydellä ja sen kokemisella on suuri vaikutus turvallisuuden tunteeseen, sillä erinäisillä pelkotekijöillä, kuten häirintä ja väkivalta on vaikutus yksilön kokemukseen (Virta ym., 2012). Fyysisen turvallisuuden tunteen sekä yleiseen turvallisuuteen vaikuttavia asioita ovat oppilaitoskohtaiset turva- ja pelastussuunnitelmat, jotka ovat lakisääteisiä (OPH, 2014, 2022; Pelastuslaki 3:15 §).

Fyysisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen perustana on olennaista keskittyä monipuolisesti yksilön lisäksi myös yhteisöön ja ympäristöön, jossa varhaiskasvatus toteutetaan (Kuruvilla & Bircher, 2014; OPH, 2022; Ranta, 2020). Varhaiskasvatuksessa tuetaan yksilön kasvua ja kehitystä monipuolisesti sellaisilla tavoilla, jotka tukevat sekä lasten että aikuisten fyysistä turvallisuutta ja hyvinvointia, joka voi olla laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuksen uhkana (OPH, 2014, 2022; Sääkslahti, 2015). Erilaiset väkivaltaiset tilanteet herättävät turvattomuuden tunnetta aikuisissa kuin myös lapsissa, joten niiden ennaltaehkäisyyn tarvitaan toimintatapoja, kuten lapsituntemusta ja ennakointia, joilla pyritään ennaltaehkäisemään väkivaltilanteita sekä rakentamaan ja ylläpitämään lapsiryhmän hyvinvointia sekä turvallisuuden tunteen rakentumista (Alijoki & Pihlaja, 2020; Ranta, 2020; Virta ym., 2020).

3.3 Psyykinen turvallisuuden tunne varhaiskasvatuksessa

Maailman terveysjärjestö (1946) on määritellyt psyykkisen hyvinvoinnin osaksi omaa kolmijakoista terveystieteen malliansa. Psyykkisellä toimintakyvyllä voidaan viitata yksilön omiin henkisiin voimavaroihin, jotka vaikuttavat tämän kykyyn toimia arjessa, kohdaten erilaisia ongelmanratkaisutilanteita (THL, 2024). Lapsilla hyvinvointi on vahvasti sidoksissa yksilön omaan historiaan, jossa korostuu tämän kokemat tapahtumat, tapaamat ihmiset sekä osallisuus yleisesti toiminnassa (Puroila ym., 2016). Psyykinen hyvinvointi on olennainen osa varhaiskasvatusta sekä lapsen oppimista ja arjen hyvinvointia, joka heijastuu myös vanhempiin, jotka ovat kanssakasvattajina varhaiskasvatuskentällä toimivien osajien kanssa (Hujala ym., 2020).

Olenaisena osana psyykkistä hyvinvointia ja toimintakykyä on mielenterveys, jonka THL (2024) kiteyttää, yksilön henkiseksi resurssiksi, joka perustuu yksilölliseen kokemukseen itsestään sekä ympärillä olevasta maailmasta, jossa vuorovaikutetaan eri yhteisöissä sekä yhteiskunnassa. Bircher ja Kuruvilla (2014) kokevat mielenterveyden edistämiseen olennaiseksi aspektiksi yksilön minäpystyvyys sekä -käsitys, joiden kokeminen positiivisesti korreloivat hyvän mielenterveys- ja hyvinvointikäsitteen mukaisesti. Lapsiin voi heijastua negatiivisesti mielenterveysongelmat, jotka vaikuttavat näiden kasvuun ja kehitykseen sekä kiintymyssuhdekokemukseen (Punamäki, 2011; Schluman, 2011). Kiintymyssuhde kehittyy lapselle vuorovaikutuksen kautta, jolloin tämän kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät, luoden syventyvää yhteyttä tämän vanhempiin sekä omaa käsitystä itsestään (Punamäki, 2011).

Varhaiskasvatuksessa psyykkisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen lisäämiseksi, lapsia tuetaan, kehittäen näiden valmiuksia arjessa toimimiseen sekä tilanteisiin, joihin he itse tai joku muu saattaisi tarvita apua (OPH, 2014). Varhaiskasvattajien läsnäolo on vahvasti sidoksissa hyvinvointiin ja terveyden edistämiseen, sillä nämä ovat hyvinkin merkityksellisiä osallisuuden, kiintymyssuhteen ja psyykkisen turvallisuuden rakentumisessa, jotka ovat olennaisia varhaiskasvatuksen toteutumiseksi (OPH, 2022; Punamäki, 2011; Bircher & Kuruvilla, 2014; Pajulo & Pyykkönen, 2011).

Tunteiden merkitys psyykkisessä hyvinvoinnissa on erityisen merkittävä, sillä niiden vaikutus voi heijastua yksilön fyysiseen, sosiaaliseen ja luonnollisesti myös psyykkiseen olemukseen ja toimimiseen arjessa (Bircher & Kuruvilla, 2014; Wu ym., 2010; Pietarinen ym., 2014). Tunteiden säätelyllä viitataan kykyyn hallita, reagoida ja tuottaa tunnereaktioita (Köngäs & Määttä, 2020). Turvallisuuden tunteen näkökulmasta tunteiden säätelylle olennaista on tunnereaktion purkaus, joka on subjektiivinen kokemus johon yksilö reagoi omalla tavallaan (Alijoki & Pihlaja, 2020; Sinkkonen 2004). Yksilö voi reagoida hakemalla lohtua ollessaan surullinen tai aggressiivisesti suuttuttuaan jonkin tilanteen seurauksena. Turvallisuuden tunteen rakentumisen ja ylläpidon kannalta on olennaista olla lapsilla turvallisia ihmisiä ympärillään, jotka varhaiskasvatuskontekstissa viittaavat alantoimijoihin sekä huoltajiin, joihin on rakentunut tai rakentumassa kiintymyssuhde (Virta ym., 2012).

Mäntymaa sekä Puura (2018) toteavat, että emootiot ovat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa keskeisiä ja lapset tyypillisesti pääsevät näitä harjoittelemaan vanhempiensa kanssa, jolloin heidän välilleen syntyy kiintymyssuhde. Tämä kiintymyssuhde

mahdollistaa tyypillisesti lapsille kuin myös monen muun ikäiselle henkilölle tunteen siitä, että henkilöön tai henkilöihin voi luottaa, turvautua sekä tukeutua haastavan tilanteen tullen (Virta ym., 2012). Lapsi pyrkii minimoimaan stressiä sekä vastaavia kuormittavia tuntemuksia hakeutumalla turvallisen henkilön lähelle, jolla pyritään rauhoittamaan ja purkamaan tunnekuohua (Mäntymaa & Puura, 2018). Vastaavasti, jos lähistöllä ei ole henkilöä, johon turvautua, lapselle voi kehittyä erilainen käsitys, jonka pyrkimyksenä on päinvastainen eli turvautuu itseensä eikä pyri aktiivisesti hakemaan toista henkilöä, johon voi turvautua (Mäntymaa & Purra, 2018).

Itsesäätelyllä viitataan Lehtosen (2012) mukaan yksilön kykyyn säädellä omaa toimintaansa ja elämänhallintaan, huomioimalla itseensä vaikuttavat tekijät, jotka liittyvät kontrollin tiedostamiseen, itsehillintään ja vastuunottoon. Elämänhallinnalla viitataan yksilön omaan autonomiaan ja mahdollisuuteen tehdä omia valintoja koskien omaa toimintaansa (Lehtonen, 2012). Autonomia voidaan nähdä tässä kontekstissa myös osallisuuden sekä minän ulottuvuutena, joka ilmenee varhaiskasvatuksessa, esimerkiksi päätöksentekoprosessiin osallistumisena ja kiinnostusten kohteiden huomioinnissa, joissa toimitaan yhdessä varhaiskasvattajien kanssa suunnitellen arjentoimintaa (Imms ym., 2017; Karikoski & Tiilikka, 2020; OPH, 2014, 2022). Itsesäätelyyn liittyy myös vahvasti myös motivaatio ja hyvinvointi, jossa positiivinen minäkäsitys ja -pystyvyys lisäävät lasten uskoa itseensä ja kykyihinsä (Lehtonen, 2012; Ranta, 2020). Itsesäätelyn merkitys turvallisuuden osalta liittyy moneen asiaan, kuten impulsiivisuuteen, joka voi heijastua myös tunnetaidoissa ja sen reaktioissa (Hautamäki, 2011). Nämäkin yksilölliset ominaisuudet ovat yhteydessä temperamenttiin, jolla voidaan viitata yksilön omaan persoonaan ja tyyppiin kaikkineen ominaisuuksineen, kuten luonteenpiirteet ja vuorovaikutustaitoihin (Schluman, 2011; Sääkslahti, 2015).

Séguin ja Macdonald (2016) esittävät, että temperamenttia voidaan tarkastella yksilön tapana vuorovaikuttaa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Temperamentin vaikutus yksilön vuorovaikutukseen heijastuu tämän yksilöllisinä luonteenpiirteinä ja ominaisuuksina, jotka esiintyvät reaktiivisesti vuorovaikutuksessa (Keltinkangas-Järvinen, 2017). Keltinkangas-Järvinen (2017) toteaa, että olennaisena osana yksilön temperamentin muodostusta on ympäristö, joka muoaa aktiivisesti eri tavoin toimijoita, mutta myös päinvastoin, jolloin yksilö vaikuttaa myös ympäristöön. Eri vuorovaikutustilanteet sekä temperamentti ovat olennaisia tekijöitä myös yksilön omassa minäprosessissa.

Minäkäsitys liittyy yksilön subjektiiviseen kokemukseen itsestään (Malina ym., 2004). Minän kokeminen ja sen eri osa-alueet ovat erityisen tärkeitä itsensä kokemisessa sekä myös luomassa perustavanlaatuisia pohjaa oppimiselle, kehittäen ongelmanratkaisukykyä sekä luovaa ajattelua (Ranta, 2020). Wun ja kumppanien (2010) mukaan opettajan lämmin ja kannustava ote lisäävät lasten kokemusta yhteenkuuluvuudesta sekä omasta pystyvyydestään. Positiiviset minäkokemukset korreloivat positiivisesti lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, näin parantaen heidän oppimiskykyään (Ahonen, 2015; Hujala ym. 2020). Sääkslahti (2015) toteaa, että yksilön minäpystyvyyttä voidaan kehittää antamalla palautetta tämän toiminnasta, jossa vahvistetaan oikein tehtyjä asioita. Harjoittelun avulla lapsi saa käsityksen omasta osaamisestaan ja kyvyistään toimia eri tilanteissa (Lindfors & Myllö, 2012).

Minäpystyvyys sekä minäkäsitys nivoutuvat olennaiseksi osaksi itsetunnon käsitettä, jonka kokemus on muuttuva yksilön elämänsä edetessä (Malina ym., 2004). Varhaiskasvatus kontekstissa itsetuntoon ja omaan pystyvyyksensä voimauttamiseen voi vaikuttaa itsensä peilaaminen muiden osaamistasoon, jotka voivat olla kytköksissä yksilön hienomotorisiin taitoihin, koskien kirjoittamista ja saksilla leikkaamista tai kognitiivisiin taitoihin, kuten lukemiseen tai ongelmanratkaisutehtäviin (Ranta, 2020). Itsetuntoon kohdistuvat paineet voivat vaikuttaa yksilön toimijuuteen sekä osallisuuskokemuksen eri konteksteihin, joka voi heijastua taas negatiivisesti tämän psyykkisen turvallisuuden tunteeseen sekä oppimiseen ilmentyen syrjäytymisenä ja heikkona minäkäsityksenä (Imms ym., 2017; Ranta, 2020).

Psyykkisen hyvinvoinnin merkitys turvallisuuden tunteen kehitykselle on merkityksellinen. Siihen vaikuttavat aktiivisesti ympäristö ja vuorovaikutus, jonka luonne voi heijastua positiivisesti tai negatiivisesti yksilöön ja tämän eri yhteisöihin (Bircher & Kuruvilla, 2014; Hujala ym., 2020; OPH, 2022). Tämän lisäksi, löytyy myös korrelaatioita, jotka vaikuttavat yksilön mielenterveyteen, minäpystyvyyteen ja -kokemukseen sekä oppimiseen (Bircher & Kuruvilla, 2014). Tästä syystä on tärkeää, että varhaiskasvattaja osaa huomioda yksilön tarpeet ja tukea tätä monipuolisesti, jotta lapsi pystyy turvautumaan tähän tarpeeseen tullen (Mäntymä & Puura, 2018; Virta ym., 2012). Varhaiskasvattajan on olennaista olla luomassa oppimisympäristö, joka on lämmin ja kannustava, mahdollistaen vastaanottavuudellaan moninaisen tunnekirjon, jotta lapsi voi harjoitella monipuolisesti erilaisia taitoja saaden palautetta, joka auttaa tätä ymmärtämään omaa osaamistasoaan ja kykyä (Ahonen, 2015; Bircher & Kuruvilla, 2014; Lindfors & Myllö, 2012; Wu ym., 2010).

3.4 Sosiaalinen turvallisuuden tunne varhaiskasvatuksessa

Keltinkangas-Järvinen (2017) esittää sosiaalisuuden tarkoittavan yksilön ominaisuutta, jolla viitataan seurallisuuteen sekä seurallisuuden halukkuuteen, jolloin yksilö hakeutuu aktiivisesti ja tarkoituksen mukaisesti vuorovaikutukseen muiden ihmisten luo. Taipumus sosiaalisuuteen ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että yksilö olisi taitava sosiaalisilta taidoiltaan (Keltinkangas-Järvinen, 2017). Sosiaalinen hyvinvointi olennainen osa WHO:n (1946) määrittelemää terveyskäsitettä, jossa kulminoituu sosiaalisuuden osa-alueen lisäksi myös fyysinen sekä psyykinen hyvinvointi. Varhaiskasvatuksessa sosiaalisuus esiintyy merkityksellisenä osana varhaiskasvatustoimintaa, ilmentyen, muun muassa osallisuuden kontekstissa, jossa huomioidaan yksilöt kunnioittavasti erilaisuuksineen sekä teemana useassa eri yhteydessä liittyen olennaisesti lasten hyvinvointiin, oppimiseen sekä vuorovaikutukseen (OPH, 2014; OPH, 2022). Turvallisuuden tunteen rakentumiseen ja ylläpitoon korreloi turvallinen, rohkaiseva ja tukeva sosiaalinen ympäristö sekä myös vuorovaikutuksen laatu, jossa yksilö toimii ja on osallisena (Mäntymaa & Puura, 2011; Ranta, 2020; Sääkslahti, 2015).

Bircher & Kuruvilla (2014) esittävät, että ymmärtääksemme sosiaalista hyvinvointia paremmin, meidän on laajennettava käsitystämme yksilöstä suurempaan mittaluokkaan, joka kattaa myös yhteiskunnallisia аспекteja. Allardtin (1993) hyvinvointi tutkimusmallissa tarkastellaan juuri näitä yhteiskunnallisia аспекteja, muun muassa sosioekonomisen statuksen mukaan, jonka vaikutus heijastuu varhaiskasvatus puolellekin. Sosioekonomiseen tasoon positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä on useita ja niillä tyypillisesti viitataan elämän ylläpitoon liittyviin aspekteihin, kuten korkeampi tulotaso ja koulutusta suhteessa matalaan tulo- ja koulutustasoon (Allardt, 1993).

Vanhempien koulutustausta on kytköksissä lasten käsitykseen koulutuksesta heijastuen heidän valintoihinsa koulupolullaan (Gasa ym., 2018). Muita yhteiskunnallisia аспекteja, joita voimme tarkastella yhteiskunnallisina ilmiöinä liittyen työllisyyteen, asuinmaahan ja sosiaaliseen identiteettiin (Allardt, 1993). Varhaiskasvatuksessa taataan lapselle ja tämän perheelle yhdenvertaista, laadukasta ja suunnitelmallista opetusta ja tukea, taustasta ja sosioekonomisesta statuksesta riippumatta, joka on myös kytköksissä Suomen lainsäädäntöön (OPH, 2014, 2022; Varhaiskasvatuslaki 3:6 §; Yhdenvertaisuuslaki 2:6a §).

Sosiaalisissa suhteissa toimiminen ei tapahdu kaikille luontaisesti, vaan vuotovaikuttaminen on taito, jota harjoitellaan läpi elämän (Keltinkangas-Järvinen, 2017). Varhaiskasvatus kontekstissa sosiaalista vuorovaikuttamista voidaan nähdä harjoiteltavan erilaisten

oppimistuokioiden ja leikin kautta, kuin myös arkisemmissakin tapahtumissa, kuten pukemis- ja riisumistilanteissa (Holkeri-Rinkinen, 2009; OPH, 2022). Erilaisten tilanteiden harjoittelu parantaa lapsen kognitiivisia, sosiaalisia ja psyykkisiä taitoja, jotka heijastuvat positiivisesti itsetunnossa sekä minäkäsityksessä ja -pystyvyydessä (Bircher & Kuruvilla, 2014; Ranta, 2020). Varhaiskasvattajan tuki sekä lämmin ja rohkaiseva läsnäolo luovat vuorovaikutuskokemuksesta mielekkään, vaikuttaen positiivisesti sosiaalisen turvallisuuden tunteen rakentumiseen sekä ylläpitoon (Punamäki, 2011; Wu ym., 2010).

Sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu myös tiiviinä yhteistyönä monialaisten osaajien sekä huoltajien kanssa, jotka ovat kanssakasvattajan roolissa osana kasvatuskumppanuutta varhaiskasvatushenkilöstön kanssa, jossa tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä yhteiskunnan jäseneksi (OPH, 2014; OPH, 2022;). Ranta (2020) toteaa, että päivähoidon järjestäminen heijastuu positiivisesti myös lasten ja perheen sosioekonomiseen statukseen mahdollistamalla vanhempien työssäkäynnin, joka vaikuttaa lapsen hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuden tunteeseen. Yhteistyö ja hyvä vuorovaikutus huoltajien kanssa heijastuu myös positiivisesti lapseen, luoden vaikutelman luotettavasta ja turvallisesta aikuisesta tai aikuisista, johon lapsi voi turvautua tarpeen tullen (Ranta, 2020). Sosiaalisten suhteiden perustana toimii vuorovaikutus, jolla viitataan sosiaalisessa kontekstissa subjektiiviseen ja kompleksiin kokonaisuuteen, jota yksilö hyödyntää, muun muassa kommunikoinnissa eri tilanteissa (Sajaniemi, 2017).

Lapsiryhmässä toimiminen edellyttää vuorovaikutustaitoja sekä lapsilta että myös ryhmässä toimivilta aikuisilta. Lasten temperamentit voivat vaikuttaa heidän kykyynsä vuorovaikuttaa, sillä osa lapsista saattaa olla vetäytyviä, epäileviä ja ujoja, kun taas toiset voivat olla huomattavasti luottavaisempia ja avoimia muita ihmisiä kohtaan, joka heijastuu heidän puheissaan ja toiminnassaan (Keltinkangas-Järvinen, 2017). Varhaiskasvatusympäristössä lapsen on turvallista harjoitella vuorovaikutustaitojaan monipuolisesti eri toiminnallisten tuokioiden kautta (Holkeri-Rinkinen, 2009). Ryhmässä toimiminen ja osallistuminen näkyvät myös uusien vuorovaikutussuhteiden luontina, jossa muodostuu lasten kesken mahdollisia ystävyys-suhteita sekä lasten ja aikuisten välille kiintymyssuhde, joka tapahtuu monipuolisen vuorovaikutuksen seurauksena (Mäntymaa ja Puura, 2011; Punamäki, 2011). Kiintymys- ja ystävyys-suhteet vaikuttavat lapsen turvallisuuden tunteeseen, minäkokemukseen ja hyvinvointiin, sillä tuttujen ihmisten läsnäolo heijastuu positiivisesti lasten kokemukseen vuorovaikutustoimijoina eri ympäristöissä sekä toiminnoissa (Koivuniemi ym., 2018; Mäntymaa & Puura, 2011; THL; 2024; Wu ym., 2010).

Sosiaalisten suhteiden yhtenä perustana on yhteisöllisyys, joka voidaan nähdä ryhmään kuuluvuutena, jossa on tietynlaiset toimintamallit, joihin sitoudutaan (OPH, 2024). Yhteisöllisyys on vahvasti yhteydessä osallisuuden -käsitteeseen, joka on keskeinen osa varhaiskasvatusta, johon syvennyttään yhdessä lasten kanssa eri menetelmin perehtyen yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja moninaisuuteen, jolla voidaan viitata erilaisiin uskomuksiin, kulttuureihin ja perhemalleihin (OPH; 2014; OPH, 2022). Yhteisöllisyys on myös keskeinen osa yksilön sosiaalista hyvinvointia, joka tukee myös turvallisuuden tunnetta (Virta ym., 2012). Lehtonen (2012) toteaa, että yhteisön hyväksyntä korreloi positiivisesti lapsen minäkokemukseen ja -pystyvyyteen, heijastuen myös yksilön sosiaaliseen hyvinvointiin. Virta ja kumppanit (2012) esittävät, että yksilön turvallisuutta tukee positiivinen ja turvallinen ympäristö, jossa yksilö voi toimia vailla uhkaa tai pelontunnetta. Turvallisuuden eri ulottuvuuksia tarkastellaan ja perehdytään yhdessä lasten kanssa monin eri keinoin ja tavoin, jotka tukevat hyvinvointia ja yhteisöllisyyden sekä osallisuuden rakentumista ja ylläpitoa arjessa (OPH, 2014; OPH, 2022). Vuorovaikutukseen, yhteisöllisyyteen ja turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa myös ryhmän jäsenten eli lasten sekä aikuisten temperamentit, jotka voivat vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan ja sen toimintaan (Keltinkangas-Järvinen, 2017; Schluman; 2011; Séguin & Macdonald (2016).

Ryhmädynamiikan merkitys, jossa ovat pääosassa yhteisön jäsenet eli varhaiskasvatustilanteissa lapset ja mukana olevat aikuiset voivat vaikuttaa myös positiivisesti yksilöiden motivaatioon (Lehtonen, 2012). Ranta (2020) toteaa, että viihtyisän oppimisympäristön takaamiseksi on keskeistä huomioida siinä toimivien yksilöiden kiinnostuskohteen, joka tässä varhaiskasvatustilanteissa viittaa lapsiin, mutta myös aikuisiin, jotta nämä aktivoituvat ja osallistuvat vuorovaikuttamaan lasten kanssa. Motivaatioon vaikuttaa myös aktiivisesti oppimisympäristön virikkeellisyys, joka heijastuu myös kehittymisenä lasten kognitiivisessa, sosiaalisessa ja motorisissa toiminnoissa (Ruokonen, 2020; Hylander, 2017). Virikkeellinen ympäristö myös rohkaisee lapsia leikkiin, joten on olennaista huomioida lapsia osallistaen heitä oppimisympäristön monipuolisessa suunnittelussa (OPH, 2022; Ranta, 2020).

Monipuolinen leikkiminen on myös oivallinen tilaisuus lasten harjoitella sosiaalisia taitojaan sekä mahdollisia pelottavia skenaarioita, joita he eivät muuten uskaltaisi kohdata (Karppinen & Pihlava, 2017; Ranta, 2020). Erilaiset leikit rohkaisevat lapsia myös vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa, sillä leikkiminen voi tapahtua yksin, pareittain tai jopa suuremmissa ryhmissä vapaasti tai pedagogin suunnitelman perusteella (OPH, 2022). Aikuinen voi olla myös passiivinen tai aktiivinen osa leikkiä, jossa hän on tukemassa lasten toimijuutta, lisäten heidän

hyvinvointikokemustaan ja turvallisuuden tunnettaan (Ahonen, 2015; OPH, 2022; Punamäki, 2011). Leikkiin osallistuminen ja seuraaminen on oppimiskokemus sekä lapselle että aikuiselle, jolloin tarjoutuu mahdollisuus tarkastella ja arvioida omaa vuorovaikuttamistaan ja sen vaikutusta ympäristöön (Ahonen, 2015).

Sosiaalisessa kanssakäynnissä ja toimijuudessa on keskeistä myös osallisuus, jolla viitataan yksilön yhdenvertaiseen ja arvokkaaseen kohteluun sekä osallistavaan toimintaan (Ruokonen, 2020). Osallisuus on keskeistä sosiaaliselle turvallisuuden tunteelle, sillä se on käsitteenä hyvin laaja kiteyttäen fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä aspekteja yksilön minässä ja toiminnassa, jotka heijastuvat yhteisöllisyyteen, toimijuuteen sekä yleiseen hyvinvointiin (Marjanen & Martikainen, 2012; Owen & Gillentine, 2011; Puroila ym., 2016). Sosiaalinen hyvinvointi heijastuu yksilöön sekä oppimisympäristöön vuorovaikutuksen kautta, johon vaikuttavat asenteet ja ennakkoluulot sekä moniulotteisesti kommunikointi, joka toiminnallaan voi vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti moninaisuuden, tasa-arvon ja kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen toteutumiseen (Lindfors, 2012; OPH, 2022; Wu ym., 2010).

Sosiaalisuus ja sen merkitys turvallisuuden tunteelle on hyvin vahvasti korreloiva, etenkin lapsen ja aikuisen välillä, johon vaikuttaa myös vanhempien suhtautuminen varhaiskasvattajiin (Ahonen, 2015; Ranta, 2020). Lapsiryhmä ja sen dynamiikka yhteisönä sekä sosiaalinen ympäristö vaikuttavat turvallisuuden tunteen rakentumiseen ja ylläpitoon sekä sosiaaliseen hyvinvointiin, sillä siinä toimitaan yhteisten sääntöjen mukaan, jossa aikuisten ovat ohjaamassa lapsia osallistavaan, moninaisuutta arvostavaan ja yhdenvertaisiin kohtaamisiin (OPH, 2014; OPH, 2022; Virta; 2012). Tämän turvallisuuden tunteen aspektin kokonaisvaikutus heijastuu myös lapsen huoltajiin, joka mahdollistaa heille ja lapselleen turvallisen kasvuympäristön sosioekonomisesta statuksesta riippumatta (OPH, 2014; OPH, 2022).

4 Mitä on osallisuus?

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH, 2022) mukailten osallisuutta, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon sekä niiden edistämiseen pyritään kaikessa toiminnassa päiväkodin toiminnallisessa kulttuurissa. Juristiset perusteet lukeutuvat YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (1989), yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014), varhaiskasvatukseen (540/2018) ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin* (OPH, 2022). Päiväkodin henkilöstön, lasten kuin vanhempienkin aloitteita ja ajatuksia tulee arvostaa sekä edellytyksenä on osallisuutta edistävien toiminnallisten tapojen sekä sen rakenteiden kehittämistä tietoisesti (OPH, 2022). Osallisuuden kautta muun muassa lasten ymmärrys vastuusta, oikeuksista, yhteisöstä ja mahdollisista valintojen seurauksista kehittyä ja kasvattajana olennaisena tässä nähdään lasten sensitiivinen kohtaaminen arjen hetkissä (OPH, 2022). Lapsen muodostama oma myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta nähdään vahvistavan hänen osallisuuttaan ja myös osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin kaikkien toimijoiden, kuten henkilöstön työntekijänä, vanhempana ja lapsena koetaan tärkeänä osallisuuden edistäjänä (OPH, 2022). Kasvatusyhteisössä jokainen toimija on omalla tavallaan arvokas ja merkityksellinen.

Osallisuus on pedagogisen toiminnan keskeinen tavoite varhaiskasvatuksessa, jonka toteutuminen voidaan nähdä käytännön tasolla kuitenkin vaikeana (Sevón ym., 2021). Heidän mukaansa perustana hankaloittaviin tekijöihin koetaan lasten osallisuuden käytännön määrittely, ammatillisen tiedon puute osallisuutta ylläpitävistä ja edesauttavista käytännteistä sekä resursoinnin kysymykset varhaiskasvatukseen liittyen. Osallisuus nähdään esitettävän kehitettävänä osa-alueena ja tärkeänä, mutta sitä on hankala toteuttaa käytäntöön osallisuuden ollessa teoreettisesti juuri epäselvästi määritelty (Horgan ym., 2017; Kangas & Brotherus, 2017).

Turja (2020) kiteyttää osallisuuden yksinkertaisesti aikuisen ja lapsen väliseksi valtasuhteeksi, johon vaikuttavat suuresti kasvattajan roolissa olevan ammattilaisen henkilökohtaiset käsitykset yhteiskunnassa toimimisesta, näin muokaten kasvatettavasta tämän käsityksen mukaista yksilöä. Roosin (2015) mukaan osallisuuteen ja toimijuuteen pyritään kiinnittämään huomiota päiväkotiarjessa ja ne ovat vahvasti myös esillä kasvatuskeskusteluissa. Hänen mukaansa lapset eivät kuitenkaan tule kuulluksi riittävästi. Arjen hetkiin tarvitaan välitettävän kuulemisen hetkiä, joissa lapset saavat toimia itselleen ominaisellaan tavalla (Percy-Smith & Thomas, 2009; Prout 2003; Roos, 2015).

Ranta (2020) tuo ilmi olennaiseksi pitää huolta siitä, että päiväkodin toimintakulttuuri on turvallisen toimintaympäristön lisäksi osallisuutta edesauttavaa ja sitä turvallisesti tukevaa. Osallisuus nähdään lapselle luontaisena oppimisen tapana ja kuulluksi tuleminen sekä osallisuus kerrotaan olevan ohjausasiakirjojen perusteellakin lapsen oikeuksia. Varhaiskasvatuksen opettajien rooli on merkittävä niin osallisuuden kuin lapsen hyvinvoinnin lisäämiseksi (s. 19). Karimäki (2008) huomauttaa, että lapsi nähdään hankalana toteuttaa monipuolista osallisuutta yksin. Hänen mukaansa osallisuus edellyttää aikuiselta tuen antavaa vuorovaikutteisuutta sekä vastavuoroaikutusta. Myönteiset oppimiskokemukset, itsetunnon kehittyminen, empatia, positiivinen oppimisympäristö, yhteenkuuluvuudentunne ja ystävyyssuhteet sekä mahdollisuudet osallisuuteen ja vaikuttamiseen ovat samalla merkittäviä hyvinvoinnin perustekijöitä (Ranta, 2020; Shier 2001). Yhteisön ja sen sisällä olevan yksilön turvallisuuden tunteen peruspilarina on kiinnittää huomio ympäristöön, jossa lapsi vaikuttaa ja kasvatusta mahdollistetaan (Bircher & Kuruvilla, 2014; OPH, 2022; Ranta, 2020).

Turjan ja Vuorisalon (2017) teoksessa korostetaan lapsen osallisuutta toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Heidän mukaansa osallisuus ei koostu pelkästään mukanaolosta ja osallistumisesta tiettyyn järjestettyyn toimintaan. Osallisuuteen nähdään sisältyvän aikuisten sekä lasten molempien mahdollisuus olla vaikuttamassa omaan ja yhteiseen toimintaan sekä yhdessä tekemiseen, perustuen kuuntelemiseen sekä kuulluksi tulemiseen yhtälöön (Karila, 2009; Nivala, 2021; Turja & Vuorisalo, 2017). Tätä ajatusta puoltaa myös Roos (2015), joka esittää osallisuudessa olennaisena olevan kykyä nähdä ottamaan monipuolisesti huomioon myös lapsen ajatuksia ja aloitteita sekä pitää niitä tärkeässä arvossa. Roos (2015) toteaa osallisuuden olevan ajatus, jolloin lapsen on mahdollisuus vaikuttaa häntä ympäröivään maailmaan, omaan elämäänsä ja sen rakenteisiin. Varhaiskasvatuksen osallisuuteen liittyen todetaan aikuisen roolin olevan kasvattajana suunnan ja toiminnan määrittelijä, lasten pysyessä toiminnan kohteena ja taustalla (Martikainen & Oikarinen, 2021). Jos lasten kuulluksi tulemisesta ja yhteisöllisyyttä ja sitä painottavien tulkintojen keskinäisestä rinnakkaisasetelmasta ei olla tietoisia, eri painotukset voivat saada aikaan ihmetystä osallisuutta koskevaan toimintaan liittyen varhaiskasvatuksen ympäristössä (Theobald, 2019).

Roosin (2015) tutkimusten mukaan lapsilla katsotaan olevan vertaistaan vailla oleva kyky tuoda asioille erilaisia merkityksiä ja lapsen osallisuuden kautta nähdään saatavan esille sellaista, mitä välttämättä aikuiselle tulee mieleen arjen hetkissä. Ääni ja osallisuus termit nähdään merkittävänä huomioida päiväkodin arjessa, mutta lapsen oma ääni on mahdollista jäädä varjoon, aikuisen toteuttaessa pääsääntöisesti määritelmiä päiväkodin instituutiossa (Roos,

2015). Proutin (2003) mukaan lapset oletetaan sopeutuvan kasvattajan malleihin ja tapoihin osallistua, kun kyseisessä kontekstissa nähdään enemmänkin tarvittavan institutionaalista organisaatiossa tapahtuvaa muutosta, joka kannustaa ja helpottaa lasten ääntä. Lasten osallisuutta käydään keskusteluissa läpi paljon, mutta arjen hetkissä se ei välttämättä näyntyä samassa mittakaavassa esimerkiksi katsoessa sen toteutumista käytänteiden tasolla (Prout, 2003). Varhaiskasvatuksen ympäristössä pedagogilta nähdään vaadittavan huomioida jatkuvasti osallisuuden toteutumista, sillä se on myös olennainen osa nykyistä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmaa, jossa korostetaan eritoten tasavertaisuutta sekä yhdenvertaisuutta (OPH, 2022). Osallisuuden perustana ja sen lähtökohtana painotetaan luottamusta itseen, mutta myös yhteisössä toimiviin yksilöihin (Turja & Vuorisalo, 2017).

Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus ja sen toteutuminen nähdään ilmenevän monella eri tavalla. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen ammattilaisten on olennaista nähdä mahdollisia esteitä, jotka ovat osallisuuden ja sen myönteisen toteutumisen välissä. Ryhmätasolla nähdään olennaiseksi löytää yhteisesti toimiva tapa, jossa tullaan kuulluksi, saadaan tietoa ja käydään vuorovaikutteista keskustelua (Turja & Vuorisalo, 2017). Opettajana nähdään tärkeäksi asiaksi tiedostaa, että lasten merkityksenantoja arjen hetkissä kuullaan sensitiivisesti ja lämmöllä (Nivala, 2021; Turja & Vuorisalo, 2017). Ammattilaisen läsnäolo nähdään kytkeytyvän lapsen hyvinvoinnin saamiseen, sillä se on olennaista osallisuuden, turvallisuuden ja kiintymyksen muodostumisessa, jotka ovat osana merkityksellisen varhaiskasvatuksen muodostumisessa (OPH, 2022; Pajulo & Pyykkönen, 2011; Punamäki, 2011). Sanat positiivinen pedagogiikka, yhteisöllisyys, kanssasätely ja toimintakulttuuri tulevat vahvasti esiin lapsen osallisuuden rinnalle (Juutinen, 2015; Lehtinen, 2009; Nivala, 2021; Turja & Vuorisalo, 2017; Venninen ym., 2014).

Rannan (2020) mukaan positiivista pedagogiikkaa harjoittaessa korostetaan yhteisöllisyyttä, myönteistä toimintakulttuuria yksilöiden sosiaalisten suhteiden vahvistajina ja oppimisen sekä hyvinvoinnin edistäjinä. Positiivisten ihmissuhteiden ja ilmapiirin ajatellaan kasvattavan luottamusta ryhmässä, mikä peilaantuu yhteisölliseen tekemiseen, jonka kautta puolestaan mahdolliset ulostulevat myönteiset kokemukset lisäävät motivaatiota ja näin osallisuutta (Ranta, 2020). Karimäki (2008) esittää aikuisen tavoitteena nähdä ja tukea lapsen esille tuomaa näkyvää osallisuutta. Lasten nähdään myös hyötyvän kasvattajan tarjoamasta tunnesäätelyn tuesta eli kanssasätelystä, jossa sen perustana on lasten osallisuuden, ajatusten ja tunteiden tukeminen päiväkodin arvoihin ja kontekstiin sopivaksi (Martikainen & Oikarinen, 2021). Osallisuus nähdään kuitenkin myös kytkeytyvän ja olevan riippuvainen ajatuksista, rakenteista,

materiaalisista ympäristöistä, aina kohti varhaiskasvatuksen käytänteisiin, suhteisiin ja vuorovaikutuksen osa-alueisiin (Horgan ym., 2017). Turvallinen ja helposti lähestyttävä ympäristö on yhteydessä turvallisuuden tunteen muodostumiseen, jossa keskiössä nähdään muodostettu vuorovaikutuksen luonne yksilön ollessa osallisena ja toimiessa (Mäntymaa & Puura, 2011; Sääkslahti, 2015). Kasvattajan näkökulmasta positiiviseksi kokeman työskentely-ympäristön todetaan vaikuttavan positiivisesti kasvatus työn tarkoitukseen, kuten lasten kohtaamiseen, osallisuuteen ja emotionaaliseen tukemiseen (Martikainen & Oikarinen, 2021).

Karlsson Lohmanderin ja Pramling Samuelssonin (2015) mukaan merkityksellisenä nähdään kykyä tilannetajuuteen edesauttaakseen sensitiivistä vuorovaikutusta lasten osallisuuden, luontaisen kiinnostuksen huomioinnissa ja niiden täyttymisessä. Opettajalla katsotaan olevan tärkeä rooli huomioimassa lapsen näkökulma asetelmiin mukaan ja asettautumaan myös itse kuuntelijan rooliin, jossa katsotaan vaadittavan laajaa ymmärrystä esimerkiksi lapsen hyvinvoinnista ja sen mahdollisesta vaikutuksesta toimintaan (Karlsson Lohmander & Pramling Samuelsson, 2015). Kangas ja Brotherus (2017) perustavat kasvatusinstituutioiden toimintakulttuurin huomioinnin merkityksellisenä asiana lasten osallisuuden näkövinkkelistä, sillä toiminta ja toimijuus nähdään rakentuvan osana opetussuunnitelman, ympäristön ja varhaiskasvatusyksikön tapojen välisissä vuorovaikutuksissa. Lasten aktiiviseen kuunteluun, arvostamiseen ja opetuksen tukemiseen on olennaista toimintakulttuurin pohjautua, kun puhutaan vuorovaikutuksen ja kokemusten mahdollistavasta toiminnasta (Kangas & Brotherus, 2017).

Sevón ja kollegat (2021, s. 120) kertovat artikkelinsa tutkimuksissaan osallisuuden näyttäytyvän tavoitteena, jonka täytyminen edellyttää monipuolista osaamista ja oppineisuutta lasten oikeuksista, yhdenvertaisuudesta, syrjivistä käytännöistä sekä osallisuutta kannustavasta pedagogikasta. Osallisuuden toteutus esitetään edellyttävän kyvykkyyttä tarkastella kriittisesti aikuisen ja lapsen välistä hierarkkista suhdetta, instituution käytössä olevia toiminnallisia tapoja sekä siinä vallitsevaa kulttuuria (Sevon ym., 2021). Osallisuutta ei nähdä tulkittavan vain individualistiseksi tapaukseksi, vaan osallisuus koostuu erityisesti yhteisöllisyydestä, keskinäisestä suhteesta yhteisöllisissä käytänteissä ja monipuolisesta vuorovaikutuksesta (Sairanen ym., 2022). Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan päiväkotiympäristö tarjoaa tilaisuuksia kartoittaa osallisuuden tunteen kokemuksia kasvattajan ollessa tietoinen osallisuuden tärkeydestä lapselle. Olennaiseksi asiaksi nähdään nousevan esiin tilannetajuisuus pyrkiä lähtemään rakentamaan jatkumona syvällistä osallisuuden kulttuuria päiväkodin arkeen (Turja & Vuorisalo, 2017).

Osallisuus sanana liittyy päiväkotimaailmassa vahvasti yhdenvertaisuuden käsitykseen ja sen piiriin, joka nähdään vaativan moninaisuuden käsityskykyä ja eriarvoisuuden tiedostamista. Esimerkiksi syrjintää, jota on mahdollista tapahtua, voi aikaansaada lasten osallisuuden muokkautuvan kapeaksi, koska se saattaa torjua pienimmät, heikosti kieltä puhuvat tai erityistä tukea tarvitsevat lapset osallisuudesta poispäin (Alasuutari, 2014; Horgan ym., 2017). Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät nähdään myös entistä heterogeenisimpina eli monimuotoisempina, joten kasvattajilta katsotaan kykyä moninaiseen osaamiseen lasten osallisuuden mahdollistamiseksi ja sitä tukevaksi toiminnaksi (Venminen ym., 2014). Theobald (2019) painottaa osallisuuteen liittyvien ulottuvuuksien ja toimintamallien olevankin myönteisten asioiden lisäksi haastavia ja omaavan tiettyjä jännitteitä lasten parissa toimiessa.

4.1 Osallistuminen

Virkki (2015) kertoo osallistumisen nähtävän sosiaalisena toimintana, johon liittyy niin subjektiivisia yhteisiä kokemuksia kuin tunteitakin. Lapsi kuuluu tulla katsottavan tärkeäksi yksilöksi, joka on olennaisesti mukana määrittelemässä osallistumisen toiminnallisia muotoja, sisältöjä ja olennaista on huomioida lapsen omaa kokemustaan osallistumisestaan sekä olla tukemassa lapsen potentiaalisia kykyjä (Virkki, 2015). Virkin (2015) mukaan lasten osallistumisen nähdään lisäävän heidän vaikutusmahdollisuuksiaan, edesauttavan kehitystä ja tämän myötä aikaansaavan mahdollisia lisääntyviä myönteisiä tuntemuksia. Puroila ja Estola (2012) esittävät tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen arkeen sisältyvän paljon hetkiä, joissa lapsille voidaan luoda tai heillä on potentiaalisia mahdollisuuksia osallistumiseen, vaikuttamiseen sekä itsensä toteuttamiseen osallisuuden muodossa. Lapsen osallisuuden kautta tuleva osallistuminen päätöksentekoon ja lapsen aito huomiointi esimerkiksi hänen mielenkiintojaan kohtaan mahdollistaa yhteisen suunnittelun arjen hetkissä kasvattajien kanssa (Imms ym., 2017; Karikoski & Tiilikka, 2020; OPH, 2022).

Lapsi yksilönä ja hänen ympärillään olevan lapsiyhteisön nähdään saavan merkityksellistä oppia tulevaisuuden kannalta yhteisöön kuuluvuuden ja osallistumisen myötä (Koivula, 2010). Yhteenkuuluvuutta ei nähdä päiväkotimaailmassa välttämättä edellyttävän tiettyyn yhteisöön varsinaista kuulumista, mutta tunne yhteenkuuluvuudesta nähdään edellyttävän kuitenkin yhteisöllisyydestä saatavia kokemuksia (Koivula, 2010; Leinonen, 2020). Olennaisena koetaan pienenkin osallistumisen näkeminen ja ajattelemisen arvokkaana lapsen kehityksessä, kasvamisessa ja sen turvaamisessa (Virkki, 2015).

Lapselle turvallisuuden tunteen muodostuminen osallistumisen näkökulmasta nähdään olennaisena esimerkiksi myönteinen kannustus, vallan osittainen jakaminen sekä näkemys demokraattisuudesta. Virkin (2015) mukaan kasvattajan yhtenä toimintatapana voidaan nähdä aikuisen olevan turvallisesti saatavilla arjen hetkissä, ilman jatkumona toimintaa johtavassa asemassa. Kannustus lapsen osallistumiselle katsotaan antavan mahdollisuuksia yksilölle olla mukana suunnittelemassa, muokkaamassa sekä keksimässä myös toiminnalle vaihtoehtoisia tekemistä (Virkki, 2015). Puroila ja Estola (2012) puoltavat tätä myös omassa tutkimuksessaan, jossa esimerkkeinä kannustamisesta luovaan toimintaan ovat esimerkiksi piirtäminen, maalaaminen, askartelu ja niiden yhdessä suunnitteleminen eri variaatioilla ennen toiminnan aloittamista.

Virkki (2015) kertoo, kuinka lasten omiin projekteihin osallistuminen nähdään tärkeänä tekijänä, sillä kasvattajalla koetaan olevan hallussaan tiettyä asiantuntijuutta arjen toiminnasta ja yhteinen vallan jakaminen ajatuksiin liittyen voidaan nähdä tuottavan positiivisia vaikutuksia lasten turvalliseen kehitykseen ja voimaannuttavaan osallistumiseen. Vallan osittainen jakaminen aikuisten ja lasten välillä voidaan nähdä perusteellisena ja mahdollisesti muuttaen aikuisten ja lasten suhteita myönteiseksi, jossa aikuiset antavat myös lapsille valtaa osallistumista kasvattamalla koskien eri päätöksiä sekä toiminnan määrittelyä lopputuloksineen (Mason & Bolzan, 2009; Thomas 2007). Demokraattista osallistumista ja sen harjoittamista kasvattajan ja lapsen välillä pidetään myönteisenä asiana ja sille nähdään olevan tilaa entistä enemmän varhaiskasvatuksen arjessa (Heikka ym., 2009; Prout, 2003; Shier, 2001). Harjoittelulla koetaan olevan apua lapsen tietämykseen osaamisen ulottuvuuksistaan ja myös taidoistaan toimia arjen tapahtumisissaan (Lindfors & Myllö, 2012). Lasten ja aikuisten yhteinen touhuaminen ja suunnittelu koetaan vahvasti osaksi varhaiskasvatuksen kenttää (Heikka ym., 2009; OPH, 2022). Tämän lisäksi nähdään myös merkityksellisenä, että lapsia haastetaan itsenäiseen osallistumisen toimintaan ja arkeen sisältyvän vapauden hetkiä toimia esimerkiksi omaehtoisen leikin parissa (Puroila & Estola, 2012).

Osallisuuden ulottuvuutta, kuten osallistumista ja sen suotavaa määrää päiväkodissa pidetään kuitenkin haasteellisena tulkinnallisena kysymyksenä. Vehkalahti ja kollegat (2010) painottavat tutkimuksessaan lapsien tukena olemiseen osallistumisen ja vaikuttamisen saralla, mutta tarkastelunkohteeksi nähdään pyrkimystä pohtimaan lapsen luontevan osallistumisen toteutumista. Puroila ja kollegat (2012) kertovat tutkimusartikkelissaan "Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres", että varhaiskasvatusinstituutiolla on mahdollisuus edistää sekä myös rajoittaa lasten

subjektiivisuutta ja sen kunnioittamista osallistumisen mahdollistamisen näkökulmasta koskien esimerkiksi päätösvaltaa. Osallisuutta ja siihen liittyvää osallistumista pidetään maailmanlaajuisesti yhtenä väitellyimmistä ja keskustelua herättävimmistä teemoista (Lansdown, 2010; Sevón ym., 2021). Vehkalahden ja kollegoiden (2010) mukaan lapset halutaan nähdä kykenevinä osallistumista harjoittavina toimijoina omassa elämässään, joilla on vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuuden kannustajia. Kääntöpuolena tälle lapset on mahdollista nähdä olevan tietyissä tilanteissa yhteiskunnalliselta asemaltaan tietyllä tapaa haavoittuvia ja vähäisessä asemassa (s. 15–16).

Puroilan ja kollegoiden (2012) tutkimus osoittaa ja ehdottaa narratiivisen eli kerronnallisen lähestymistavan yhtenä kehyksenä edistävän lasten kohtaamista päiväkodissa luoden tilaa ja mahdollisuuksia lasten kokemille ilmaisuille ja lasten osallistumisen helpottamiseen. Päiväkoti voidaan myös nähdä tietynlaisena ympäristönä, jossa lapsen osallistumista, vaikuttamismahdollisuuksia ja itseilmaisua rajoittavat instituutiossa tiettyyn kehykseen muodostuneet käytänteet, kulttuuriset perinteet sekä näkemys aikuisten valta-asemasta verrattuna lapsiin (Horgan ym., 2017; Puroila ym., 2012; Sevón ym., 2021). Sensitiivinen ote lapsen osallistumisen kautta tuleviin toimintoihin ja ilmaisuihin pidetään yhtenä merkityksellisimpinä painotuksina arjen keskinäisissä kohtaamisissa, jota kasvattajuudessa katsotaan kuuluvan olennaiseksi havainnoida sekä ylläpitää touhutessaan lasten kanssa (Puroila & Estola, 2012; Roos, 2015).

Puroilan ja kollegoiden (2012) mukaan lapset nähdään yrittävän sopeutua varhaiskasvatusympäristöön ja kasvattajien luomaan arkirytmiin, jossa ovat luonnollisesti erilaiset olosuhteet ja käytännöt kuin lapsen kotiympäristössä. Kasvattajana on merkittävää hahmottaa lapsen kanssa eri tapoja osallistumiselleen, sisäistäen heille tietyn toiminnan periaatteita, mutta ottaa heidän mielipiteensä mukaan keskusteluihin (Virkki, 2015). Lasten kertomuksiin osallistuminen ja niiden aito läsnä oleva kuunteleminen nähdään aukaisevan aikuiselle portteja tulkitsemiseen ja sitä kautta ymmärtämään lasten omia kokemuksia ja tunteita (Puroila & Estola, 2012). Opettajan lapsen kohdistuva voimaannuttaminen tuen ja kannustuksen läsnäollessa antavat kommunikoinnista välittävän kuvan, heijastuen myönteisellä tavalla turvallisen tunteen muodostumiseen ja edesauttaa jatkossa myös sen ylläpitämisessä (Punamäki, 2011; Wu ym., 2010). Kanssakäymisessä olennaisena nähdään lisäksi pyrkiä mahdollisuuteen jakaa lapselle omaa pedagogista kokemustaan ja asiantuntijuuttaan, lisäten lapsen omaa tunnetta merkittävydestään ja hyvinvoinnistaan (Virkki, 2015). Lasten omalla kertomisella ja kuuntelemisella on myös mahdollisuus kiteytyä

yhteen ja näin tietyt narratiivit ovat kykeneviä muuttumaan ajan kanssa moniäänisimmiksi (Puroila ym., 2012). Moniäänisyys ja yhteinen ajatusten jakaminen voidaan katsoa hyödyttävän molempia toimijoita ja näin aikaansaaden uusia mahdollisia oppimisen kokemuksia.

