

Alle 3-vuotiaiden lasten osallisuutta edistävät toimintatavat päiväkotiryhmässä

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten osallisuutta lisäävistä ja mahdollistavista
toimintatavoista

Kasvatustieteen (varhaiskasvatuksen) maisteriohjelma (KM)
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Jussi Ohvo

7.6.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede / varhaiskasvatus

Tekijä: Jussi Ohvo

Otsikko: Alle 3-vuotiaiden lasten osallisuutta edistävät toimintatavat päiväkotiryhmässä

Ohjaaja: Yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 64 sivua ja 1 liitesivu

Päivämäärä: 7.6.2024

Tutkimuksessa selvitetään alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten osallisuutta edistävästä ja vahvistavista työ- ja toimintatavoista. Alle 3-vuotiaiden lasten osallisuutta pidetään haastavana kielellisen ja muun kognitiivisen kehityksen kypsyämyyden vuoksi. Tutkimuksissa painottuu lapsen oikeuksien toteutumisen näkökulma. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia konkreettisia tapoja varhaiskasvatuksessa käytetään osallisuuden mahdollistamiseksi.

Tutkimuksen keskeisenä käsitteenä osallisuuden lisäksi on yhteenkuuluvuus. Varsinkin pienillä lapsilla osallisuus perustuu yhdessä tekemiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tunteeseen yhteisöön kuulumisesta ja hyväksynnästä. (Juutinen, 2015.) Tutkimuksen teoriakehys tukeutuu Lundyn (2006) ja Nivalan (2021) käsityksiin osallisuuden ominaisuuksista. Lundy korostaa teoriassaan osallisuuden poliittista ulottuvuutta (katso myös Shier, 2001) sekä sen sosiaalista kehitystä ja vuorovaikutusta tukevaa toimintaa. Nivala (2021) jakaa näkemyksen osallisuudesta poliittiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen, missä hän tuo vahvasti esiin myös osallisuuden kulttuurisia ominaisuuksia. Tutkimuksen tavoitteet, haastattelukysymykset ja lähestymisnäkökulma saivat vaikutteita tästä teoriakehuksesta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, puolistrukturoituna haastatteluna keväällä 2024. Tutkimukseen osallistui kymmenen varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä, keskisuuren suomalaisen kaupungin kunnallisen varhaiskasvatuksen organisaatiossa, toimivaa henkilöä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää haastateltavien näkemykset, millaisilla työtavoilla lasten osallisuutta tuetaan ja millaisilla menetelmillä lasten erilaiset ilmaisutavat huomioidaan alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tavoitteena oli selvittää myös, millaiset toimintatavat tukevat lasten vertaisvuorovaikutusta ja lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten mukaan.

Kerättyä aineistoa analysoidaan fenomenografisesti, mikä mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten tarkastelun. Fenomenografiassa etsitään erilaisia tapoja nähdä ilmiötä, tilanteita ja käsityksiä (Marton, 1997). Tutkimusaineistosta koostettujen tulosten kokonaisuudet ja niiden pohdinta esitetään loogisessa järjestyksessä suhteessa toisiinsa (Uljens, 1981).

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä esitellään tutkimuksen tulososassa. Lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi ja lisäämiseksi on alle 3-vuotiaiden ryhmissä käytössä erilaisia työtapoja ja menetelmiä. Erityisesti joustavien sekä kiinteiden pienryhmien avulla lasten vuorovaikutusta pystytään tukemaan ja kuulluksi tuleminen mahdollisuuksia parantamaan. Osallisuuden mahdollisuuksien näkeminen leikeissä, vuorovaikutuksessa, yhteisöllisyyden tukemisessa ja yhdessä tekemisessä välittyy varhaiskasvatuksen arjen ratkaisuisissa ja toimintatavoissa. Lapsen omalle ilmaisulle annetaan monipuolisesti erilaisia vaihtoehtoja ja lasten aloitteille sekä ideoille annetaan tilaa sekä aikaa arjen keskellä. Lapsen kommunikaatiota tuetaan visuaalisesti sekä konkreettisten vaihtoehtojen avulla. Alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelevillä nähtiin tarvittavan sensitiivinen, kiireetön ja aidosti lasten asioista kiinnostunutta asennetta ja työotetta.

Avainsanat: Lapsen osallisuus, alle 3-vuotias lapsi, yhteenkuuluvuus, osallisuuden mahdollistaminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Osallisuus alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä	8
2.1	Kuva lapsen osallisuudesta	8
2.2	Yhteenkuuluvuus vahvistaa lapsen osallisuuden tunnetta	9
2.3	Osallisuuden eri ulottuvuudet	10
2.3.1	Poliittisen osallisuuden ulottuvuus	10
2.3.2	Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuus	11
2.3.3	Kulttuurinen osallisuus	12
2.4	Osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät	13
2.5	Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittyminen	14
3	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	16
4	Tutkimusasetelma ja -menetelmät	18
4.1	Tutkimusfilosofiset lähtökohdat	18
4.2	Tiedonkeruumenetelmä	19
4.3	Tutkimukseen osallistujat	20
4.4	Analyysimenetelmä	22
4.5	Tutkimuksen analysoinnin vaiheet	23
4.5.1	Kategorioiden muodostaminen ja yhdistäminen aineiston pohjalta	23
4.5.2	Kuvauskategorioiden muodostaminen	24
4.5.3	Tulosten muodostaminen	25
5	Tutkimusetiikka	26
6	Tutkimuksen tulokset	28
6.1	Tulosten jäsentäminen ja kuvauskategorioiden kuvaus	28
6.2	Osallisuuden vahvistaminen	30
6.2.1	Aktiivinen vahvistaminen	30
6.2.2	Toimintaympäristö vahvistajana	32
6.2.3	Reflektointi	34
6.3	Omaan arkeen vaikuttaminen	36
6.3.1	Lapsi tekemässä valintoja	36
6.3.2	Lapsen tavat vaikuttaa	37

6.4	Yhteisöllisyys	39
6.4.1	Yhteisöllisyyden tukeminen	39
6.4.2	Yhteisöllisyyden kokeminen	41
6.5	Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet	43
6.5.1	Arvojen toteuttaminen	43
6.5.2	Lapsen oikeuksien toteuttaminen	45
6.5.3	Kuulluksi tulemisen tavat	46
7	Pohdinta ja johtopäätökset	48
7.1	Lapsen osallisuutta kuvaavat variaatiot	48
7.2	Tiedostava osallisuuden edistäminen – variaatio	49
7.3	Itsenäisyyden tasot - variaatio	52
7.4	Osallisuuden ulottuvuudet - variaatio	54
7.5	Lapsen osallisuus näyttäytyy vahvana	55
7.6	Tutkimuksen luotettavuus	56
8	Tutkimuksen hyödyntäminen	58
8.1	Jatkotutkimukset ja esiin nousseet tutkimustarpeet	58
	Lähdeluettelo	60
	Liitteet	65
	Liite 1. Haastattelukysymykset	65

1 Johdanto

Keskustelu kasvatuksen ja opetuksen inklusiosta on ollut vilkasta viimeisinä vuosina. Käytännön työtavoista ja toiminnasta keskustellessa on huomio kääntynyt hyvin usein lapsen yhteisöllisyyden kokemiseen sekä vaikuttamisen mahdollisuuksiin oman hyvinvoinnin ja oppimisen suhteen. Lasten osallisuutta koskevilla tutkimuksilla käsitellään osallisuutta usein poliittisen osallisuuden näkökulmasta, jolloin vertaissuhteiden tukemisen tavat, eli sosiaalinen osallisuus, ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Nivala, 2021). Aiemmissa varhaiskasvatuksen osallisuuden tutkimuksissa yhteisöön kuulumista edistäviä tapoja on tutkittu vähän (Nivala 2021; Rutanen, 2012). Varsinkin pienimpien, alle 3-vuotiaiden, lasten osallisuutta on tutkittu Suomessa ja kansainvälisestikin vähän.