Kasvattaja-lapsi välisestä hierarkkisesta ajattelutavasta luopuminen, kasvattajan herkkyys lasten aloitteille ja tasavertaisuuden mahdollistaminen koskien lasten osallistumista päätöksentekoon nähdään lapsen osallistumisen toteutumisen kannalta merkityksellisinä tekijöinä (Sairanen ym., 2022 Venninen ym., 2014). Lasten osallisuuden ja osallistumisen tukeminen esitetään vaativan opettajalta pedagogista ammattimaista asettumista lapsen asemaan ja pienilläkin päivittäisillä teoilla todetaan olevan apua sen toteutumisessa (Kangas & Brotherus, 2017; Virkki, 2015). Lapset nähdään olevan päivittäisissä toiminnoissa kannustusta ja tukea tarvitsevia yksilöitä vahvuuksineen ja omine tunteineen (Ranta 2020; OPH, 2022). Lehtisen (2009) mukaan osallistuminen tulee esille monipuolisesti lasten aloitteiden tekemisessä, suunnitelmissa sekä toimintatavoissa ja nähdään toteutuvan varhaiskasvatuksessa esimerkiksi verbaalisesti, nonverbaalisesti, sosiaalisesti, fyysisesti käytännön tekemisessä ja myös lasten passiivisessa toiminnassa. Mahdollisena koetaan myös, että joillekin lapsille ei ole luonnollista toimia sosiaalisesti aktiivisena yksilönä, jonka kautta aikuisen mahdollinen vaatimus lasten osallistumisen edesauttamiseen voidaan nähdä heijastavan uusia sosiaalisia valta-aspekteja kasvattajan ja lasten välille (Prout, 2003). Kiili (2006) toteaa lasten toiminnallisten mahdollisuuksien kytkeytyvän usein mukautuviin sosiaalisiin suhteisiin. Osallistuminen voidaan nähdä kuitenkin sitä merkittävämpänä, mitä enemmän kasvattaja antaa mahdollisuuksia lasten aloitteiden kuunteluun, omiin suunnitelmiin, keskusteluun innostamiseen, ajatuksille, reagoiteihin ja myös osittaiselle vaikutusvallalle toiminnassa (Lehtinen, 2009; Sairanen ym., 2022).

4.2 Osallistaminen

Turja ja Vuorisalo (2017) esittävät välttämään puhumasta lasten osallistamisesta, sen kehittyvän ja kiinnittyvän yhdenvertaisuuden sekä vapaaehtoisuuden kysymyksiin ja lähtökohtaan. Heidän aineistonsa mukaan lapsilla on oikeus myös olla osallistumasta toimintaan tai kieltäytyä mielipiteistään. Estola ja kollegat (2016) kertovat teoksessaan aikuisilla olevan vastuuta sekä valtaa olla päättämässä lasta koskevista tilaisuuksista kohti aktiivisuutta ja osallistamisen näkökantaa, esimerkiksi määrittämällä päiväkotiyhteisössä lasten kerronnallisten asioiden toteutumista heidän kanssaan ja niiden mahdollistamista. Olennaisena

havaitsemisena lapsen osallisuuden tunteen suhteen voidaan katsoa sen muodostuminen myös ilman osallistamista, sillä osallisuuden ulottuvuuden perustana nähdään kokemus tunteesta, joka on jossain määrin yksilöllinen (Karimäki, 2008).

Osallistaminen voidaan katsoa antavan jokaiselle lapselle erilaisen merkityksen ja toiset nähdään osallistuvan toiminnallisella tavalla, toiset taas passiivisemmalla tavalla esimerkiksi sivusta seuraamalla (Ahonen, 2015; Estola ym., 2016). Estolan ja kumppaneiden (2016) mukaan kasvattajan tehtävänä voidaan pitää havainnointia siitä, että onko lapsi sivussa omasta tahdostaan vai lasta ei olla otettu huomioon tasolla ja sen takia osalliseksi mukaan. Päiväkotimaailmassa aikuisen voidaan nähdä kehittävän toteuttamaan lasten puolesta päätöksiä, kuten suunnittelema ryhmien koostumusta siten, että jokaisella lapsella on mahdollista saada äänensä kuuluviin ja päästä mukaan (Estola ym., 2016). Roos (2015) esittää, että pelkät havainnot eivät välttämättä riitä selvittämään, mitä lapset ajattelevat ja tuntevat osallisuuden kysymyksissä, joten yhteinen kommunikaatio lapsen osallistamisessa toimintaan on tärkeää. Roosin (2015) toteaa myös vuorovaikutuksen kasvattajan ja lapsen välillä olevan mahdollista keskittyä suurilta osin pelkästään ohjattuun toimintaan.

Roosin (2015) mukaan lapsen osallisuuden ja sitä kautta osallistamisen sopivaa määrää ole kuitenkin vaivatonta huomata päiväkodin ympäristössä ja aikuiselta voidaan nähtävän vaatia syvempää havainnointia sekä pysähtymistä tarkastelemaan lasta koskevia asioita moninäköisesti. Asioiden laittaminen tärkeysjärjestykseen lasten etujen vuoksi nähdään olevan olennaista, mutta kasvattajalle arjen hetkissä aina yksinkertaista, kuten hektisen kiireen keskellä (Roos, 2015). Osallisuuden ulottuvuuden, kuten osallistamisen lisääminen varhaiskasvatuksen arkeen koetaan edellyttävän oppimisympäristön rakenteiden, säädösten sekä itselle ja instituutiolle ominaisten toimintatapojen uudelleenluontia ja reflektointia (Hohti & Puroila, 2016; Ranta, 2020). Osallisuuteen ja sitä kautta lasten osallistamiseen liittyen, pedagogisuudessa nähdään yhtenä keinona esimerkiksi pienryhmät, jossa lapsella koetaan olevan mahdollisuus päästä kiinni tehokkaammin aktiviteettiin käsiksi ja kasvattajat nähdään pääsevän huomioimaan yksilöä, yhteisön kokemuksia sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta parhaalla mahdollisella tavalla (Ahonen, 2015; Leinonen, 2020; Nivala, 2021).

Osallisuuden ulottuvuudet, kuten osallistaminen esitetään näyttäytyvän konkreettisenä läsnä olevana tarttumisen pisteinä arjen hetkissä, eikä sen kauempana (Hohti & Puroila, 2016). Aikuisten lisäksi myös lapset voidaan nähdä toiminnissa ja kanssakäymisissä osallistavina ja houkuttelevina yksilöinä kasvattajia kohtaan kutsuvilla katseillaan ja ponnisteluiltaan, jolla he

pyrkivät edesauttamaan positiivisen ilmapiirin muodostumista (Estola ym., 2016; Holkeri-Rinkinen, 2009). Holkeri-Rinkinen (2009) esittää tutkimuksessaan aikuisten osallistumisen lasten puuhiin näkyvän ja tapahtuvan usein lasten omasta aloitteesta, jossa aikuinen voidaan nähdä myös passiivisena osapuolena lapsen sijaan. Kasvattajan on mahdollista olla tukemassa lasten osallisuutta ja sitä kautta lisätä yksilön hyvinvointia ja turvallisuuden tunnetta, osallistumalla aktiivisesti tai passiivisesti kanssakäymiseen lapsen häntä osallistaessaan esimerkiksi leikin pariin (Ahonen, 2015; Punamäki, 2011) Ilman spontaanisuutta ja heittäytymistä lasten maailmaan, koetaan se mahdollisuutena heijastaa yksilöön, yhteisöön sekä sen ympärille lisääntyvää epävarmuudentunnetta (Holkeri-Rinkinen, 2009).

Varhaiskasvatuksen piiriin koetaan kuuluvan esteettisyyden termi, joka käsitetään välittämisenä, huomaavaisuutena, merkityksien hakemisena ja samalla uteliaisuutena asioihin, joita päiväkodin ympäristössä on merkityksellistä tehdä ja toteuttaa (Kinnunen ym., 2016). Termi koetaan nähtäväksi toimivan vastakohtana välinpitämättömyydelle, yhdenmukaisuuden vaatimukselle tai osallistumattomuudelle ja täten esteettisyys kohdistuu myös eettisyyteen liittyviin arvoihin ja säädöksiin, joita voidaan pitää olennaisena kasvattajana mieltä (Kinnunen ym., 2016). Aitojen merkitysten antamista lapselle, tulla nähdyksi, kuulluksi ja aikuisen ollessa paikalla vastaamassa lapsen kysymyksiin ja asioihin voidaan katsoa luovan lapselle turvaa (Holkeri-Rinkinen, 2009). Lasta koskevan sanoman huomiotta jättäminen voidaan katsoa jättävän epämieluisan viestin koskien lapsen tuntemuksia ja sitä kautta heikentää kokemaansa turvallisuutta (Holkeri-Rinkinen, 2009).

Kinnunen ym., (2016) korostavat osallistamisen näkökulmasta hetkiä päiväkodissa, joissa tunnelma mahdollistuu läsnä olevaksi ja siinä on mukana myös suunnittele mattomuutta, jossa aikuiset ovat fyysisesti ja henkisesti turvana, kuten luomassa turvallisuuden tunnetta. Osallistamiseen pyritessä esimerkiksi leikki ja maalaaminen nähdään piirtävän todellisuuden ja kuvitteellisen maailman kuvaa ja osallistumisen kehystä, johon aikuinen voi esimerkiksi sisällyttää osallistavaa kysymyksien ja havainnollistamisen tapoja lapsen ajatuksiin eri asioista (Holkeri-Rinkinen, 2009). Brownlee (2009) kiteyttää aikuislähtöisen pedagogiikan lisäksi olennaiseksi asiaksi molemminpuolisen vastavuoroisuuden ajatuksen. Kasvattaja ja lapsi voidaan nähdä kummatkin oppimisprosessin osapuolina ja lähestymistavan pedagogiikkaan ilmenevän myös sellaisena, jossa lapset voivat vaikuttaa osallisuuden eri ulottuvuuksilla päiväkodissa luotujen toiminnallisten prosessien kautta (Brownlee, 2009).

4.2.1 Kasvatuskumppanuus lapsen osallistamisen mahdollistajana

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus [Stakes], 2005) mukailten, kasvatuskumppanuuden tehtävänä on liittää yhteen vanhempien lapsensa tuntemus ja kasvattajan oma ammatillinen asiantuntijuus lapsen hyvinvointia lisäävällä tavalla. Henkilöstön ja vanhempien roolit nähdään tasa-arvoisina suhteina toistensa kanssa, mutta luonteenpiirteiltään poikkeavina (Stakes, 2005). Henkilöstön vastuulla nähdään, että ollaan luomassa mahdollisimman myönteiset edellytykset yhteistyölle ja perhekohtaisten asioiden järjestämiselle sekä kumppanuus nähdään tukeutuvan vuorovaikutukselle, jota ilmentävät esimerkiksi kunnioitus, luottamus, kuuleminen sekä vuorovaikutteisuus (Stakes, 2005). Kumppanuus sanalla tarkoitetaan myös vanhempien aikaisempaa laajaa osallistumista ja osallisuutta oman lapsensa varhaiskasvatukseen sekä lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman arviointiin, tekemiseen ja sen mahdollisiin muutoksiin (Stakes, 2005).

Kuten aiemmin edellä olevissa kappaleissa on mainittu, osallisuus termi nähdään laajana ja sillä voidaan viitata myös työyhteisöön sekä vanhempiin, joiden toimiva keskinäinen yhteistyö koetaan edesauttavan lapsen turvallista asettumista ja olemista päiväkodissa. Isossa kuvassa huoltajien osallistaminen päiväkotiarkeen nähdään mahdollistavan sen, että heidän äänensä tulee kuuluviin eli toisin sanoen he ovat vaikuttamassa lapsensa sivilisaatioprosessiin, jonka tarkoituksena on olla luomassa valmiimpaa yhteiskuntakehitystä ihmistä (Kyrönlampi & Karikoski, 2017). Tämän lisäksi koskien vuorovaikutusta, lasten huoltajat nähdään toivovan totuudenmukaista ja avointa keskustelua, jossa käydään lapsen asioita läpi johdonmukaisesti ja perusteellisesti yhdessä (Kyrönlampi ym., 2020; Raikes & Edwards, 2009). Kaskela ja Kekkonen (2006) kertovat kasvatuskumppanuuden olennaiseksi tavoitteeksi nähdä yhdessä lapsi toimijana ja kokemusten kerääjänä sekä pyrkimystä luoda yhteisössä tunnetta, että lapsi tulee kokonaisuudessaan nähdyksi, ymmärretyksi ja kannatelluksi yksilönä. Näkemystä ja kykyä olla vakiinnuttamassa, vahvistamassa ja syventämässä suhteiden välisiä yhteyksiä vanhempaan, voidaan sen yhteys nähdä myös lapsen päiväkodissa oloon, kasvuun, oppimiseen ja kehitykseen sekä osallisuuden ulottuvuuksiin (Kekkonen, 2012)

Kasvatuskumppanuus koetaan ihmisten välisinä kohtaamisina ja niiden perusteellisina suhteina toisiinsa, jota voidaan pitää hyödyllisenä apuna vanhempien ja kasvattajien välillä, jossa pyritään luomaan ja ylläpitämään laadullisia suhteita vuorovaikutuksellisesti sekä toimia kohtaavina ajatuksineen yhdessä avoimesti ja rakenteellisesti (Kekkonen, 2012; OPH, 2022;

Stakes, 2005). Rantala ja Uotinen (2022) katsovat kasvatuskumppanuuteen liittyvän myös näkemyksen varhaiskasvatuksen henkilöstön tiiviistä ja toiminnallisesta yhteistyöstä olevan merkitykseltään yhtä olennainen. Rantalan ja Uotisen (2022) varhaiserityisopettajille tekemän kyselyn ja tutkimusten pohjalta tiiviiseen yhteistyöhön perustuva suhde nähdään myös merkittävänä asiana kaikkien varhaiskasvatukseen liittyvien osapuolten yleisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Kasvatuskumppanuudessa ainakin sen teoreettisella tasolla, luodaan odotuksia ja katsomuksia kyvystä nähdä toinen aikuinen mahdollisuuksien mukaan aktiivisena henkilöinä passiivisuuden sijasta (Alasuutari ym., 2006).

Kekkonen (2012) aineistossa kasvattaja nähdään ammattilaisena, joka pyrkii jatkumona vahvistamaan ammatillista suhdettaan lapseen sekä aikuiseen rakentavasti lapsen etuja ajatellen. Vanhempien läsnä oleva huomio ja ajatukset on olennaista saada parhaalla mahdollisella tavalla mukaan keskusteluihin, jolla edesautetaan lapsen turvallisia keskinäisiä kohtaamisia lasta auttavalla tavalla (Kekkonen, 2012; OPH, 2022; Stakes, 2005). Rantavuori (2019) esittää ammattilaisten vaikutusmahdollisuuksia vallitsevaan kumppanuuteen liittyen olennaisena asiana pyrkimystä ottamaan huomioon arvot, jotka mahdollisesti piiloutuvat ja nähdään sulkeutuvan yleisten käytänteiden taakse. Hän nostaa havainnollistavaksi esimerkiksi esiin erilaiset arvopohjat, mitä kullakin yksilöllä on omassa roolissaan toimintansa ja toteutustensa taustalla. Varhaiskasvatuksen opettajana vuorovaikutustaidot, yhteistyö, empatia sekä luottamuksen rakentamiskyky nähdään näyttävän isoa kuvaa arvopohjaan liittyvissä tulkinnoissa (Kekkonen, 2012). Varhaiskasvattajalla voidaan nähdä tietyissä tilanteissa olevan mahdollisena haasteena työntää sivuun omaksuttuja aikaisempia eettisiä ja instituution luomia kulttuurisia arvojaan, kuullessaan ja osallistaessaan vanhempia (Kekkonen, 2012).

Raikes ja Edwards (2009) esittävät keskinäisessä kasvatuskumppanuudessa merkityksellisenä tavan, jolla varhaiskasvattaja oman ammatillisen osaamisensa vanhemmille välittää ja tarjoaa nähtäväksi. Olennaiseksi asiaksi nousee osallisuuteen, yhteisöllisyyteen, kuulemiseen, kunnioitukseen, luottamukseen ja arvokkaaseen tiedon jakamiseen perustuva käsitys yhteistyösuhteesta ja näiden käsitteiden vaaliminen, jossa ollaan valmiita ottamaan huomioon molempien arvomaailmat (Kaskela & Kekkonen, 2006; OPH, 2022; Raikes & Edwards, 2009; Stakes, 2005). Kumppanuuteen perustuvassa vuorovaikutuksessa varhaiskasvattaja tavoitteena nähdään pyrkivän jakamaan lapseen liittyviä havaintoja, käsityksiä, tietoa ja ymmärrystä perheille sitä kunnioittaen ja keskustelemalla asialliseen sävyyn (Raikes & Edwards, 2009). Varhaiskasvatuksen säädösten, toimintamenetelmien, ammattilaisen sekä vanhemman ja lapsen oman osallisuuden määrittävän varhaiskasvatuksen ja perheen keskinäistä yhteistyön kulttuuria

ja sen toimivuutta sekä ylläpitämistä (OPH, 2022; Rantala & Uotinen, 2022). Huoltajan avoin tukeminen, lapsen kehityksen- ja hyvinvoinnin turvaaminen kokonaisuudessaan ammattimaisesti huolen ja haasteiden vastaan tullessa, pidetään koko varhaiskasvatuksen yhtenä päällimmäisenä tavoitteena kasvatustyössä (Kaskela & Kekkonen, 2006; OPH, 2022; Rantala & Uotinen, 2022).