Lähtökohtaisesti alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen arvostuksen kasvu näkyy muun muassa sitä koskevan tutkimustiedon lisääntymisenä. Tässä tutkimuksessa lähestytään pienten lasten pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen opettajien näkemänä. Tavoitteena on kuvailla varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia konkreettisista tavoista mahdollistaa osallisuus niillekin, joiden vuorovaikutustaidot ja viestintä edellyttävät paljon aikuisten huomiota tai tukea. Alle 3-vuotiaiden lasten osallisuus koetaan usein haasteellisenä. Tämän tutkimuksen avulla pienten lasten osallisuuden mahdollisuudet nähdään, toivottavasti laajemmassa valossa. Osallisuus syntyy arjessa, pienissä valinnoissa, yhteisöllisesti ja yhdessä tehden (Brownlee & Johansson, 2009).

Useimmat aiemmat tutkimukset keskittyvät tutkimaan osallisuuden toteutumista eri näkökulmista tai sitä mistä tekijöistä osallisuus muodostuu, mutta kuitenkin jättäen konkreettiset osallisuutta vahvistavat toimintatavat vähälle huomiolle. (Hännikäinen, 2016; Lundy, 2007; Nivala, 2021; Salonen, Sevón & Laakso, 2021; Shier, 2001.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisilla toimintatavoilla alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä lasten osallisuutta tuetaan. Tutkimusnäkökulma keskittyy sosiaalisen sekä kulttuurisen osallisuuden tapoihin ja lasten yhteisöllisyyttä tukeviin toimintamalleihin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ohjaavat suomalaista varhaiskasvatusta. Perusteisiin kirjatut tavoitteet toiminnalle sekä esimerkiksi periaatteet lasten osallisuuden sekä arvioinnin suorittamisesta velvoittavat suomalaisia varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja palvelun tuottajia. Varhaiskasvatuslaissa ja sitä tarkentavissa perusteissa painotetaan lasten osallisuuden tukemista ja edistämistä. Yksi merkittävä tavoite (2018/540 3§) on tukea lapsen

oppimista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Periaatteet sisältävät lapsen osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukemisen. Lapsi tulee kohdata varhaiskasvatuksen arjessa sensitiivisesti niin, että hän tulee nähdyksi ja kuulluksi ja että hän pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lasten aloitteita, mielipiteitä ja näkemyksiä tulee arvostaa ja ottaa huomioon toimintaa suunniteltaessa, toteuttaessa ja arvioitaessa. (Opetushallitus, 2022.) Haastatteluiden avulla tutkimuksessa selvitetään vaikeiden ja monitasoisten käsitteiden konkreettista sisältöä pienten lasten varhaiskasvatusympäristössä.

Varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nojautuvat vahvasti YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, jota Suomi on sitoutunut noudattamaan vuodesta 2015 alkaen. Sopimuksen mukaan lapsella on oikeus ilmaista oma mielipiteensä ja sen huomioimiseen häntä koskevissa asioissa (Yhdistyneet kansakunnat, 1989). Lasten oikeudet ilman konkreettista toimintaa ja näkemystä, kuinka oikeudet tehdään näkyviksi, jäävät helposti kauniiksi lauseiksi ja kaukaisiksi tavoitteiksi. Tutkimuksessa pyritään avaamaan näitä toimintatapoja ja kuvailemaan lasten oikeuksien toteutumista varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten sekä tietämyksen avulla.

Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunne kehittyy yhteiseen tekemiseen osallistumisen kautta (Hännikäinen, 2017). Lasten osallisuus on läsnä kokonaisvaltaisesti päivittäisissä toiminnoissa ja näkyy esimerkiksi yhteisessä leikissä muiden vertaisten kanssa. Lasten osallisuuden mahdollistamiseksi kasvattajilla on keskeinen rooli, jotta lapset voivat hyödyntää tiloja ja materiaaleja osallistuakseen aktiivisina toimijoina. (Kyrönlampi & Uitto, 2022.) Lasten oikeutta osallistua ja vaikuttaa kunnioitetaan yhdenvertaisen osallisuuden kautta (Sévon, Mustola, Hautakangas, Hautala ym., 2021). Lasten osallisuuden ja sitoutumisen kokemuksia lisäävät mahdollisuus valita itse toimintansa ja käyttää tiloja vapaasti. Osallisuuden kokemusta vahvistaa myös, jos lapsille sallitaan omien, rakkaiden esineiden ottaminen mukaan varhaiskasvatuspäivän arkeen (Brotherus & Kangas, 2018). Lapsen osallisuus, yhteenkuuluvuuden kokeminen ja vuorovaikutteinen vertaistoiminta kulkevat käsitteinä rinta rinnan. Niitä vahvistamalla tai tukemalla voidaan lapsille tarjota rakennuspalikoita demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen.

Aiemmissä tutkimuksissa on löydetty myös päinvastaisiakin havaintoja. Lapsilta kysytään heidän toiveitaan ja kiinnostuksen kohteitaan, mutta ne eivät välttämättä vaikuta toiminnan toteutukseen tai vaikutusmahdollisuudet ovat hyvin rajalliset ja etukäteen mietitty (Brotherus, 2004 ja Karlsson, 2005). Osallisuus on symbolista, näennäistä tai olematonta, jolloin lapsen

äänellä ei ole todellista vaikutusta (Lundy, 2007). Lapselle voidaan antaa ääni, mutta ei todellisia vaikutusmahdollisuuksia tai hänen mahdollisuuksiaan kommunikoida rajataan eikä pahimmassa tilanteessa anneta edes mahdollisuutta muodostaa omaa mielipidettä (Lundy, 2007) tai kuten Paananen ja Lipponen (2016) toteavat vaikutusmahdollisuuksien toteutuvan vain osalla lapsista. Tämän tutkimuksen tuloksilla toivotaan olevan herättelevä vaikutus kasvatusta- ja opetusalaalla työskentelevien näkemyksiin. Näennäisen tai symbolisen osallisuuden reflektointi vaatii ammattimaista rohkeutta tutkia omia toimintatapoja. Esittelemällä lapsen osallisuutta edistäviä ja vahvistavia konkreettisia keinoja voidaan reflektoida rohkeaville tarjota uusia vaihtoehtoja oman työn tueksi. Tutkimuksessa selvitetään erityisesti sosiaalista ja kulttuurista osallisuutta lisääviä ja vahvistavia työtapoja. Osallisuuden poliittinen ulottuvuus on tarkoituksella jätetty pienempään rooliin, vaikka tulososuudessa myös sille löytyy oma paikkansa. Tätäkin osallisuuden näkökulmaa avataan konkreettisten esimerkkien kautta. Osallisuuden ulottuvuudet kuvataan tarkemmin tutkimuksen teoriaosuudessa. Konkreettisia työtapoja ja toimintamalleja selvitettiin alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten perusteella. Tutkimus suoritettiin keski-suudessa kuntaorganisaatiossa keväällä 2024.

2 Osallisuus alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä

2.1 Kuva lapsen osallisuudesta

Osallisuus on käsitteenä monitahoinen ja sitä on eri lähteissä määritelty eri näkökulmista käsin. Ainakin alkuun on jopa helpompaa käsittää osallisuutta, kun rajaa pois niitä ominaisuuksia, jotka ainakaan eivät ole tai tue osallisuutta. Aikataulu ja tiukat struktuurit ovat lasten kokemina pääsääntöisesti aikuisten päättämiä (Kangas & Brotherus, 2017). Lapsi voi hahmottaa päivän kulkua paremmin ja tunnistaa tilanteita, missä hänellä on mahdollisuuksia tuoda omaa ääntään vahvemmin esille. Struktuuri voi näin myös parantaa lapsen mahdollisuuksia osallistumiseen. Varhaiskasvatuksen arjessa, aikuisten toiminnan ja ympäristön vaikuttamana syntyy osallisuudelle merkityksellinen kulttuuri (Brownlee & Johansson, 2009). Osallisuuden mahdollisuudet lisääntyvät, kun lapsi oppii toimimaan arjessa muiden kanssa tuntemalla päiväkodin tai ryhmän säännöt sekä yhteisön käytännöt ja tavat (Nivala, 2021).

Turvallisuuteen ja lapsen suojelemiseen vedoten vaarannetaan uuden kokeileminen, omien rajojen kokeileminen ja sitä kautta oppiminen ja lapsen osallisuus jäävät toteutumatta (Alasuutari & Karila, 2014). Myöskään pelkkä lapsilta kysyminen, jotta tilannetta tai toimintaa voi kutsua osallisuudeksi, ei riitä (Roos, Nurhonen & Viitanen, 2017). Nivala näkee lapsen osallisuuden sosiaalisuuden näkökulmasta, jolloin muiden kuulemisen, näkemisen ja huomioimisen edellytys on, että kokee itse tulevansa samalla tavalla hyväksytyksi ja arvostetuksi. Hänen mukaansa osallisuuden sosiaalinen ulottuvuus luo perustan poliittiselle osallisuudelle. (Nivala, 2021.) Roos, Nurhonen & Viitanen (2017) korostavat sosiaalisten suhteiden merkitystä, missä aikuisen ja lapsen rinnakkain kulkeminen on osallisuutta. Shier sen sijaan rakentaa oman teoreettisen mallinsa YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (Shier, 2001), minkä vuoksi osallisuuden tarkastelu Shierin mallin mukaan ohjaa ajattelun helposti poliittiseen lähestymistapaan ja jättää sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden vähempään rooliin.

Harry Shier (2001) esittää, että lapsen osallisuuden toteutumisessa on eroteltavissa viisi tasoa. Hänen mukaansa osallisuuden ensimmäisellä tasolla lapset tulevat kuulluksi. Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteitään osallisuuden toisella tasolla. Ensimmäiset kaksi tasoa muodostavat perustan ihmisoikeuksien toteutumiselle. Kolmannella osallisuuden tasolla lasten mielipiteet otetaan huomioon toiminnasta ja suunnitelmista päätettäessä. Shierin mallissa lapsen

aktiivinen osallistuminen vahvistuu poliittisen osallisuuden ja normiohjautuvuuden näkökulmasta. Neljännellä tasolla lapset voivat itse osallistua päätöksentekoon. Viimeisellä, viidennellä tasolla lapset jakavat valtaa ja vastuuta päätöksenteossa yhdessä aikuisten kanssa. (Shier, 2001.) Useat tutkimukset pohjautuvat Shierin esittämien osallisuuden tasojen toteutumisen arviointiin tai niiden sisällä olevien vaiheiden näkymiseen toimintakulttuurissa.

2.2 Yhteenkuuluvuus vahvistaa lapsen osallisuuden tunnetta

Yhteisöllisyys ja sosiaalinen osallisuus, eli lasten väliset vuorovaikutussuhteet edellyttävät yhteenkuuluvuuden tunnetta (Kangas & Brotherus, 2017; Hännikäinen, 2016).

Yhteenkuuluvuus; yhdessäolon, vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan kautta vahvistavat halua ja rohkeutta osallistua ja sitoutua yhteisöön (Nivala, 2021). Yhteenkuuluvuus on poissulkemisen vastavoima (Juutinen, 2015), tunne jonka ihmiset luovat toimintansa keskellä yhdessä (Hännikäinen, 2017). Yhteenkuuluvuus ja osallisuus ovat käsitteinä lähellä toisiaan, toista ei voi olla ilman toista. Osallisuutta mahdollistavat rakenteet voivat jossain määrin kohdistua yksilölliseen huomioimiseen, mutta kuulluksi ja hyväksytyksi tulemisen kautta vahvistuu hänen käsityksensä yhteisöön kuulumisesta, mikä on suoraan yhteydessä aikuisten ja lasten vuorovaikutussuhteisiin (Brownlee & Johansson, 2009).

Lasten yhteenkuuluvuuden kokemus näyttäytyy me-muodon käyttämisenä, samankaltaisuuden korostamisena sekä haluna auttaa ja huomioida muita. Käyttämällä me-muotoa korostamalla samanlaisuutta ja vahvistamalla halua toisen auttamiseen ja huomioimiseen tuetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Juutinen, 2015; Nivala, 2021.) Jo alle 3-vuotiaiden on havaittu osoittavan yhteenkuuluvuutta. Jotta yhteenkuuluvuutta ja ryhmään turvallista kiinnittymistä voi kokea, on lasten voitava tuntea tulevansa kohdatuiksi sellaisina kuin he ovat. (Nivala, 2021.)

Lapset kokevat kuuluvansa osaksi ryhmää varsinkin pienryhmätoimintaa painottavaa pedagogiikkaa toteuttavassa varhaiskasvatuksessa (Juutinen, 2015). Erityisesti yhteenkuuluvuutta tulee tukea ja vahvistaa liittymisen tilanteissa ja aloitusten yhteydessä. Lapsen varhaiskasvatussuhteen alun, jokaisen päivän aloittamisen, erilaisten toimintojen aloittamisen sekä varsinkin leikkiin liittymisen tukeminen ovat merkityksellisiä yhteenkuuluvuuden kannalta (Nivala, 2021). Yhteisöllisyyden tunne vahvistuu, kun lapsen suhtaudutaan empaattisesti, kiinnostuneesti ja sitoutuneesti. Yhteisöllisyys ilmenee silloin, kun lapset ja aikuiset osallistuvat toimintaan tai keskusteluun yhdessä, yhteisönä. (Ree & Emilson, 2020).

2.3 Osallisuuden eri ulottuvuudet

Osallisuutta on tutkittu erilaisista näkökulmista ja sen toteutumista on perusteltu erilaisten mallien ja teorioiden avulla. Laura Lundy (2007) on tutkinut osallisuutta lasten oikeuksien sopimuksen valossa. Lundy (2006) pohtii tutkimuksessaan, että yhteisöön kuuluminen ja oikeus ilmaista oma mielipide ovat lapsille askel kohti demokraattista kansalaisuutta. Oikeus osallisuuteen ja sen toteuttamisen keinot ovat välttämättömiä muiden oikeuksien toteuttamiselle. Lapsi on toimija, jolla ääni ja mielipide, mutta niiden tunnistaminen sekä mahdollisuuden ja tilan antaminen edellyttävät aktiivisia toimia aikuisilta. (Lundy, 2007.) Jatkuvasti toistuvissa ja uusiutuviissa vuorovaikutustilanteissa lasten osallisuus määrittyy koko ajan uudelleen (Brotherus & Kangas, 2018). Osallisuudella on yksilöllisiä ja yhteisöllisiä piirteitä.