Vanhemman konkreettisen osallistumisen lisäksi tavoitteena nähdään edesauttaa huoltajan kokemuksellista osallisuutta ja lähestymistä koskien sitoutumista näkyvästi lapsen varhaiskasvatusta koskevaan elämään (OPH, 2022; Raikes & Edwards, 2009; Stakes, 2005). Lapsen etujen kuuleminen yhdistettynä työntekijöiden, vanhempien keskinäiseen kuulemiseen ja kunnioitukseen vuorovaikutteisuuden saralla, nähdään perheille tarjoutuvan mahdollisuus syventää omaa roolitustaan osallisuuden kautta kohti osallistamisen merkityksen myönteistä näkökulmaa (Kaskela & Kekkonen, 2006; Ranta, 2020). Vanhemmille näkemys varhaiskasvatusta koskevista käytänteistä ja lapsen asioista rakentuu osin siitä, mitä he ovat kuulleet, nähneet ja kokeneet, kuten lasten tai toimijoiden välisissä yhteydenpitohetkissä ja tilaisuuksissa (Holkeri-Rinkinen, 2009). Osallistamisen näkökulmasta kasvatuskumppanuuden lisäksi ammatillisen tiedon jakamista pidetään yhtenä osa-alueena määrittävän lapsen mahdollisen osallisuuden muotoutumista, joka tulee seuraavaksi esiin.

4.2.2 Ammatillisen tiedon jakaminen

Melasalmi ja Husu (2016) kuvailevat ammatillisen tiedon jakamisen määrittyvän moniselitteisiin ulottuvuuksiin. Heidän mukaansa yhteiset käytänteet ja käsitykset nähdään tärkeänä, mutta haastavana toteuttaa käytäntöön havainnollistamaan niiden aitoa merkitystä arjen työkäytännöissä. Melasalmen ja Husun (2016) mukaan ammatillinen tietämys on suurilta osin kytkeytynyt kulttuuritottumuksiin, jossa epävarmuus ja tietoisuus nähdään säätelevän tiettyjä tulkintoja ja päätöksiä. Lasten osallisuuden edesauttamisessa merkityksellisenä nähdään ottamaan huomioon työyhteisössä ja sen muutokseen sisältyvät erilaiset jännitteet (Turja, 2018; Venninen ym., 2014). Sevon ja kollegoiden (2021) mukaan jännitteissä haasteena voidaan nähdä tiedon puute osallisuudesta ja sitä kautta osallisuusosaaminen. Lapsen osallisuuden ja sitä kautta osallistamisen edesauttamisessa merkittävänä asiana työyhteisön sisällä voidaan pitää varhaiskasvatuksen ammattilaisen ammatillisen identiteetin muutosta (Turja, 2018). Ammatillisen identiteetin muutoksella tarkoitetaan varhaiskasvatusympäristössä tuntemuksen

syvenemistä lapsen oikeudellisista seikoista ja osallisuudesta, jonka kautta kontekstiin pystytään yhdistämään myös itselle tuoreita näkökantoja (Sevon ym., 2021).

Ammatillisen tiedon jakamiseen lapsen osallisuuden hyväksi voidaan nähdä käsite asiantuntijuus. “Asiantuntijuudella voidaan tarkoittaa professionaalisuutta, joka perustuu tieteelliseen tietoon, sekä alakohtaisiin tiedonmuodostuksen käytänteisiin” (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 84). Asiantuntijuutta varhaiskasvatuksessa ei nähdä staattisena tilana, vaan pyrkimyksenä kehittävään tiedonhankintaan yksilönä sekä sen prosessoimiseen yhteisöllisesti, jossa kanssakäymisessä luotu asiantuntijakulttuuri nähdään kehittävän omaa nykyistä ammatillisuutta (Kupila, 2007). Asiantuntijuuskulttuurin kasvattamisen yhteyteen päällimmäisenä sisältyy ja on oletetusti apuna myös teoreettisen varhaiskasvatustiedon huomiointi (Kupila, 2007; OPH, 2022).

Yhteistyön tekoa monipuolisesti ei ole tarvetta väheksyä, kun suunnitelmana on ajatella lasten toimimista ja etuja (Rantavuori, 2019). Asiantuntijuuden kehittyminen opettajan työssä nähdään vaativan myös monipuolista joustavuutta, dynaamisuutta, kriittisyyttä, vuorovaikutteista opetusta, ammatillista kasvua, oppimista ja reflektiivistä otetta yksilöllisiin ja sosiaalisiin muutoksiin (Tennant ym., 2010). Asiantuntijuudella nähdään eri ulottuvuuksia, kuten auttamaan kartoittamaan tilannetta, kyseenalaistamaan, ottamaan tuntumaa tai tuomaan helpotusta vaikeaan tilanteeseen, vaikka sen ei nähdä välttämättä tuovan pöydälle täysin valmista ajatusta toimivasta mallista (Isopahkala-Bouret, 2008).

Asiantuntijuus voidaan määrittää myös relationaalisen asiantuntijuuden kautta, joka nähdään mahdollisuutena lapsen osallisuuden myönteisen toteutuksen kannalta varhaiskasvatuksen kentällä. Rantavuoren (2019) mukaan relationaalisessa asiantuntijuudessa eli kasvattajien välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksessa rakentuvaa asiantuntijuutta nähdään edellyttävän aitoa kiinnostusta ja kanssakäymistä toisen kanssa esimerkiksi tietyistä toimintamalleista ja arvoihin liittyvistä kysymyksistä. Lasten osallisuutta kerrotaan pyrkimään tavoittelemaan yhtäaikaaisesti institutionaalisissa rakenteissa, materiaalisissa ympäristöissä sekä päivittäisissä vuorovaikutuksen hetkissä ja käytänteissä (Theobald, 2019). Varhaiskasvatusyhteisö välittää toisilleen informaatiota, näkemyksiään, osaamistaan ja ymmärrystään lapsen etuja ajatellen yhteisesti neuvotellen ja sopien (Kaskela & Kekkonen 2006; OPH, 2022). On myös mahdollista, että omassa instituutiossa luotua kulttuurillista näkemystä tai kasvattajan oma tietämys voidaan nähdä kasvatusyhteisöissä absoluuttisena totuutena ja ilman tästä luopumisesta, saatetaan asettaa toisten kasvattajien ammatillinen kuva sekä asiantuntijuus

sivuun esimerkiksi lasta koskevista näkemyksistä (Rantavuori, 2019). Isopahkala-Bouret (2008) kertoo asiantuntijuudessa yleisesti tavoitteeksi pyrkiä kohti itselleen tärkeäksi näkemiensä päämäärien toteutumista. Toimivasta ja toiset huomioon ottavasta relationaalisesta asiantuntijuudesta saadaan kuitenkin mahdollisesti omaan ammatilliseen kuvaan sen tarvitsemaa toisenlaista luonnetta, joka voidaan koeta nähdä heijastuvan esimerkiksi lapsen osallisuuden toteutumiseen ja turvallisuuden tunteen luomiseen (Rantavuori, 2019).

4.3 Toimijuus

Lasten käsittämistä toimijoiksi voidaan nähdä tuovan esiin heidän merkityksensä suhteessa aikuisiin, lapsiin ja ympäröivään sosiaaliseen ympäristöön, jossa todetaan keskittyttävän lasten tekemisen ja suhteiden tarkastelemiseen heidän sosiaalisen elämänsä ja identiteetin kehittymisen rakennusaineena (Leinonen, 2020). Olemaisena asiana nähdään määritellä lapsen toimijuutta niiden voimaannuttavien tekijöiden avulla, joita hänellä on mukanaan ja saatavilla päiväkodin arjessa (Lehtinen, 2000). Päiväkodissa myönteisenä painotettavana asiana koetaan lapsuuden osaavat ja tuottavat puolet, jossa lapsuuden kehitys katsotaan näyttäytyvän aktiivisena elämänvaiheena toimijuuden muodossa kasvattajan tarjoaman hoivan, kasvatuksen ja ohjauksen lisäksi (Lehtinen, 2000).

Toiminta nähdään lasten oman aktiivisuuden lisäksi olevan yhteydessä toimintakulttuurissa vaikuttaviin lasten toiminnan ehtoihin ja vallitseviin resursseihin, joilla nähdään olevan olennaista merkitystä toimijuuden toteuttamisessa (Lehtinen, 2009). Lapset esitetään kehittymistä tarvitsevinä toimijoina, jotka pyrkivät osallistumaan päiväkodin yhteisöön eri tavoin esimerkiksi hakemalla omaa turvallista paikkaansa (Karila, 2009). Osallisuuden toteutumiseksi katsotaan edellyttävän myönteistä kasvattajien suhtautumista lapsiin toimijoina ja siihen kannustamiseen, jossa henkilöstö mahdollistaa olemassa olevien rakenteiden puitteissa tilaa lapsen voimavaroille kohti hyödynnettävää toimijuutta (Kiili, 2006; Turja & Vuorisalo 2017; Virkki, 2015). Lehtinen (2009) näkee aikuisen tavoitteena nähdä lapsi subjektina osallistujana ja yksilönä tärkeänä, jolle ollaan luomassa mahdollisuutta toteuttaa toimijuuttaan aikuisen suunnitteleman toiminnan ja käytänteiden lisäksi.

Merikoski ja Pihlaja (2022) näkevät teoksessaan oppivan ja tasa-arvoisen varhaiskasvatusympäristön järjestämisen merkityksellisenä edesauttavana tekijänä kohti vuorovaikutuksellisuutta ja lasten itsenäistä toimijuutta. Lapsen osallisuuteen kannustaminen nähdään alkavan aikuisen omista asenteistaan lapsen osallisuutta kohtaan ja osallisuuden

toteutumisen peruspilarina pidetään sitä, että aikuinen hyväksyy lapsen nykyaikaisen lapsuuskäsityksen valossa aktiivisena toimijana (Lansdown, 2010; Turja & Vuorisalo, 2017). Osallisuuden ulottuvuuden ydinosana todetaan lasten toimijuuden korostamista jokapäiväisissä arjen hetkissä ja tekemisissä, jotka vaikuttavat heidän maailmaansa, päiväkodissa oloon ja muihin arjen yhteisöihin (Shier, 2001; Venninen ym., 2014).

Kasvatus- ja opetustyön tavoitteena pidetään osallisuuteen kannustamista, tukemista ja sen lisäämistä sekä lapsen havainnoimista aktiivisena toimijana ympäristöissään (OPH, 2022; Ranta, 2020). Tämän kautta lapsilla on mahdollista kokea positiivisia tuntemuksia sekä saada vahvuuksiaan esille (Ranta, 2020). Toimijuuden kasvattaminen nähdään myös edesauttavan kehitystä, oppimista ja lisäävän hyvinvointia, lapsen saadessa mahdollisuuksia päästä vaikuttamaan esimerkiksi tunnetiloihinsa ja ajatuksiinsa (Ranta, 2020). Karlsson ja Estola (2016) esittävät tutkimuksessaan kaiken ikäisten lasten näyttäytyvän aktiivisina toimijuuden harrastajina, jotka ovat kykeneväisiä toteuttamaan ja vaikuttamaan oman elämänsä rakenteisiin mahdollisuuden saadessaan. Osallisuuteen ja sitä kautta toimijuuteen katsotaan kuuluvan tehdä itseään koskevia valintoja, aloitteita ja olla osittain osallisena päätöksenteossa sekä tuntea yhteisöön kuulumista ympäristöönsä vaikuttaen (Horgan ym., 2017; Kangas & Brotherus, 2017; Venninen ym., 2014).

Lapsen toimijuuden tukemisen ja kannustamisen lisäksi se voidaan nähdä myös toisenlaisena kasvatusyhteisöissä. Lapsen oma identiteetti ja mieltymys paikastaan päiväkodissa tietynlaisena toimijana voidaan nähdä muokkautuvan aikuisen toimista tekemällä päätöksiä joko rajoittaa tai mahdollistaa tekemistä (Karlsson & Estola, 2016). Lapset voidaan nähdä päiväkotimaailmassa kasvattajan toimesta huolenpidon ja turvallisuuden kohteina, mutta ei välttämättä vastuuta ottavina toimijoina, jotka kykenevät osallistumaan esimerkiksi toimijuutta koskeviin tehtäviin (Lansdown, 2010; Theobald, 2019). Tämä voidaan nähdä vaikuttavan lapsen omanarvontunteeseen, sitä kautta toimimiseen ja kokemukseen osallisuudestaan, jolla on mahdollisuus heijastua haitallisesti turvallisuuden tunteeseen ja kehitykseen, kuten oman minäkuvan vieraantumiseen (Imms ym., 2017; Ranta, 2020).

Vallitsevan sukupolvisuhteen murros nähdään myös asettavan lasten toimijuudelle haasteen, sillä mahdollisuudet katsotaan kytkeytyvän usein lasten ja kasvattajan välisiin sosiaalisiin suhteisiin, jonka kautta toimintakentällä voidaan nähdä lapsen toimijuutta rajoittavia sääntöjä ja muodollisuuksia (Kiili, 2006; Lehtinen, 2000). Lansdown (2010) näkee, että kasvattajan on mahdollista ajautua päiväkodissa tilanteeseen, jossa aliarvioidaan lasten potentiaalisia kykyjä

ja toimijuutta olla osallisena eri toiminnoissa. Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan aikuinen voidaan nähdä toimivan lapsen osallisuuden ja sitä kautta toimijuuden liiallisena vahtina päiväkodin toiminnassa. Lasten omien mahdollisuuksien ja olennaisten aloitteiden kautta kohti osallistuvaa toimijuutta voidaan nähdä jäävän myös piiloon kasvattajan silmiltä arjen kiireellisissä hetkissä (Lansdown, 2010).

Lopputulena lapsen turvallisuuden tunteeseen ja kokemukseen itsestään voidaan nähdä vaikuttavan kasvattajan ja lapsen muodostama kiintymyssuhde, jossa myönteiset kokemukset itsestä toimijana aikuisen läsnä ollessa kytkeytyvät lasten hyvinvointiin ja oppimiseen arjen hetkissä (Ahonen, 2015; Hujala ym., 2020; Mäntymaa & Puura, 2011; Wu ym., 2010). Opettajan aitous, hellyys, rohkaisu, läsnä oleva kuuntelu ja toimijuutta koskevan vastuun jakaminen nähdään lisäävän lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä pääsemistä osallisuuden kokemaksi, joiden avulla koetaan mahdolliseksi saada ehkäistyä toimijuutta vähentäviä käytänteitä (Louhela-Risteelä, 2016; Wu ym., 2010). Kuuntelulla nähdään olevan pitkälle kantavia myönteisiä vaikutuksia lapsen monimuotoisessa toimintaan siirtymisessä ja epävarmuuden, kuten jännityksen poistamisessa sekä edesauttavana tekijänä itsenäisen osallistumisrohkeuden syntymiselle toimijuutta koskevissa asioissa (Louhela-Risteelä, 2016). Toimijuuden hetkillä ja sen mahdollisen toteutumisen jälkeen, lasten omia ansiollisia kokemuksia osallisuudesta ja sitä kautta sosiaalisena toimijana nähdään keskeisenä asiana lapsuuden myönteisissä kokemuksissa (Alanen, 2009; Leinonen, 2020).

5 Turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta

Tämän kappaleen tehtävänä on nivoa yhteen edelliset kaksi osiota, jossa käsittelemme yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti turvallisuuden tunteen eri osa-alueita sekä osallisuutta ja siihen olennaisesti liittyviä lähikäsitteitä. Hyödynnämme tarkastelussamme jälleen hyvinvoinnin osa-alueita, muodostaen kokonaisuuksia, jotka käsittelevät fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista turvallisuuden tunnetta ja sen muodostumista sekä ylläpitoa osallisuuden näkökulmasta. Näiden kahden aiheen yhteistarkastelussamme vastaamme myös kirjallisuuskatsauksemme asettamiin tutkimuskysymyksiin, joissa tutkimme turvallisuuden tunteen muodostumista ja ylläpitoa sekä osallisuuden merkitystä turvallisuuden tunteelle.

5.1 Fyysisen turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta

Fyysinen turvallisuuden tunne liittyy olennaisesti fyysiseen terveyteen sekä yksilön hyvinvointiin tämän toimiessa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa eri tekijöiden kanssa (Bircher & Kuruvilla, 2014; OPH, 2014, 2022; THL, 2024). Erilaiset vuorovaikutustilanteet yksilön, yhteisön ja ympäristön kanssa ovat merkityksellisiä ja vaikuttavat turvallisuuden tunteen muodostumiseen ja ylläpitoon erinäisten toimintojen kautta, kuten yhteenkuuluvuus ja yhteistöllisyys, jossa merkityksellisten ihmisten kanssa luodaan kiintymyssuhde (Mäntymaa ja Puura, 2011; Punamäki, 2011; Ranta, 2020). Osallisuuden merkitys korostuu nimenomaan tässä yksilön kokemassa vuorovaikutuksessa, jossa hän toimii yhdessä ympäristönsä ja siinä mukanaolevien ihmisten kanssa.