Nivala (2021) muodostaa osallisuudesta kaksijakoisen mallin. Lapsen oikeudet voidaan jakaa käsitteen poliittiseen ja sosiaaliseen osallisuuteen. Nivala näkee kahtiajaon näkyvän eritoten terminologiassa, jolloin poliittinen osallisuus (participation) tarkoittaa mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja vaikuttaa, kun taas sosiaalinen osallisuus (belonging) puolestaan ryhmään kuulumista ja merkityksellisiä sosiaalisia suhteita. Toisaalta hän jakaa sosiaalisen osallisuuden käsitteen myös kulttuuriseen ulottuvuuteen, missä lapsi pystyy olemaan osa ryhmää omana itsenään. Kulttuuriseen osallisuuteen tosin liittyy myös poliittisen osallisuuden piirteitä, toimintaa ohjaavien rajoitteiden ja sääntöjen muodossa. (Nivala, 2021.)

2.3.1 Poliittisen osallisuuden ulottuvuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat toimintaa velvoittavana ja ohjaavana asiakirjana poliittista osallisuutta määrittelevä asiakirja. Perusteiden mukaan lasten kehittyvä osallistuminen ja vaikuttamisen taitojen kehityksen tukeminen ovat varhaiskasvatuksen tehtäviä. Lapsen ymmärrystä oikeuksistaan, yhteisöstä ja omista vastuistaan tulisi tukea osallisuuden kautta. (Opetushallitus, 2022.)

Laura Lundy (2006) kuvaa poliittisen osallisuuden muotoutuvan Lapsen oikeuksien julistuksen kautta. Tutkimuksessaan hän kokoaa lapsen osallisuuden toteutumista mahdollistavat oikeudet: oikeus tukeen ja ohjaukseen aikuisilta; oikeus informaatioon; oikeus syrjimättömyyteen; oikeus olla turvassa; lapsen edun mukaisuus (best interests). Edelleen Lundyn mukaan lapsille pitää antaa mahdollisuus ilmaista mielipiteensä, lasten ilmaisua pitää helpottaa (aikuisen tuella ja ohjauksella), lasten mielipiteitä pitää kuulla (ei pelkästään

kuunnella – kuunteleminen sisältää mm. näkemisen, eleet, ilmeet) ja lisäksi lasten mielipiteillä pitää olla vaikutuksia. (Lundy, 2018.) Myös Nivala (2021) vahvistaa poliittisen osallisuuden liittymistä haluun ja rohkeuteen osallistua ja vaikuttaa yhteisön toimintaan.

Vaikka tutkimusten lähtökohtana onkin usein osallisuuden tapojen selvittäminen, kääntyvät johtopäätökset ja tulkinnat usein poliittisen osallisuuden näkymään. Tämän tyyppinen kuvaukseen ovat päätyneet myös Brotherus ja Kangas (2018) kirjoittaessaan, että käytännön kasvatustoiminnassa tulisi näkyä opetussuunnitelmaperusteiden mukainen demokratian toteutumisen periaate, missä painottuvat osallistumisen tukeminen, kuulluksi tuleminen ja vaikuttamismahdollisuuksien varmistaminen omaan elämään liittyvissä asioissa. Käytännön osallisuus voi kuitenkin vaihdella aikuisten vallasta ja lapsen ei-osallisuudesta, lasten ja aikuisten väliseen vallan jakamiseen ja yhteiseen päätöksentekoon, missä lasten aloitteilla on vaikutuksia (Lundy, 2018; Shier, 2001). Kestävän tulevaisuuden rakentamiseksi sekä demokraattisen ajattelutavan kehittämiseksi tulisi lapsella olla mahdollisuus osallistua aktiivisesti ja vastuullisesti varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2022).

2.3.2 Sosiaalisen osallisuuden ulottuvuus

Kokemus yhteisöön kuulumisesta, sosiaalinen osallisuus, muodostaa perustan poliittiselle osallisuudelle (Nivala, 2021). Lapsen osallisuus liittyy omakohtaisiin kokemuksiin vaikuttamisesta, vuorovaikutukseen aikuisten ja lasten välillä sekä erityisesti aikuisten pyrkimyksiin tukea lasten osallisuutta tietoisesti (Lundy, 2007). Toisaalta sosiaalinen osallisuus liittyy lasten keskinäisiin suhteisiin, kun taas osallisuus sinällään viittaa enemmänkin lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen (Brotherus & Kangas, 2018).

Syvimmillään osallisuuden tunne syntyy kuulumisesta tasavertaisena ryhmään, jossa on vuorovaikutteista kuuntelemista, sovittelua, neuvottelua. Tällaisessa ryhmässä lasten osallisuutta vahvistavat sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. (Brotherus & Kangas, 2018.) Kun taas kasvattajien hierarkkiset suhteet lapsiin estävät osallisuuden toteutumista (Turja & Vuorisalo, 2017). Demokratiaa ja yhteisön jäsenyyttä määrittävät arjen rajoitteet, siksi lasten osallisuus jää irralliseksi aikuisille sopivaksi toiminnaksi ilman osallisuutta huomioivaa työtettä. Osallisuus ja kuuluminen ovat aina arjessa neuvoteltavia. (Sevón, Mustola, Hautakangas, ym., 2021.)

Varhaiskasvatuksessa yhteisö muodostuu lasten ja heidän kanssaan työskentelevien aikuisten tavoista toimia ja kommunikoida. Erilaiset tavat kommunikoida vaikuttavat lapsen

mahdollisuuksiin osallistua yhteisöön, yhteistyötä painottava tapa, jossa puhutaan lasten kanssa, ei lapsille, mahdollistaa yhdenvertaisen osallistumisen. Lasten välistä vuorovaikutusta pitää tukea opettamalla neuvottelemisen, suostuttelemisen ja ristiriitojen ratkaisun taitoja. (Lundy, 2006.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on antaa lapsille aikaa ja mahdollisuuksia olla aloitteellisia sekä kuunnella muita yhteisön jäseniä (Ree & Emilson, 2020). Lapset kokevat oman yhteisönsä päiväkotikontekstia laajempänä ympäristönä. Heille tärkeän yhteisön muodostaa ystävien ja leikkitoivereiden lisäksi perheenjäsenet muut tärkeät ihmiset (Juutinen, 2015).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sosiaalinen osallisuus on yksi suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavista periaatteista. Joustavissa, erikokoisissa ryhmissä toimittaessa voivat periaatteissa painottuvat yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys ja tasa-arvoisuus toteutua. painottuvat periaatteissa. Vertaisryhmässä saadut kokemukset yhteisöön kuulumisesta ja myönteiset kokemukset vuorovaikutussuhteissa nähdään keskeisinä osallisuuden toteutumisen kannalta. (Opetushallitus, 2022.)

2.3.3 Kulttuurinen osallisuus

Nivala (2021) näkee etenkin sosiaalisen ulottuvuuden ominaisuuksissa rakenteellisia, kulttuurisia, ominaisuuksia. Kulttuurista osallisuutta ohjaavat myös yhteisön säännöt ja vuorovaikutus (Brotherus & Kangas, 2018) sekä instituution toimintaa ohjaavat puitteet (Nivala, 2021). Osallisuus voidaankin minusta nähdä kolmena ulottuvuutena. Kulttuurinen osallisuus voidaan nähdä, kun lapsi kokee itsensä osaksi ryhmää omana itsenään.

Kulttuurinen osallisuus muodostuu siitä, kun lapsi oppii toimimaan arjessa muiden kanssa tuntemalla päiväkodin tai ryhmän säännöt sekä yhteisön käytännöt ja tavat (Nivala, 2021). Kyrönlampi ja Uitto (2022) toteavat, että osallisuus muotoutuu kasvatusinstituution rakenteissa, mitkä mahdollistavat lapsen mukana olon arjessa, ei pelkästään osallistumista järjestettyyn toimintaan. Toisaalta kulttuurisessakin näkökulmassa voidaan nähdä lasten osallisuutta estäviä tekijöitä, jos aikuisten suunnittelemat, ja tilapolkujen vahvistamat säännöt sosiaalistavat lapsia päiväkodin sääntöihin liikaa (Kangas & Brotherus, 2017).

Kulttuurinen osallisuus voi näyttäytyä silloin, kun lapsi tietää millaisissa tilanteissa ja miten hän voi vaikuttaa yhteisön toimintaan tai ympäristöön (Nivala, 2021). Lasten aloitteita kuuntelemalla voidaan ympäristöä suunnitella ja muokata yhdessä lasten kanssa (Brotherus & Kangas, 2018), mikä puolestaan muokkaa kulttuurista ympäristöä varhaiskasvatuksessa.

Kulttuurisen osallisuuden näkökulmasta lapsen kuuleminen voi olla havainnointia (Brotherus & Kangas, 2018), jos havainnoinnilla on vaikutuksia.

Lasten osallisuus määrittyy jokaisessa vuorovaikutustilanteessa aina uudelleen, (Brotherus & Kangas, 2018), vaikka selkeitä kulttuurisia käytäntöjä ja tapoja ei ole tunnistettavissa.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet edellyttävät aikuisten huolehtivan siitä, että lapsilla on mahdollisuus osallistua leikkiin, johon kaikki pääsevät mukaan sekä voivat vaikuttaa. Jokainen voi osallistua omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. (Opetushallitus, 2022).

2.4 Osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät

Kyrönlampi ja Uitto (2022) ovat tutkineet esiopetusikäisten lasten osallisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Heidän mukaan osallisuuden toteutumisen haasteena voi olla lapsen näkeminen aikuisen määrittelemän toiminnan kohteena, eikä lapset voi aktiivisesti määritellä osallistumisensa määrää tai muotoa (myös Brotherus & Kangas, 2018). Leikki ja leikkiympäristökin voivat jättää osan lapsista toiminnan ulkopuolelle. Ne mahdollistavat myös näennäisen osallisuuden, jos jokaisen osallistumisesta ei huolehdita tai osallisuutta tueta. (Kyrönlampi & Uitto, 2022; Lundy, 2018.)

Lasten tasavertainen mahdollisuus osallistua leikkiin vertaisten kanssa (Brotherus & Kangas, 2018; Kyrönlampi & Uitto, 2022) edistää osallisuutta ja kehittää osallisuuden taitoja. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien tulee tarkastella omaa vaikutustaan leikkien keston ja paikkaan, jotta lasten osallistuminen olisi aktiivista ja jännitteisyys pakon ja vapaaehtoisuuden välillä vähenisi. Ne hetket leikeissä, mitkä etenevät lasten ehdoilla (Kyrönlampi & Uitto, 2022) ja konkreettiset menetelmät ja työtavat edistävät lasten osallisuutta (Sevón, Mustola, Hautakangas, ym., 2021). Lasten yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta tuetaan esimerkiksi keskusteluissa toisten lasten ja aikuisten kanssa neuvotellessa omaa paikkaa leikissä (Juutinen, 2015).

Osallisuuden näennäisyyttä tutkivassa artikkelissa nähdään, että lapsen näkökulman tavoittaminen on osallisuuden toteutumisen kannalta haastavaa. Osallisuus pakenee aikuiselta, jos lapsi ei kykene viestimään tai näkökulman ymmärtäminen on muuten vaikeaa. Tällöin osallisuuden toteutuminen nähdään vaikeaksi lapsen iän tai puuttuvan puheen vuoksi. (Sevón, Mustola, Hautakangas, ym., 2021.) Lasten kertomuksissa osaksi ryhmää kiinnitytään kielellisten tapojen lisäksi toiminnallisesti ja materiaalisin keinoin (Juutinen, 2015).

Lasten osallisuus on toiminta- ja työtapojen lisäksi asenteita ja suhtautumista lapseen. Lapselle tarjotaan mahdollisuuksia vaikuttaa, tehdä aloitteita ja osallistua omaan arkeensa. Aikuisten tulisi sitoutua yhteiseen käsitykseen siitä, että lapset saavat tehdä päätöksiä heidän arkeaan ja elämäänsä koskevissa asioissa. (Lundy, 2007; Shier 2001.)

2.5 Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittyminen

Alle 3- vuotiaiden lasten kielelliset taidot, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot ovat vielä kehittymässä. Kuitenkin jo ensimmäisten kuukausien aikana pienillä lapsilla on sosiaalisia valmiuksia ja luontainen tarve vuorovaikutukseen (Bowlby, 1969). Kuuntelutaidot ja luontainen tarve vuorovaikutukseen alkavat kehittyä jo kohdussa. Kielen kehitys pohjautuu konstruktivistiseen kehityksen malliin, jolloin aiemmin opittu luo pohjan kehittymisen jatkumiselle (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020.) Lasten kielen ja vuorovaikutuksen vielä kehittyessä pitäisi varhaiskasvatuksessa pystyä huomioimaan alle 3-vuotiaiden erityisyys heidän kuulemisensa ja huomioimisensa mahdollistamiseksi.

Ensimmäinen kielenkehityksen, kahdenvälinen vaihe, kestää noin 6 kuukauden ikään. Lapsi on vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa itkun ja jokelluksen avulla (Morrow, 2020). Ensimmäisen ikävuoden jälkimmäisellä puolikkaalla alkaa kolmenvälinen vaihe, jolloin lapsi kykenee olemaan tietoinen ulkoisesta mielenkiinnon kohteesta itsensä ja toisen ihmisen lisäksi. Kolmas, rinnakkaisvaihe, alkaa osittain päällekkäin kolmenvälisen vaiheen kanssa noin yhden vuoden iässä ja kestää kahden vuoden ikään saakka. Lapsi hyödyntää rinnakkaisvaiheessa eri kommunikoinnin keinoja puheensa tukena. (Morrow, 2020; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020.) Lapsi oppii yhdistelemään katseita, eleitä ja ääntelyä taitavasti. Lapsi alkaa vähitellen yhdistää puhuttuja sanoja toisiinsa, tosin ensin korvaten joitakin sanoja eleillään. (Morrow, 2020.) Kuuntelu ja viestin ymmärtäminen vaativat myös kykyä pitää kokonaisuus muistissa. Muiden aistien tuottama tieto vahvistaa vuorovaikutusta ja viestiä. (Dindar, Huttunen & Koivula, 2020.)

Ensimmäiset merkit pyrkimyksistä tuottaa hyvää toiselle ihmiselle, pro-sosiaalisesta käytöksestä, näkyvät noin puolitoistavuotiaana (Saarinen, Lyytinen, Ahonen & Lyytinen, 2023). Vygotski (1982) korostaa lähikehityksen vyöhykkeen merkitystä lapsen henkiselle kasvulle, lapset oppivat itselleen uusia taitoja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsen sosiaalisten taitojen kehitys näyttäytyy jakamisena, auttamisena ja yhteistyönä muiden kanssa. Kaksivuotiaasta alkaen alkaa näkyä jonkinasteisia merkkejä empaattisuudesta. Lapsi saattaa lohduttaa itkevää tuomalla tälle lelun. (Saarinen ym., 2023.) Rajalliset kognitiiviset ja

kielelliset taidot kuitenkin rajoittavat empaattista käyttäytymistä. Pieni lapsi harjoittelee uusia taitoja toistamalla. Oppiminen tapahtuu pääasiassa sensomotorisesti, havainnoimalla, käsittelemällä ympäristön esineitä sekä liikkumalla. (Morrow, 2020; Piaget, 1951; Saarinen ym., 2023.)