Kiintymyssuhteen luontiin, kuten aiemminkin on jo todettu, vaikuttaa olennaisesti vuorovaikutus ja fyysinen kosketus, joka on myös biologinen tarve (Kalland, 2011; Mäntymaa & Puura, 2011). Tämä vuorovaikutustilanne vaikuttaa yksilöön rauhoittavasti sekä rakentaen syvää luottamusta ihmisten välille, heijastuen positiivisesti turvallisuuden tunteen luontiin (Heller, 2023; Owen & Gillentine, 2011). Kiintymyssuhteen luonti on olennaista myös osallistavaan toimintaan, joka tukee lasta toimijana ympäristössä, jossa tämä harjoittelee uusia asioita, jotka saattavat aiheuttaa erilaisia tunnekokemuksia, haastaen lapsen minäpystyvyyttä käsitystä (Bircher & Kuruvilla, 2014; Virkki, 2015; Wu ym., 2010). Toimijuuteen tukemiseen aikuisen merkitys voi esiintyä merkityksellisenä, vaikka olisikin passiivisesti toiminnassa mukana, mutta pelkkä läsnäolo rohkaisee, tukee ja rauhoittaa lasta (Ahonen, 2015; OPH, 2022;

Punamäki, 2011). Turvallisen aikuisen vaikutus heijastuu kokonaisvaltaisesti lasten turvallisuuskokemukseen ja hyvinvointiin, aktivoiden heitä toimijoina tukien näin myös heidän osallisuuttaan (Kalland, 2011; Ranta, 2020).

Osallisuuden toteutumista voidaan tarkastella vuorovaikuttamisena, jossa aikuinen on osana määrittelemässä lapsen mahdollisuuksia toteuttaa toimijuuttaan arjessa (Turja, 2020). Fyysisen ympäristön kannalta on olennaista miettiä sen käyttötarkoitus ja miten se palvelee varhaiskasvatuskontekstissa lapsia sekä siinä toimivia aikuisia (Ranta, 2020). Ympäristön suunnittelu vaikuttaa myös positiivisesti lasten ja aikuisten fyysiseen hyvinvointiin, jotka voidaan nähdä liittyen hyvään ergonomiaan sekä osallisuuden toteuttamisena (OPH, 2014, 2022). Osallisuuden näkökulmasta tätä käyttötarkoitusta voidaan tarkastella myös lapsiystävällisyytenä, viitaten siihen kuinka ympäristö on suunniteltu ja rakennettu lapsille, huomioiden heidän tarpeensa yksilönä sekä yhteisönä (Ranta, 2020; Virkki, 2015). Osallistavaa otetta varhaiskasvatuksessa voidaan huomioida, esimerkiksi ottamalla lapset mukaan suunnittelemaan ja huomioon pedagogisissa ratkaisuissa ja heidän toimijuuttaan tukevassa ympäristösuunnittelussa, jota voidaan mahdollistaa tavaroiden sijoittamisena lapsiystävälliselle korkeudelle ja tarvikkeiden vapaana rajoittamattomana käyttönä eli lapsi ei tarvitse aikuista mahdollistamaan toimintaansa (Lansdown, 2010; Ranta, 2020; Shier, 2001).

Pedagogiset ratkaisut ja suunnitelmallisuus ovat myös olennaisia turvallisuuden tunteen rakentumiselle ja ylläpidolle, jonka pyrkimyksenä on toteuttaa rauhallinen oppimistilanne, joka tukee yksilöä tai ryhmää harjoiteltavan aiheen sisäistämisessä. Fyysisen turvallisuuden tunteen rakentumiselle vaaditaan ympäristö, joka mahdollistaa lapsille turvallisen tilan toimia (OPH, 2014, 2022). Tämä sama ajatus tukee osallisuutta ja yksilön toimintaa ja toimijuutta (Keltinkangas-Järvinen, 2017). Tilan turvallisuutta voidaan tarkastella käyttötarkoituksen tai sen sisällä toimivien henkilöiden näkökulmasta, joka vaatii varhaiskasvattajalta monipuolista pedagogista tietoa sekä lapsituntemusta, joissa heidän temperamenttinsa voi olla ratkaisevana tekijänä turvallisesta ja osallistavasta toiminnasta (Virta ym., 2012).

Temperamentin vaikutus voi heijastua lasten toiminnassa eri tavoin, etenkin kun harjoitellaan uusia asioita, joissa minäpystyvyys ja -kokemus ovat koetuksella (Keltinkangas-Järvinen, 2017). Pettymyksen ja mahdollisen epäonnistumisen sietämiskyky voivat herättää lapsissa hyvin arvaamattomia reaktioita (Köngäs & Määttä, 2020). Erilaiset tunnepurkaukset ja konfliktitilanteet voivat ilmetä rajuna ja jopa yltyä väkivaltaisiksi, jolloin on olennaista turvata kaikkien lasten sekä aikuisten turvallisuus (Alijoki & Pihlaja, 2020; Ranta, 2020; Virta ym.,

2020). Väkivaltatilanne itsessään voi kuulostaa hyvin rajulta, mutta varhaiskasvatuskontekstissa näitä voidaan tulkita erilaisina kielellisinä solvauksina sekä fyysisenä toimintana, jota ovat lyöminen sekä töniminen. Tästä syystä on tärkeää huomioida ympäristöä, joka voi rajoittaa tilanteiden havainnointia sekä tilanteisiin puuttumista (OPH, 2014, 2022; Virta; 2012).

Turvallisuutta tarkasteltaessa yleisesti on myös olennaista huomioida lapsi yksilönä, joka voi altistua vahingoille ja terveysongelmille, jotka vaikuttavat tämän turvallisuus kokemukseen sekä osallisuuteen (Bircher & Kuruvilla, 2014; Malina ym., 2004). Näissä vaikuttavat suuresti lapsen ikä- ja kehitystaso sekä muut valmiudet, joka voivat ilmaantua motorisissa toiminnoissa mahdollisena kömpelytenä, joka altistaa vahingoille sekä rajoittavasti osallisuuden toteutumiseen, jos lapsen minä- ja pystyvyys käsitykset ovat heikkoja (Malina ym., 2004; Sääkslahti, 2015). Tässä tapauksessa voidaan myös tarkastella mahdollisia erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joilla voi olla erityistarpeita, joita varhaiskasvattajan on tarkasteltava osallisuuden toteutumiseksi sekä turvallisen toiminnan takaamiseksi (OPH, 2014, 2022; Shier, 2001). Turvallisen toiminnan ja osallisuuden toteutumisen edellytyksenä, pedagogi ja muut ryhmässä toimivat aikuiset voivat suunnitella tilasta apuväline- ja siirtymäystävällisen, jolloin korostetaan osallisuuden toteutumista (OPH, 2014, 2022). Osallistava ja turvallinen fyysinen ympäristö tukee lasten hyvinvointia (Malina ym., 2004).

Kokonaisvaltaisesti ryhmän huomioiminen fyysisen hyvinvoinnin sekä osallisuuden toteutumisen osalta heijastuvat positiivisesti lasten ja ryhmän arkeen. Monipuolinen liikkuminen tukee lasten kognitiivista osaamista, jonka vaikutukset lisäävät heidän toimijuuttaan (Sääkslahti, 2015). Fyysistä hyvinvointia voidaan tukea monipuolisesti, hyödyntäen lasten omia mielenkiinnonkohteita ja ideoita, joilla tuetaan heidän osallisuuttaan mahdollistaen osallistumista päätöksentekoprosessiin (Imms ym., 2017; OPH, 2014, 2022). Hyvä fyysinen kunto heijastuu positiivisesti hyvinvointiin, ennaltaehkäisten myös osallisuuden toteutumiseen vaikeuttavia tai haastavia tekijöitä, kuten terveyshaitat, syrjintänä tai minäkuvan ja -pystyvyyden heikentymisenä (Malina ym., 2004; Sääkslahti, 2015). Heikko minäkäsitys sekä syrjintä voivat aiheuttaa turvattomuuden tunnetta, joka vaikuttaa lapsen toimijuuteen sekä osallisuuteen siinä yhteisössä, jossa hän toimii, joten lasten on tärkeää saada monipuolisesti tukea turvallisilta ihmisiltä (Shier, 2001; Kalland, 2011; Ranta, 2020).

Fyysisen turvallisuuden tunteen ja osallisuuden vaikutukset siihen ovat olennaisia monipuolisen turvallisuuskäsityksen syntyyn, jota myös varhaiskasvatuksessa pyritään

vahvistamaan ja ylläpitämään monin eri keinoin (OPH, 2014, 2022). Fyysisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen muodostumiselle ja ylläpidolle on olennaista toteuttaa varhaiskasvatusta, keskitytään yksilön lisäksi myös yhteisöllisyyteen ja varhaiskasvatusympäristöön (Kuruvilla & Bircher, 2014; OPH, 2022; Ranta, 2020). Osallisuuden toteuttaminen ja lasten päätöksenteon vahvistaminen ovat olennainen osa osallistavan ympäristön luontia, joka aktivoi lasten toimijuutta näin mahdollistaen heidän toteuttaa toimintaa, joka tukee heidän kehitystään (Shier, 2001). Varhaiskasvatuksessa tuetaan yksilön kasvua ja kehitystä monin eri keinoin. Tämän tarkoituksena on taata sekä lapsen että työyhteisön fyysinen turvallisuus ja hyvinvointi samalla mahdollistaen laadukkaan ja turvallisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen (OPH, 2014; OPH, 2022; Sääkslahti, 2015). Itse- ja tunnesäätelyyn liittyvät reaktiot tai toiminnat voivat herättävät turvattomuuden tunnetta aikuisissa kuin myös lapsissa, joiden ennaltaehkäisyyn tarvitaan suunnitelmallisia toimintatapoja, joissa ovat olennaisesti keskiössä lapsituntemus ja ennakointia (Alijoki & Pihlaja, 2020; Ranta, 2020; Virta ym., 2020). Näiden tekijöiden huomioiminen on suuressa roolissa, kun pyritään tukemaan ja luomaan turvallisuuden tunnetta.

5.2 Sosiaalisen turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta

Varhaiskasvatuksen myönteisen sosiaalisen ympäristön tukeminen ja osallistavan vuorovaikutuksen muodostaminen nähdään olevan yhteydessä lapsen sosiaalisen turvallisuuden tunteen ylläpitoon ja kehitykseen (Mäntymaa & Puura, 2011; Sääkslahti, 2015). Varhaiskasvatuksen ympäristö, kasvattajat ja lapsiryhmä pyrkivät yhdessä vaikuttamaan sosiaaliseen turvallisuudentunteeseen ja hyvinvointiin, jossa kasvattajat havainnoivat ja huomioivat lapsia osallisuuden toteutumisen ulottuvuuksissa ja suuntautumiseen kohti yhdenvertaisuuden näkökantaa (OPH, 2022; Virta ym., 2012). Stimuloiva kasvatusympäristö nähdään toimivan kehittäväenä tekijänä lasten kognitiivisiin puoliin ja sitä kautta sosiaalisiin toimintoihin (Hylander, 2017; Ruokonen, 2020). Ympäristö kannustaa myös lasta osallistumaan leikkeihin ja toimintoihin, joten merkityksellistä on havaita lapsen osallistamisen mahdollisuus ympäristön suunnittelussa (OPH, 2022; Ranta, 2020). Nivalan (2021) mukaan lapsen on olennaista kokea olevansa hyvä sellaisenaan toimiessaan vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristöönsä arjen hetkissä. Tämän kautta lapsella on mahdollisuus tuntea itsensä kotoiseksi, johon voidaan nähdä kiteytyvän tunne turvallisuudesta (Nivala, 2021).

Osallisuuden ulottuvuus koetaan olennaisena sosiaaliselle turvallisuuden tunteelle, vetäen sosiaalisia näkökantoja yhteen yksilön sisäisissä tai ulkoisissa toiminnoissa, jotka heijastuvat toimijuuteen, yhteisöllisyyteen ja yleiseen hyvinvointiin (Marjanen & Martikainen, 2012; Owen & Gillentine, 2011; Puroila ym., 2016). Sosiaalisessa turvallisuudessa voidaan nähdä olevan mukana mahdollisuus osallisuuden toteutumiseen, joka koetaan ideaalissa tapauksessa yksilöiden yhdenvertaisena kohteluna sekä pyrkimyksenä kohti rakentavaa osallistavaa toimintaa (Ruokonen, 2020). Kasvattajan herkkyyys ja hienotunteisuus sosiaalisissa tilanteissa nähdään tärkeänä, sillä ne kytkeytyvät lapsen emotionaaliseen maailmaan, hyvinvointiin ja toimijuuden tarpeeseen (Ahonen, 2015). Nähdään, että kun lapsi kokee tullessa sosiaalisesti ymmärretyksi omine tunteineen, avautuu hänelle mahdollisuus osallistua myös toimintaan mielellään (Ahonen, 2015). Turvallisuus käsitteenä ja sen muodostamat ulottuvuudet nähdään tärkeäksi asiaksi käydä läpi vuorovaikutuksessa lasten kanssa arjen tuokioilla, jotta tietoisuus hyvinvoinnista, yhteisöllisyydestä sekä osallisuuden rakentumisesta saadaan tehtyä näkyväksi (OPH, 2014, 2022).

Yhteisöön kuulumisen tunne sosiaalisissa tilanteissa nähdään puolestaan rakentuvan, kun lapsi hahmottaa tunnistamaan päiväkodissa vallitsevat käytänteet ja tavat toimia arjen hetkissä yhdessä lasten ja kasvattajien kanssa (Leinonen, 2020; Nivala, 2021). Lapsi nähdään omaksuvan tiettyä kulttuurisuutta ja tapoja, on valmis myös mukautumaan sekä muuttamaan niitä omannäköisekseen toiminnoissaan, tunteakseen itsensä turvallisesti osaksi ryhmää ja tärkeäksi yksilöksi sellaisenaan (Leinonen, 2020). Kasvattaja nähdään merkityksellisenä tukihenkilönä puhuttaessa vastuusta kohdata jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja kun lapset kokevat tarpeensa täyttämisen mielekkääksi, ovat he varmempia kiinnittymään osaksi ryhmää turvallisuudentunteen saadessaan, jonka kautta nähdään mahdollisena myös oma-aloitteinen ote kohti osallisuutta (Kataja, 2020; Leinonen, 2020; Nivala, 2021).

Sosiaaliset tilanteet voivat aiheuttaa ahdistusta ja turvattomuutta osalle lapsista, jossa kasvattajan rooli nähdään merkittävänä. Tällöin kasvattajan tehtävänä voidaan nähdä, että ujolle tai poissulkeutuvalla lapselle järjestetään vaihtoehtoja sosiaalista kanssakäymistä esimerkiksi toisen samanhenkisen lapsen kanssa (Ahonen 2015). Osallisuuden ja sitä kautta muodostuvan mahdollisen turvallisuudentunteen edellytyksenä painotetaan osallistumisen vapaaehtoisuutta, jossa tarjotaan mahdollisuuksia osallisuuteen, mutta vaihtoehtona on myös osallistumisesta kieltäytyminen (Nivala, 2021; Turja & Vuorisalo, 2017).

Sosiaalista aktiivisuutta ja sen vaatimista ei välttämättä koeta mielekkääksi ja se nähdään voivan hankaloittavan myös lasten ja kasvattajan välisiä sosiaalisia suhteita valta-aseman näkökulmasta (Prout, 2003). Kasvattajana turvallisuuden tunnetta epämieluisissa tilanteissa voidaan kasvattaa esimerkiksi lisäämällä arjen vuorovaikutus hetkiin leikkimielisyyttä, jossa lapsen on mahdollista irrotella ja tuntea itsensä luonnostaan rohkeammaksi (Holkeri-Rinkinen, 2009). Ahonen (2015) kertoo tutkimuksessaan, että turvattomuudentunteen välttämiseksi koetaan myös olennaisena kasvattajana olla tekemättä numeroa koskien lapsen osallistumattomuutta. Erityisesti merkittävänä tapana on sisällyttää arjen sosiaaliin kasvatushetkiin empatiakykyä ja myös tilan antamista, jotta lapsi ei koe kannustusta painostuksena ja huomioida lapsi arvokkaana yksilönä joka tapauksessa (Ahonen, 2015).