Alle 3-vuotiaiden lasten ajattelu on vielä egosentristä ja muiden näkökulman tunnistaminen ja siihen eläytyminen ovat vielä kehityksellisesti saavuttamattomissa. Kolmevuotiaasta alkaen lapsen leikkitaidot alkavat kehittyä yhteisleikiksi ja pro-sosiaalinen käytös alkaa lisääntyä. Lapset kykenevät jakamaan leluja, leikkejä sekä osaavat jo jonkin verran nähdä asiaa muiden näkökulmasta. (Saarinen ym., 2023.) Esikäsitteellisellä kaudella kahden ja neljän ikävuoden välillä lapsi oppii symbolista ajattelua. Hän irtaantuu välittömästä fyysisestä ympäristöstä ja leikkeihin ilmaantuu kuvitteellisia piirteitä. (Piaget, 1951; Saarinen ym., 2023.)

3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä suunniteltiin yhteistyössä tutkittavan organisaation hallinnon kanssa. Tutkimuskysymyksiin ja myöhemmin haastattelurunkoon vaikutti valittu teoriakehys, etenkin osallisuuden ulottuvuuksien näyttäytyminen arjen varhaiskasvatustyössä sekä yhteenkuuluvuuden tukemisen keinot alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä.

Tutkimuksen tavoitteita lähestytään niin, että haastattelukysymysten avulla pyritään selvittämään haastateltavien näkemyksiä lasten osallisuutta edistävästä toimintatavoista ja menetelmistä. Teoriakehys tukeutuu Lundyn ja Nivalan näkemyksiin osallisuuden olemuksesta. Lasten osallisuutta vahvistaviin ja edistäviin tekijöihin tutustutaan tutkittavien omakohtaisten kokemusten kautta. Omakohtaisia kokemuksia selvitetään haastattelemalla. Haastatteluissa tulee usein esiin seikkoja, joita ei ole etukäteen voinut ennakoita tai odottaa (Puusa & Juuti, 2020).

Alle 3-vuotiaiden lasten osallisuuden mahdollisuudet nähdään yleisesti haasteellisina. Aiemmat tutkimukset keskittyvät pääsääntöisesti isompien lasten osallisuuden mahdollisuuksiin ja niissäkin usein oikeuksien toteutumisen näkökulmaan. Alle 3-vuotiaiden lasten toiminnasta on tehty vähän tutkimusta. Tämä tutkimus keskittyy aikuisten toimintaan ja oppimisympäristöön tehtyihin ratkaisuihin, joilla lasten osallisuuden ja omaan elämään vaikuttavien päätösten tekemisen mahdollisuuksia pyritään lisäämään. Tutkimuksessa pyritään näkemään osallisuus lasten näkökulmasta, kuitenkin aikuisten konkreettisina tapoina kuulla lasta ja ottaa lasten näkemykset huomioon. Lisäksi halutaan löytää toimintatapoja, jotka mahdollistavat lasten osallisuuden niin suunnitelluissa kuin ei-muodollisissa tilanteissakin.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla lapsen sosiaalista ja kulttuurista osallisuutta sekä yhteenkuuluvuutta edistävien työtapojen käyttöä varhaiskasvatuksessa alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tarkoituksena on selvittää millaisilla toimintatavoilla ja konkreettisilla teoilla varhaiskasvatuksen henkilöstö tukee lasten osallisuutta ja mahdollisuuksia ilmaista omia näkemyksiään. Tavoitteena on myös selvittää, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö vastaa lasten tekemiin aloitteisiin tai kontaktirytyksiin. Tutkimuksessa syvennytään niihin tapoihin, miten lasten aloitteisiin reagoidaan ja minkälaisia vaikutuksia aloitteilla

varhaiskasvatuksen toiminnan ja toimintaympäristön suunnittelussa on, varsinkin vertaissuhteiden tukemisen ja vahvistamisen näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä pyritään selvittämään, millaisilla menetelmillä lasten erilaisia ilmaisun tapoja vahvistetaan ja huomioidaan alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Lasten oikeuksien näkökulmasta, poliittisen osallisuuden ulottuvuudella, selvitetään myös, kuinka jokaisen lapsen yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuteen toteutuvat varhaiskasvatusyhteisössä. Haastatteluaineiston pohjalta selvitetään, millaiset varhaiskasvatuksen oppimis- ja toimintaympäristön ominaisuudet vahvistavat tai edistävät pienten lasten vertaisvuorovaikutusta ja lisäävät lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään niitä tapoja, joilla lasten vuorovaikutusta ylläpidetään ja tuetaan. Aineistosta kerätyn tiedon avulla selvitetään, millaisia lapsen osallisuutta lisääviä tai vahvistavia toimintatapoja varhaiskasvatuksen arjessa on käytössä ja miten lasten osallisuus näkyy varhaiskasvatuksen suunnittelu- ja arviointityössä.

Tähän tutkimukseen, lasten osallisuutta edistäviä työ- ja toimintatapoja selvittävät tutkimuskysymykset ovat:

Millaisilla toimintatavoilla ja konkreettisilla teoilla varhaiskasvatuksen henkilöstö tukee lasten osallisuutta ja mahdollisuuksia ilmaista omia näkemyksiä?

Millaisilla menetelmillä lasten erilaiset ilmaisutavat pystytään huomioimaan, jotta jokaisen lapsen osallisuus toteutuu varhaiskasvatusyhteisössä?

Millaiset toimintatavat lisäävät lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tukevat vertaisvuorovaikutusta?

4 Tutkimusasetelma ja -menetelmät

4.1 Tutkimusfilosofiset lähtökohdat

Tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen, laadullinen. Menetelmän avulla kuvaillaan varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lasten osallisuutta lisäävistä työ- ja toimintatavoista (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksessa etsittiin toimintatapoja, joiden avulla varhaiskasvatuksessa työskentelevä henkilökunta tukee lasten osallisuuden kokemuksia. Tutkimus sisältää fenomenologisen tutkimusfilosofian kaltaisia piirteitä. Laajan fenomenologisen näkemyksen mukaan tutkimus on kokemuksiin perustuva, kuvaileva, tulkitseva (Husserl, 1967) tai ymmärtämään pyrkivä (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa tässä tutkimuksessa käytetyn harkinnanvaraisen otannan. Laadullinen menetelmä jättää tilaa myös erilaisten analyysimenetelmien valinnalle ja tulosten esittelytavalle. (Eskola & Suoranta, 1998.) Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista täydentää teoreettista viitekehystä suhteessa saatuihin tuloksiin, kuten tässä prosessissa on tehty (Puusa & Juuti, 2020).

Fenomenologialle on ominaista, että tutkija pyrkii sanoittamaan mahdollisesti sellaisia ilmiöitä, joita ei osata muuten sanoittaa tai tottumus on häivyttänyt sen tietoisesta tunnistamisen. Subjektiiivisuutta tutkimuksessa on pyritty vähentämään rajaamalla kokonaisuutta jo teoriataustoitusta tehdessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Fenomenologiassa ajatellaan tutkijan tulkitsevan hankkimaansa tietoa suhteessa alan perinteeseen ja aiempaan ymmärrykseen (Puusa & Juuti, 2020). Fenomenologian avulla pyritään kuvailemaan ilmiötä. Siinä missä fenomenologia keskittyy kuvailemaan itse ilmiötä, etsii fenomenografia käsityksiä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografiassa korostuu toisen asteen näkökulma, missä etsitään erilaisia tapoja nähdä ilmiöitä, tilanteita ja käsityksiä. Erilaiset tavat ja näkemykset kuvaavat yksilöiden subjektiivista todellisuutta. (Marton, 1997.) Fenomenografiassa tutkitaan käsityksiä ilmiöstä. Saatujen vastausten ei oletetakaan kuvaavan yhtä ja ainoaa totuutta. Totuutena pidetyt, yleisesti hyväksytyt näkemykset voidaan erottaa yksilöllisesti koetuista käsityksistä. (Uljens, 1989.) Tutkimusluonteen lisäksi fenomenografia tarjoaa työkaluja tulosten analysointiin. Aineistosta muodostettujen kuvauskategorioiden välisiä suhteita voidaan menetelmän avulla vertailla toisiinsa eri variaatioina (Huusko & Paloniemi, 2006; Åkerlind, 2005). Tähän

tutkimukseen tutkimusmenetelmäksi valikoitui lopulta fenomenografia, sillä se tukee tutkimuksen tavoitteiden toteutumista.

4.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimus suoritettiin puolistrukturoituina haastatteluina. Aineisto kerättiin haastattelemalla tutkimukseen osallistujia, joilla oli mahdollisuus vapaasti kuvata käsityksiään aiheesta (Eskola & Suoranta, 1998). Haastatteluun kutsuttavilla oletettiin olevan kokemuksensa ja koulutuksensa pohjalta tutkimustavoitteiden kannalta relevanttia tietoa aiheesta (Alastalo, Åkerman & Vaittinen, 2017; Puusa & Juuti, 2020). Haastateltavien näkemyksiä selvitettiin kysymyksillä, joiden sisällöt ohjasivat pohtimaan ilmiötä eri näkökulmista. Kysymyksiin laadittuja näkökulmia ohjasi valittu teoriakehys sekä tutkimuksen tavoitteet.

Puusan ja Juutin (2020) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa valmiiden kysymysten ja kysymysjärjestyksen avulla minimoidaan haastattelijan ja mahdollisen johdattelun vaikutuksia. Tässä tutkimuksessa puolistrukturoidut kysymykset etenivät teemanmukaisessa järjestyksessä, mutta muuten haastattelut eivät sisältäneet teemahaastattelun piirteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kysymykset jaettiin teemoittain; lasten erilaisiin tapoihin ilmaista oma mielipiteensä, tukea lasten sosiaalisia suhteita sekä yhteenkuuluvuutta. Merkittävänä teemana oli selvittää alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä käytettävät konkreettiset toimintatavat ja työtavat lasten osallisuuden edistämiseksi.

Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija valmistelee kysymykset haastattelua varten etukäteen (Puusa & Juuti, 2020). Haastattelurungon avulla pyrittiin varmistamaan se, että vastaajien monipuoliset kokemukset tulevat esille haastattelutilanteessa.

Haastattelukysymykset muodostettiin selventämään tutkimuksen teoriakehystä ohjaavia käsitteitä. Poliittisesta ja sosiaalisesta osallisuudesta sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta haluttiin kerätä haastateltavien näkemyksiä mahdollisimman käytännönläheisesti ja konkreettisesti. Asiantuntijoita haastateltaessa voidaan olettaa heidän kuvaavan työ- ja toimintatapojaan yksityiskohtaisesti (Alastalo, Åkerman & Vaittinen, 2017). Kysymysten avulla vastauksiin pyrittiin saamaan erilaisia näkökulmia niin aktiivisen toiminnan ja ympäristön vaikutuksista sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kuin myös vaihtoehtoisten kommunikointitapojenkin hyödyntämisestä. Haastattelukysymykset esitellään liitteessä (Liite 1).

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistumiskutsut lähetettiin henkilökohtaisiin työsähköpostiosoitteisiin, mitkä kerättiin organisaation esihenkilöiltä. Kutsussa kuvattiin haastatteluajankohtien varauskäytännöistä sekä tutkimukseen ilmoittautumiskäytännöistä. Lisäksi kutsutuille lähetettiin tutkimusorganisaation myöntämä tutkimuslupa sekä tietosuojailmoitus. Tutkimuskutsu lähetettiin uudelleen kaksi kertaa, riittävän suuren osallistujajoukon saamiseksi. Osallistujat vahvistivat osallistumisen sähköpostitse, minkä jälkeen heihin otettiin uudelleen yhteyttä haastatteluajankoiden sopimiseksi.

Haastattelukysymykset lähetettiin haastateltaville sähköpostitse etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018), vähintään kahta viikkoa ennen sovittua haastatteluajankokaa. Ennakkoon lähetettyjen kysymysten avulla osallistujille annettiin mahdollisuus virittäytyä ja valmistautua haastatteluun varten. Tutkija ei kuitenkaan edellyttänyt osallistujilta haastatteluun valmistautumista. Osallistujia pyydettiin varaamaan häiriötön keskustelutila haastattelun ajaksi sekä noin tunti aikaa haastattelun suorittamiseksi.

Haastattelut suoritettiin osallistujien omilla työpaikoilla, päiväkodeissa. Haastatteluiden avulla selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien omia näkemyksiä lapsen osallisuutta lisäävistä ja tukevista toimintatavoista. Kysymykset esitettiin haastateltaville samassa järjestyksessä. Haastatteluiden aikana tutkijalla oli mahdollisuus tehdä tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä, joiden avulla hän pystyi tukemaan ja auttamaan haastateltavia. Haastatelluilla oli mahdollisuus vapaan vastauksen tuottamiseen, kysymyksen tarkentamiseen, väärinkäsitysten oikaisemiseen tai tarkentaviin lisäkysymyksiin ja keskusteluun. (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkija tallensi haastattelut digitaalisiksi äänitallenteiksi ja teki haastatteluiden aikana muistiinpanoja haastateltavien reaktioista, eleistä ja ilmeistä. Tehdyt havainnot vaikuttivat tutkimuksen analyysiin ja tulkintoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseen osallistuneille tarjottiin mahdollisuus kommentoida saatuja vastauksia ennen tulosten analysointia. Osallistujajoukolle lähetettiin luokiteltu ja pelkistetty tutkimusaineisto sähköpostitse. Yhtään lisäystä tai muutoskommenttia ei tullut osallistujille annetun viikon määräajan sisällä.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa käytettiin tarkoituksellista, harkinnanvaraista otantaa haastateltavien valinnassa (Eskola & Suoranta, 1998; Holloway & Wheeler, 2013), koska se mahdollistaa