Lapsen osallisuuden lisäksi vanhempien osallisuus voidaan nähdä myös vaikuttavan lapsen sosiaaliseen turvallisuudentunteen muodostumiseen. Sosiaalisuus ja sen esiintyminen turvallisuudentunteeseen korostuu lapsen ja kasvattajan välisissä suhteissa, mutta myös vanhempien kumppanuudessa kasvattajiin (Ahonen, 2015; Ranta 2020). Lapsen turvallisia keskinäisiä kohtaamisia nähdään ylläpitävän sillä, että vanhempien näkemykset otetaan mukaan yhteisiin keskusteluihin ja he ovat läsnä sekä osallisena arjessa koskien päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa (Kekkonen, 2012). Kasvatuskumppanuudessa nähdään, että varhaiskasvattaja välittää avoimesti nähtäväksi lasta koskevia asioita luottamuksellisesti ja kunnioittavasti ja pyrkimystä olla luomassa myönteistä yhteistyösuhdetta vanhemman kanssa (Kaskela & Kekkonen, 2006; OPH, 2022; Raikes & Edwards, 2009; Stakes, 2005). Opettajana on merkityksellistä olla näyttämässä esimerkkiä sosiaalisten suhteiden toimivuudesta ja peilata lapsen silmiin myönteistä sekä turvallista kuvaa kanssakäymisestä toisen aikuisen kanssa.

Sosiaalisen osallisuuden määritelmä nähdään kiinnittyvän lasten vuorovaikutus- ja ihmissuhteisiin, hyväksymisen tunteeseen ja niistä saatuihin kokemuseräisiin ajatuksiin, esimerkiksi yhteisön ja siihen mahdollisen kuulumisen kautta (Nivala 2021). Sosiaalisen hyvinvointi reflektoituu yhteisössä oleviin yksilöihin kommunikoinnin kautta, johon liittyvät ajatukset ja oletukset katsotaan nähtävän edesauttavan tai heikentävän oikeudenmukaisuutta lapsen kasvamisen ja oppimisen toteutumisen näkökulmasta (Wu ym., 2010; Lindfors, 2012). Lapset nähdään sosiaalisina osallistujina ja osana yhteisön muodostamia olennaisia suhteita, joilla todetaan olevan myös yhteiskunnallisesti merkittäviä ansioita omine tunteineen ja kokemuksineen (Alanen, 2009; Leinonen, 2020). Turvallisen aikuisen läsnäolo tulee nähdä merkityksellisenä katsoessaan lasten kokemaa turvallisuutta ja hyvinvointia sekä heidän tukemistaan vuorovaikutteisesti kohti aktiivista osallisuuden toteuttajaa (Kalland, 2011; Ranta,

2020). Sosiaalisesta näkökulmasta varhaiskasvatuksen yhtenä päätehtävänä on lapsiyhteisön sosiaalisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin tukeminen toteuttaessaan korkealuokkaista ja turvallista kasvatusta sekä kehitystä (OPH, 2022; Sääkslahti, 2015).

5.3 Psyykkisen turvallisuuden tunteen muodostuminen ja ylläpito osallisuuden näkökulmasta

Psyykkisen hyvinvoinnin merkitys turvallisuuden tunteen muodostumiseen ja ylläpitoon on suoraan yhteydessä emootioihin sekä osallisuuteen ja vuorovaikutukseen, joiden luonne korreloi yksilön kokemuksessa hänestä itsestään suhteessa ympäristöön sekä siinä mukana oleviin muihin ihmisiin (Bircher & Kuruvilla, 2014; Pietarinen ym., 2014; Wu ym., 2010). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2024) esittää psyykkisen toimintakyvyn olevan kytköksissä yksilön henkisiin voimavaroihin, vaikuttaen tämän kompetenssiin toimijana arjessa. Varhaiskasvatus ympäristönä ja instituutiona on tärkeässä asemassa vaikuttaen lasten yksilölliseen kasvuun ja kehitykseen, joka heijastuu olennaisesti heidän osallisuuskokemukseensa ja heidän toimintakykynsä tulevana yhteiskunnan jäsenenä (Horgan ym., 2017; OPH, 2014, 2022). Tämän osallisuuskokemuksen ja toimintakyvyn ylläpitävien toimintojen sekä harjoitteiden voidaan nähdä korreloivan myös yksilön turvallisuuden tunteeseen, sillä uusien asioiden harjoitteluun ja sisäistämiseen liittyy subjektiivinen kokemus, johon yksilö voi tarvita tukea, kuten turvallisen ympäristön tai henkilön muodossa (Bircher & Kuruvilla, 2014; OPH, 2022; Pajulo & Pyykkönen, 2011; Punamäki, 2011).

Tarkastellessamme ympäristön vaikutusta yksilön turvallisuus kokemukseen osallisuuden kautta, voimme huomata monia yhtymäkohtia sosiaalisen turvallisuuden tunteelle tyypillisten tekijöiden kanssa. Sosiaalisen ympäristön merkitys yksilön minäkokemukseen sekä yhteisöllisyyteen on suoraan yhteydessä myös tämän psyykkiseen hyvinvointiin (Lehtonen, 2012; Mäntymaa & Puura, 2011; Wu ym., 2010). Sosiaalinen kanssakäyminen ja eri tilanteissa vuorovaikuttaminen heijastuvat merkityksellisinä kokemuksina, jotka vaikuttavat yksilön ja jopa ryhmän kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Ranta, 2020). Sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen vaikuttaa myös varhaiskasvattajien toiminta ja heidän luoma ilmapiiri, joka voi joko aktivoida tai passivoida lasten toimijuutta ja mahdollisia oppimistilanteita (Punamäki, 2011; Virkki, 2015; Wu ym., 2010).

Turvallisen henkilön määrittelyssä on tärkeä huomioida tämän merkitys yksilölle. Tästä syystä on olennaista tarkastella kiintymyssuhdetta, jonka vaikutus heijastuu positiivisesti

turvallisuuden tunteen rakentumiseen (Mäntymaa & Puura, 2011). Lasten temperamentit voivat vaikuttaa heidän kykyynsä toimia tilanteissa, joten turvallisuuden tunteen lisääminen on olennaista heidän toimijuutensa tukemisessa (Ahonen, 2015; Keltinkangas-Järvinen, 2017). Tällöin voidaan tarkastella varhaiskasvatuksessa toimivan aikuisen roolia, joka voi omalla toiminnallaan merkittävästi helpottaa lasten ahdistusta, lisäten heidän toimijuuttaan uusissa tai rohkaisua vaativissa tilanteissa (Ahonen, 2015; OPH, 2022; Punamäki, 2011). Lämmin ja lapsista aidosti kiinnostunut aikuinen vuorovaikuttaa lasten kanssa monipuolisesti hyödyntäen erilaisia vuorovaikutuskeinoja, jotka heijastuvat yksilöön positiivisesti (Ranta, 2020). Näitä vuorovaikutuskeinoja voidaan tarkastella erilaisten eleiden, fyysisen kosketuksen tai kielellisesti psyykkistä hyvinvointia tukevilla keinoin, kuten kehumalla ja antamalla sensitiivisesti ja rakentavasti palautetta lasten toiminnasta (Heller, 2023; Owen & Gillentine, 2011; Ranta, 2020; Virkki, 2015).

Ympäristön vaikutus sekä henkilökemian dynamiikka heijastuvat yksilön osallisuuden toteutumiseen sekä turvallisuuden tunteen muodostumiseen ja ylläpitoon (Kalland, 2011; Ranta, 2020). Salliva, kannustava ja mahdollistava ilmapiiri ja ympäristö tukevat lapsen kasvua yhteiskunnan jäseniksi sekä monipuolisesti hyvinvointia, jossa lapsi pääsee toteuttamaan itseään sekä pedagogin suunnittelemaa ja varhaiskasvatusdokumenttien ohjaamaa tavoitteellista toimintaa (Ahonen, 2015; Bircher & Kuruvilla, 2014; Lindfors & Myllö, 2012; Ranta, 2020; Wu ym., 2010). Osallisuuden vaikutus ympäristöön ja psyykkiseen hyvinvointiin on mahdollista tarkastella sekä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön näkökulmasta, joissa korostuvat erilaiset vuorovaikutustilanteet (Sairanen ym., 2022).

Fyysisen ympäristön perspektiivistä voidaan tarkastella yksilön osallisuuteen tukevia ja mahdollistavia tekijöitä, jotka vaikuttavat positiivisesti minän kokemiseen ja tukemiseen (Malina ym., 2004). Näiden yhteisvaikutus heijastuu positiivisesti myös yksilön turvallisuuskäsitykseen. Ympäristön viihtyvyys on yhteydessä lapsen motivaation, joka voi heijastua aktivoivana tai passivoivana voimana yksilön toimijuudelle (Keltinkangas-Järvinen, 2017; Lehtinen, 2009). Osallisuutta ja yksilön autonomiaa vahvistavia tekijöitä ovat, muun muassa ympäristön suunnittelussa mukanaolo sekä toimijuutta tukevat mahdollisuudet (Shier, 2001; Vehkalahti ym., 2010). Toimijuutta tukevia elementtejä voidaan tarkastella saatavuutena ja leikin tai toiminnan rikastuttamisen mahdollistajina olevat tarvikkeet, kuten lelut sekä liikunta- ja taidevälineet.

Psyykkistä hyvinvointia tukee onnistumisen kokemukset, joita lasten on mahdollista saavuttaa sekä ennalta suunnitelluissa pedagogisissa toiminnoissa kuin myös vapaassa leikissä, jossa ovat itse joko yksin tai yhdessä toisten lasten kanssa suunnittelemassa ja toteuttamassa itseään (Bircher & Kuruvilla, 2014; Hujala ym., 2020; OPH, 2022). Erilaiset leikkitilanteet voivat auttaa lasta kohtaamaan ja käsittelemään omia pelkojaan turvallisessa ympäristössä, kuten välineellisesti hyödyntäen leluja (Karppinen & Pihlava, 2017; Ranta, 2020).

Sosiaalisen ympäristön, jota voidaan ajatella tässä kontekstissa, esimerkiksi varhaiskasvatusyhteisönä, on myös olennaisesti monella eri tapaa kytköksissä toimijuuden tukemiseen sekä osallisuuden toteutumiseen, joka myös heijastuu yksilön toimintaan (Horgan ym., 2017). Varhaiskasvatuksessa sosiaalinen ympäristö toimii olennaisena osana varhaiskasvatustoimintaa, jossa keskitytään lasten hyvinvointiin, oppimisen eri ulottuvuuksiin sekä monipuoliseen vuorovaikutukseen (OPH, 2014; OPH, 2022). Turvallisuuden tunteen muodostumiselle on tärkeää luoda turvallinen ympäristö, joka tukee ja rohkaisee vuorovaikuttamaan (Mäntymaa & Puura, 2011; Ranta, 2020; Sääkslahti, 2015). Osallistava ilmapiiri vaikuttaa positiivisesti lapsen toimijuuteen, joka myös kehittää yksilön käsitystä itsestään toimijana vaikuttaen jälleen tämän psyykkiseen hyvinvointiin, joka korreloi vahvasti turvallisuuden tunteen rakentumisen kanssa (Bircher & Kuruvilla, 2014; Horgan ym., 2017; Leinonen 2020; Wu ym., 2010).

Psyykkisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden tunteen heijastumista edistäviä tekijöitä esiintyy myös vahvasti sosiaalisen hyvinvoinnin- ja turvallisuuden tunteen osa-alueella, jossa korostuu eritoten osallisuus sen lähikäsitteet. Ahonen (2015) toteaa, että kasvattajan sensitiivisyys ja läsnäolo sosiaalisissa tilanteissa nähdään merkityksellisinä, sillä ne tukevat yksilötasolla emotionaalista kasvua, syventäen yksilön ja kasvattajan välistä kiintymyssuhdetta, joka taas heijastuu yksilön kokemaan hyvinvointiin sekä toimijuuteen. Yksilön toimijuuden kannalta hänen on olennaista kokea minäkäsitystään tukevia hetkiä (Nivala, 2021). Varhaiskasvattajan kyky huomioida lapset yksilötasolla lisää heidän kykyänsä turvautumaan tähän tarpeen tullen, sillä heidän yksilölliset tarpeensa tulevat huomioituiksi (Mäntymää & Puura, 2011; Virta ym., 2012).

Psyykinen hyvinvointi ja osallisuus vaikuttavat psyykkisen turvallisuuden tunteen kehitykseen heijastumalla etenkin yksilön vuorovaikutussuhteeseen eri toimijoiden ja ympäristöjen välillä (Bircher & Kuruvilla, 2014; Hujala ym., 2020; OPH, 2022). Yksilön omat kokemukset muovaavat tämän minäpystyvyyttä vaikuttaen yleisesti myös oppimiseen sekä

hyvinvointiin (Bircher & Kuruvilla, 2014). Emootioiden vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin sekä tunne- ja itsesäätelyyn ovat merkittäviä (Ahonen, 2015; Lehtonen, 2012; Mäntymaa & Puura, 2011). Vaikutus yksilöön esiintyy hyvin kokonaisvaltaisesti, vaikuttaen kaikkiin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin sekä yksilön toimijuuteen (Bircher & Kuruvilla, 2014; Wu ym., 2010; Pietarinen ym., 2014). Näiden kokemusten yhteisvaikutus voi heijastua yksilön osallisuuskokemukseen vaikuttaen myös muihin turvallisuuden tunteen muodostukseen vaativiin tekijöihin.

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimamme tiedon perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on merkittävä asema lapsen turvallisuudentunteen ja osallisuuden kehittämisessä ja niiden kietoutumisessa yhteen. Myönteisellä vuorovaikutussuhteella aikuisen ja lapsen välillä nähdään olevan merkitystä lapsen sosiaalisemotionaaliseen kasvuun, kehitykseen sekä ylipäänsä kokonaiseen hyvinvoinnin tunteeseen (Ahonen, 2015; Bircher & Kuruvilla, 2014). Osallisuus havaintojemme mukaan kiteytyy yhteen tähän painottaen lasten ja kasvattajien välistä kumppanuutta sekä tätä kautta lasten mahdollisuuksina vaikuttaa heitä koskeviin asioihin valtaa yhdessä jakamalla koskien prosessien lopputulemaa varhaiskasvatuksessa (Mason & Bolzan, 2019; Sevon ym., 2021; Thomas, 2007).

Havaintojemme mukaan lapset yrittävät lähestyä aikuisia esimerkiksi tarvitessaan apua ja toivoessaan näiden osallistuvan kanssaan yhteiseen leikkiin eli lapsella nähdään olevan myös keinonsa osallistaa aikuista (Holkeri-Rinkinen, 2009). Estola ja kollegat (2016) kertovat, kuinka tärkeää on aidosti pysähtyä ja kohdata lapsen katse, kuunnella sekä rauhassa antaa lapsen ajatuksille aikaa. Opettajana edesauttaa tukemalla lasten tuntemuksia ja kannustaa arjen hetkissä (Ranta, 2020). Käytänteitä päiväkodin toimintaympäristössä on mahdollista kehittää ja se nähdään hyödyllisenä, jotta lapsille voidaan luoda demokraattista oikeutta osallistua turvallisesti ja kehittää omaa osallisuuttaan, empatiakykyään sekä itsetuntoaan arjen hetkissään (Heikka ym., 2009; Karila, 2009; Shier, 2001). Lapsille havainnoissamme ei kuitenkaan välttämättä suoda tarpeeksi tilaisuuksia harjoittaa vastuullisuutta ja päätösten tekemistä kasvattajan välttämättä nähdessä lapsen potentiaalia ja valmiutta yhteisön osallisena jäsenenä (Lansdown, 2010).

Hyvinvointi on oleellinen osa varhaiskasvatusta sekä lapsen oman oppimisen edesauttava tekijä, joka liittyy vahvasti vanhempiin, jotka ovat kanssakasvattajina varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa (Hujala ym., 2020). Vanhempien osallistuminen edistää lasten terveellistä kasvua ja hyvinvointia, jota nähdään kuuluvan edesauttaa entistä enemmän (Kyrönlampi ym., 2020). Ammattimaisesti lapsen etujen mukaan luotu suhde vanhemman ja kasvattajan välillä nähdään tukevan opettajien ja lasten sekä vanhempien ja heidän lastensa keskinäisiä toimintoja ja suhteitaan (Raikes & Edwards, 2009). Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tärkeänä tehtävänä voidaan pitää toimimista jatkuvan kuulemisen,

kunnioituksen, tasavertaisuuden ja vuorovaikutteisuuden perusteiden mukaisesti varhaiskasvatuksessa toimivien lasten ja heidän vanhempiansa kanssa (OPH, 2022; Kaskela & Kekkonen, 2006; Stakes, 2005). Kumppanuus nähdään olennaisesti keskittyvän lapseen, jonka ympärillä jaetaan tietoa, pyritään mahdollistamaan osallisuutta ja korostetaan yhteisöllisyyttä, jossa huomioidaan jokaisen yksilölliset sekä kulttuuriset arvot (Raikes & Edwards, 2009). Lapsi tarvitsee turvallisuuden tunteen muodostumiseen ja sen ylläpitämiseen turvallisuutta luovia ihmisiä ympärilleen, joiden kautta luonnollisesti pyritään rakentamaan myönteinen kiintymyssuhde, jossa lapsi on osallisena (Virta ym., 2012).

Varhaiskasvatuksessa on olennaista huomioida kiintymyssuhteen kehityksen kannalta pysyvyys, jolla edesautetaan lapsen turvallisuuden tunteen kehittymistä (Kalland, 2011). Fyysinen kosketus ja lämpö on tärkeää, jolla tuetaan lapsen emotionaalisia vaatimuksia, luoden myönteistä kuvaa lapselle turvallisen tuntuisena aikuisena (Heller, 2023; Kalland, 2011; Owen & Gillentine, 2011). Turvallisuuden tunteen lähtökohtana on havaintojemme pohjalta panostaa moniulotteisesti lasta ympäröivään yhteisöön ja ympäristöön, jossa varhaiskasvatus toteutuu (Kuruvilla & Bircher, 2014; OPH, 2022; Ranta, 2020). Ideaalissa päiväkotiympäristössä osallisuuteen osallistujilla nähdään olevan turvallinen suhde, jossa voi irrotella osallisuuden nimissä ja olla turvallisesti oma itsensä (Holkeri-Rinkinen, 2009).

Varhaiskasvattajien aidolla läsnäololla nähdään olevan vaikutusta moniulotteisesti, sillä tämä korostuu osallisuuden, kiintymyssuhteen ja turvallisuudentunteen rakentumisessa, jotka puolestaan ovat merkityksellisessä asemassa varhaiskasvatuksen toteutumiseksi lapsen etuja koskien (Bircher & Kuruvilla, 2014; Pajulo & Pyykkönen, 2011; Punamäki, 2011). Tunteiden merkitys henkisen hyvinvoinnin tasolla on merkittävä, sillä niiden vaikutus voidaan nähdä vaikuttavan yksilön fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen oloilaan ja touhuamiseen arjessa (Bircher & Kuruvilla, 2014; Wu ym., 2010; Pietarinen ym., 2014). Turvallisuuden tunteen myönteiseen rakentumiseen ja ylläpitoon huomioon otettavaa on turvallinen, kannustava ja sitä tukeva ympäristö yhdessä jatkuvan vuorovaikutteisuuden kanssa, jossa yksilöt ovat osallisena (Mäntymaa & Puura, 2011; Sääkslahti, 2015).

Enemmän keräämistämme tutkimuksistamme on sellaisia, jotka näyttävät sanoittamamme tekstin kasvattajan kulmasta, tarjoaa aikuiselle käytänteitä ja malleja osallisuuden ja turvallisuudentunteen muodostamiseen. Koemme, että olemme saaneet hyödyllistä informaatiota irti kasvattajana olosta ja vinkeistä, jotka koskevat aihettamme. Lisätutkimusta yleisestikin lasten omiin kokemuksiin ja tunteisiin voidaan nähdä hyödylliseksi toteuttaa.

Lapset ovat merkittävä osa kasvatusyhteisöä ja heiltä tulevien ajatusten pohjalta voimme saada arvokasta tietoa ammattilaisena toimimiseen ja ammatillisuuden kehittämiseen lasten etuja ajatellen tulevaisuuden päiväkotiympäristössä. Ideaalisessa ajatusmaailmassa toimintaympäristö, jossa lapsi viettää paljon aikaa päivästä on lapselle osallisuuteen, kuulemiseen, ilmaisemiseen ja ennen kaikkea turvallisuuteen keskittynyt.

6.2 Jatkotutkimusaihe

Voimme kumpikin ajatella jalostavamme Pro gradu -tutkielman samantyyilisestä aiheesta. Näemme siinä mahdollisuuden tutkijoina kerätä kokemusperäistä aineistoa ja selvittää turvallisuudentunnetta osallisuuden näkökulmasta enemmän esimerkiksi lapsen näkökulmasta. Koemme tutkittavamme aiheen merkittävänä nykyajan lasten varhaiskasvatukseen ja opettajuuden ammatillisuuteen tutkimiseen liittyen. Kandidaatintyön tekemiseen sisältyy luonnollisesti myös omat haasteensa, mutta näemme tämän valaisevana oppimisen matkana kohti seuraavia katsauksia ja tutkielmia, kuten eteen tulevaa pro-gradu tutkielmaa.

Pyrimme tässä työssämme keskittymään pääsääntöisesti yleisimpiin osallisuuden ja turvallisuudentunteen ulottuvuuksiin ja niiden yhteyteen vaikuttaviin päätekijöihin. Esimerkiksi päiväkodissa vaikuttavaan tekijään, kuten monikielisyyteen emme syventyneet sen enempää, että aihe ei laajenisi liian laajaksi. Tietty rajauksen tekeminen auttoi meitä tiedon etsimisessä ja sen tulkitsemisessa kohti selkeää kokonaisuutta. Tulevaan Pro gradu -tutkielmimme voimme tehdä jälleen omat tietyt rajauksemme ja muodostaa näkökantomme siltä kantilta, mitä näemme ja koemme siihen kontekstiin sopivaksi.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Väitöskirja. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen ja K. Karila (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 9–30). Vastapaino [E-kirja] Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-281-7>
- Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Hännikäinen, M., Rasku-Puttonen, H., Karila, K., Korhonen, M., . . . Korkeamäki, R. (2006). Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21(2), 242–259. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino. [E-kirja] Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/9789517685030>
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2020). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 274–287). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523700758>
- Allardt, E. (1993). Having, loving, being: an alternative to the Swedish model of welfare research. Teoksessa M. Craven Nussbaum & A. Sen. (toim.), *The Quality of Life*. (s. 88–94). Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Bircher, J., & Kuruvilla, S. (2014). Defining health by addressing individual, social, and environmental determinants: new opportunities for health care and public health. *Journal of public health*, 35, 363–386. Haettu osoitteesta <https://link.springer.com/article/10.1057/jphp.2014.19>
- Brownlee, J. (2009). Contexts. Pedagogy and participatory learning: A way forward. Teoksessa Berthelsen, D., Brownlee, J. & Johansson, E (toim.), *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy*. (s. 203–207). Routledge. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.4324/9780203883556>
- Constitution of the World Health Organization. (1946). *American Journal of Public Health and the Nations Health*, 36(11), 1315–1323. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.2105/AJPH.36.11.1315>

- Cooper, H. (1998). *Synthesizing Research: a Guide for Literature Reviews*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. [E-kirja] Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/9789517685047>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Estola, E., Karlsson, L., Puroila, A-M. & Syrjälä, L. (2016). Lapsen katseen edessä - Yhteenveto ja uusia avauksia. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s.114–119). N-Y-T-NYT. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.31885/9789515150400>
- Gasa, V., Pitsoane, E., Molepo, L., & Lethole, P. (2019). The effect of families' socioeconomic status on the self-concept development of learners. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2334–2346. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1454440>
- Hakala, T. J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu, virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (1., painos.). Santalahti-kustannus. [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/oy/978-952-451-516-0>
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. (1., painos.). Gaudeamus. [E-kirja] Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523455054>
- Hautamäki, A. (2011). Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kallad (toim.). *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. (s. 29–69). WSOY.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi: Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Printel.
- Heller, V. (2023). Touch in learning interactions with autistic children: Socialising attention and engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 41, 100731. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100731>
- Hohti, R., & Puroila, A-M. (2016). Valon, varjon ja muutoksen kertomukset. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila & E. Estola (toim.), *Välkkeitä valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s.56–72). N-Y-T-NYT. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.31885/9789515150400>
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Väitöskirja. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7692-1>

- Horgan, D., Forde, C., Martin, S. & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274–288. Routledge. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- Hujala, E, Fonsén, E & Vlasov. (2020). Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 326–286). PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Hylander, I. (2017). Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa Annarilla Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 212–227) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518451>
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L., & Gordon, A. M. (2017). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 59(1), 16–25. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.33336/aik.93808>
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of early childhood education research*, 4(2), 159–179. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114046/67245>
- Kalland, M. (2011). Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa Jari Sinkkonen & Mirjam Kallad (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. (s. 147–171). WSOYpro.
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Julkaisussa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 197–223). Kasvatusalan tutkimuksia, Nro 75, Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu osoitteesta <https://hdl.handle.net/10138/231504>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013) Kuvallinen kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 2013, 25(4), s.291–301. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128286/77409>
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2020). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 80–97). [Adobe Digital Editions -versio].

- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 249–262). Vastapaino [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-281-7>
- Karimäki, R. (2008). Näkökulmia 2000-luvun suomalaiseen lapsuuteen. *Elore*, 15(1). <https://doi.org/10.30666/elore.78709>
- Karlsson, L. & Estola, E. (2016). Johdanto-Välkkeitä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Purola & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s.10–15). N-Y-T-NYT. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.31885/9789515150400>
- Karlsson Lohmander, M. & Pramling Samuelsson, I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2). 18–26. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0202>
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2017). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 81–103). Santalahti-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518451>
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006). Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita/Stakes:63. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/77944>
- Kataja, E. (2020). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa E. Fonsén, J. Heikka, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Suomen Varhaiskasvatus ry. Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Väitöskirja. Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL). Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/80013>
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2017). Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 43–57). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518451>
- Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat: Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Jyväskylä University Printing House. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2400-9>
- Kinnunen, S., Viljanmaa, E. & Estola, E. (2016). Esteettisiä ja eettisiä kosketuksia. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Purola & E. Estola (toim.), *Välkkeitä valoja ja varjoja: Kertomuksia*

- lasten hyvinvoinnista.* (s. 90–111). N-Y-T-NYT. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.31885/9789515150400>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimusprosessina. Teoksessa Raine Valli. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 62–74). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä University Printing House. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/23627>
- Koivuniemi, M., Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2018). Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. *Learning, culture and social interaction, 19*, 109–123. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.002>
- Kulmala, M., Spišák, S. & Venäläinen, S. (toim.). (2023). *Kanssatutkimus: Ihanteet ja käytännöt.* Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/146428>
- Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?": Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13330>
- Kyrönlampi, T., Böök, M. L. & Karikoski, H. (2020). Obstacles to dialogic encounters between parents and staff in pre-primary school. *Journal of Early Childhood Education Research, 9*(2), 437-455. <https://journal.fi/jecer/article/view/114141/67340>
- Kyrönlampi, T. & Karikoski, H. (2017). Osallisuus esiopetuksessa on vanhemman oikeus. *Kasvatus & Aika, 11*(3), 96–99. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68728>
- Köngäs, M., & Määttä, K. (2020). Pienten lasten hyvinvoinnin tukeminen päiväkodissa tunnesäätelyä ohjaamalla. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 51*(5), 539–550. Haettu osoitteesta https://research.ulapland.fi/files/16345684/KLK_ng_s_M_tt .pdf
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 11–23). Routledge.
- Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Yhdistyneet kansakunnat. Haettu osoitteesta https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

- Lehtinen, A-R (2000). Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa. Paino kopijyvä Oy Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47917>
- Lehtinen, A-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 89–114). Vastapaino [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-281-7>
- Lehtonen, H. (2012). Koulu kasvun ja syrjäytymisen paikkana. Teoksessa Eila Lindfors. *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. (s. 135–146). Tampereen yliopisto.
- Leinonen, J. (2020). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Fonsén, J. Heikka, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (s.15–40). Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuus kasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. (s. 12–28). Tampereen yliopisto.
- Lindfors, E & Myllö, T. (2012). Yläkoulun turvakurssi – turvallisuus osaksi arkielämää. Teoksessa Eila Lindfors. *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. (s. 190–203). Tampereen yliopisto.
- Louhela-Risteelä, V. (2016). Kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä. Teoksessa L. Karlsson, A-M. Purola & E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s.18–34). N-Y-T-NYT. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.31885/9789515150400>
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Human kinetics.
- Martikainen, S-J. & Oikarinen, T. (2021): ”Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of early childhood education research*, 10(3), 147–181. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114174>
- Mason, J. & Bolzan, N. (2009). Questioning understandings of children’s participation: Applying a cross-cultural lens. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A handbook of children and young people’s participation: Perspectives from theory and practice*. (s.125–132). Routledge.

- Melasalmi, A., & Husu, J. (2016). The content and implementation of shared professional knowledge in early childhood education. *Early years*, 36(4), 426-439. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1149692>
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2022) Kielen ja puheen tukeminen varhaiskasvatuksessa [Supporting language development in early childhood education]. Teoksessa. P. Pihlaja & R. Viitala. Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus
- Mönkkönen, J. (2019). Esipuhe. Teoksessa A-M. Pietilä & A. Terkamo-Moisio (toim.), *Näkökulmia terveyteen ja sen edistämiseen*. (s. 13–15). Grano Oy.
- Mäntymaa, M. & Puura, K. (2011). Varhainen vuorovaikutus ja aivojen kehitys. Teoksessa Jari Sinkkonen & Mirjam Kallad (toim.). (2011). *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. (s. 17–27). WSOYpro.
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of early childhood education research*, 10 (1), 33–59. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114149/67348>
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (25.1.2024). Opettajat ja kasvattaja. Yhteisöllisyys. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/yhteisollisyys>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Owen, P. M., & Gillentine, J. (2011). Please touch the children: Appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development and Care*, 181(6), 857–868. Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2010.497207>
- Pajulo, M. & Pyykkönen, N. (2011). 3. Mentalisaatiokyky varhaisessa vanhemmuudessa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kallad (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. (s. 71–94). WSOY.
- Pelastuslaki 29.4.2011/379. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110379#L3P15>
- Percy-Smith, B. & Thomas, N.P. (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation : Perspectives From Theory and Practice*. Routledge.

- Pietarinen, J. Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Education Research*, 67, 40–51. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pietilä, A. M. & Terkamo-Moisio, A. (2019). Johdanto kirjan keskeisiin teemoihin. Teoksessa A-M. Pietilä & A. Terkamo-Moisio (toim.), *Näkökulmia terveyteen ja sen edistämiseen*. (s. 15–18). Grano Oy.
- Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. Teoksessa C. Hallett & A. Prout (toim.), *Hearing the voices of children: social policy for a new century* (s. 11–25). Routledge. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.4324/9780203464618>
- Punamäki, R-L. (2011). 4. Vanhemmuuteen siirtyminen: raskausajan ja ensimmäisen vuoden kiintymyssuhteet. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kallad (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. (s. 95–114). WSOYpro.
- Puroila, A., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Having, loving, and being: Children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early child development and care*, 182(3-4), 345-362. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726>.
- Puroila, A. M., & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114025>
- Puroila, A. M., Hohti, R. & Karlsson, L. (2016). Valon, varjon ja muutoksen kertomukset. Teoksessa Liisa Karlsson, Anna-Maija Puroila ja Eila Estola. *Välkkeitä, valoja ja varjoja: kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s. 54–69). Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.31885/9789515150400>
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. [E-Kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.elibslibrary.com/book/9789523456167>
- Raikes, H. H., & Edwards, C. P. (2009). Staying in Step Supporting Relationships with Families. *YC Young Children*, 64(5), 50–55. Haettu osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/staying-step-supporting-relationships-with/docview/197639150/se-2>
- Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>

- Rantala, A. & Uotinen, S. (2022). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos., s.139–158). PS-kustannus.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/116282>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.
- Roos, P. (2015). Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Väitöskirja. Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/96477>
- Ruokonen, I. (2020). 9. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 126–141). PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio].
- Sairanen, H., Kumpulainen, K. & Kajamaa, A. (2022). An investigation into children's agency: Children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early child development and care*, 192(1), 112-123. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Sajaniemi, N. (2017). Vahvat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 16–42). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518451>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiinsovelluksiin. Haettu osoitteesta https://uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Schluman, M. (2011). Vauvahavainnointi koulutuksen ja klinisen työn osana. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kallad (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. (s. 125–146). WSOY.
- Séguin, D. G. & Macdonald, B. (2016). The Role of Emotion Regulation and Temperament in the Prediction of the Quality of Social Relationships in Early Childhood. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1147–1163. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1251678>
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early*

- Childhood Education Research*, 10(1), 114–138. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114152>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sinkkonen, J. (2004). Kiintymyssuhdeteoria–tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim*, 2004, 120(15), 1866–1873. Haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/xmedia/duo/duo94437.pdf>
- Stakes. (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Gummerus kirjapaino Oy. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Sääkslahti, A. (2015). *Liikunta varhaiskasvatuksessa* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518529>
- Tennant, M., McMullen, C., & Kaczynski, D. (2010). *Teaching, learning, and research in higher education: A critical approach*. Routledge.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (14.1.2024). Toimintakyky. Mitä toimintakyky on?. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (18.1.2024). Mielensterveys. Mielensterveyden edistäminen. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/aiheet/mielensterveys/mielensterveyden-edistaminen>
- 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...?” *International Journal of Early Childhood*, 51, 251–257. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children’s participation. *International Journal of Children’s Rights*, 15(2), 199–218. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 38–55). Santalahti-kustannus. [E-kirja]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523700758>
- Turja, L. (2018.) Osallisuuden pedagogikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden*

- pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen.* (s.65–81). Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen & M.L. Bök (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Vastapaino.
- Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (1., painos.). PS-Kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-516-0>
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 10–23). Verkkojulkaisu 162. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/363254412_Kohti_eettisesti_kestavaa_lasten_ja_nuorten_tutkimusta
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish childcare centers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 211–218. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja. University of Eastern Finland. Haettu osoitteesta <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/14935>
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa. Teoksessa Eila Lindfors. (2012). *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita.* (s. 120–134). Tampereen yliopisto.
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of school psychology*, 48(5), 357–387. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004>
- Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Oikeusministeriö. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>