tutkimuksen kannalta tärkeiden ja olennaisten henkilöiden osallistumisen. Laadullisessa tutkimuksessa suhteellisen pienen ja valikoidun näytteen tavoitteena on syventää tulkintoja ja ymmärrystä ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Osallistumiskutsu lähetettiin yhteensä 19:lle alle 3-vuotiaiden lasten ryhmässä, varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä, työskentelevälle henkilölle. Tiedonantajien valinta oli näin harkittua ja tarkoituksenmukaista tutkimuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Laadullisen tutkimuksen aineistossa on oleellista sen laatu ei niinkään määrä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimushaastatteluun kutsuttavien määrä ja valinnan perusteet suunniteltiin yhteistyössä tutkittavan organisaation kanssa. Tavoitteena oli saada tutkittavan organisaation jokainen 13:sta päiväkodista edustetuksi, lisäksi tutkimukseen käytettävä aika oli suhteutettu opinnäytetyön laajuuteen. Tavoiteltava osallistujajoukko oli näin ollen 13 haastateltavaa. Aineiston koon voitiin olettaa saavuttavan saturaatio, sillä jo huomattavasti pienemmässä aineistossa vastaukset alkavat toistua eikä uutta tietoa enää saada (Eskola & Suoranta, 1998), etenkin kun tutkimus suoritettiin yhden organisaation sisällä. Määrä muodostui tutkimuskysymysten, haastattelumenetelmän käytön sekä käytössä olevien resurssien ja tutkittavan ilmiön luonteen perusteella (Holloway & Wheeler, 2013; Hänninen, 2016; Kankkunen & Vehviläinen–Julkunen, 2013). Jokaiselle organisaatiossa alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskentelevälle varhaiskasvatuksen opettajalle toimitettiin osallistumiskutsu ja tarjottiin mahdollisuutta osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistui kymmenen varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevää henkilöä. Kaikilla haastateltavilla oli aiempaa kokemusta päiväkodissa sekä alle 3-vuotiaiden ryhmässä työskentelystä. Haastateltavista yksi sai varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tutkimuksen aikana ja yhdellä ei ollut kelpoisuutta tehtävään. Muut kahdeksan osallistujaa ovat kelpoisia varhaiskasvatuslain edellyttämällä tavalla (2018/540 26§ ja 75§). Haastattelut järjestettiin yksilöhaastatteluina. Kaksi varhaiskasvatuksen opettajista toivoi, että heidän haastattelunsa tehtäisiin samanaikaisesti. Heidän kohdallaan haastattelusta muodostui enemmän keskusteleva tilanne kuin muissa haastatteluissa. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin yhdeksän tuntia digitaalisena äänitallenteena.

4.4 Analyysimenetelmä

Tutkimuksen teoriakehys perustui abduktiivisen sisällönanalyysin mukaisesti aiempien teorioiden mukaiseen näkökulmaan. Valittua näkökulmaa ohjasi teorialähtöisyys, sillä tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset perustuvat aiemmin esitettyyn osallisuuden määritelmään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkimuksen analyysi noudattaa kuitenkin laadulliselle tutkimukselle yleistä induktiivista lähestymistapaa, sillä johtopäätöksiä ja pohdintaa tehtiin aineistolähtöisesti (Puusa & Juuti, 2020). Induktiivinen lähestymistapa näkyy siinä, että tutkimuksen tulosten kategorisoinnit ja tulkinnat tehtiin aineiston pohjalta.

Tutkimuksessa selvitettiin haastattelemalla, millaisia toimintatapoja osallisuuden vahvistamiseksi on. Lasten osallisuutta vahvistavia ja edistäviä tekijöitä tutkitaan haastateltavien omakohtaisten kokemusten kautta. Haastatteluissa tulee usein esiin seikkoja, joita ei ole etukäteen voinut ennakoida tai odottaa. (Puusa & Juuti, 2020.) Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen analysointi tehtiin fenomenografisen analyysimenetelmän avulla (Åkerlind, 2005), vaikka aineiston analysointi aloitettiin teorialähtöisenä sisällönanalyysina abstrahoidulla eli pelkistämällä ja järjestelemällä saatu aineisto tiiviiseen muotoon. (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Myös fenomenografisessa menetelmässä analyysi aloitetaan poimimalla aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkityksellinen sisältö (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografia selittää ilmiötä yksilöiden käsitysten pohjalta ja sitä kautta tavoittelee suurempaa ymmärrystä todellisuudesta. Todellisuus nähdään fenomenografiassa yhtenä kokonaisuutena, mikä on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Analyysimenetelmä huomioi yksilöiden aiempien käsitysten, tietojen ja kokemusten vaikutuksen subjektiiviset tulkinnat. Ei ole olemassa vain yhtä oikeaa totuutta, vaan sama ilmiö koetaan oman tulkinnan kautta. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Analysoinnin alkuvaiheessa selvisi, että fenomenografinen analysointimenetelmä soveltuisi paremmin kerätyn aineiston esittämiseen ja tutkimuksen tavoitteiden toteutumiseen.

Fenomenografian luonne on non-dualistinen. Miten-ulottuvuus vertailee näkemysten eroja ja samankaltaisuuksia sekä sitä, miten ilmiö nähdään. Mikä-ulottuvuudessa, ilmiöön liittyvät näkemykset ovat aina yksilöllisten kokemusten muokkaamia. (Uljens, 1989). Se, miten ilmiö nähdään, rajoittaa itse ilmiötä ja mikä-näkökulmaa. Yksilön kokemukset eivät muodosta koko todellisuutta eikä todellisuutta pakoteta yksilölle. Käsitys todellisuudesta muodostuu yksilön kokemuksista (Åkerlind, 2005) ja yksilön kokemus todellisuudesta vaikuttaa hänen

käsitykseensä ilmiöstä tai ongelmasta (Marton, 1997). Yksilöiden erilaisista käsityksistä pyritään fenomenografisen analyysin avulla rakentamaan looginen näkemys, miten käsitykset ja niiden eroavaisuudet ovat suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006).

Marton (1997) erottaa fenomenografisen lähestymistavassa kaksi näkökulmaa. 1. asteen näkökulma kuvastaa toteamuksia tai kokemuksia, joita jokainen tekee normaalissa elämässään todellisuudesta, ilmiöistä ja tilanteista. Fenomenografinen tutkimus lähestyy näitä näkemyksiä 2. asteen näkökulmasta. Siinä keskitytään tutkimaan yksilöllisiä näkemyksiä, miten maailma, todellisuus ja tilanteet koetaan. Näkökulmien erona on, että ensimmäisessä kokemuksia pidetään omakohtaisesti totena, itsestään selvyyttenä. Toisen asteen näkökulmasta etsitään erilaisia tapoja nähdä sama ilmiö, tilanne tai käsitys. Kaikki näkemykset ovat kuvauksia kokijoidensa todellisuudesta. (Marton, 1997.) Yksittäinen kokemus on osa todellisuutta, mutta ei kata koko todellisuutta (Marton, 1981).

4.5 Tutkimuksen analysoinnin vaiheet

4.5.1 Kategorioiden muodostaminen ja yhdistäminen aineiston pohjalta

Haastatteluaineiston käsittely aloitettiin purkamalla äänitallenteet tekstimuotoon, mitkä tallennettiin tietoturvallisesti (Hirsjärvi & Hurme, 1982; Ruusuvoori & Nikander, 2017). Litteroidut tekstit tarkastettiin, jolloin vastauksia voitiin tarkastella merkitykseltään suuremmissa asiayhteydessä ja vastausten sisältöä pystyttiin selventämään lauserakennetta jäsentämällä (Ruusuvoori & Nikander, 2017). Tämän jälkeen tutkimuksen tuloksissa esitetyt alkuperäisaineiston ilmaisut ja käsitteet abstrahoitettiin eli pelkistettiin ja yhdenmukaistettiin. Tekstimuotoisesta haastatteluaineistosta etsittiin merkityssisältöjä, avainsanoja ja kuvauksia (Huusko & Paloniemi, 2006) varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä lapsen osallisuudesta Nvivo-ohjelman avulla. Ensimmäinen, alustava, aineiston jäsenitys tehtiin myös Nvivo-ohjelman avulla. Tästä jäsenyksestä muodostui karkeita ensivaiheen kategorioita, jotka sisälsivät vielä runsaasti päällekkäisiä sisältöjä ja avainsanoja.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa merkityssisällöistä ja käsityksistä muodostettiin alakategorioita, jotka muodostavat käsitteellisesti ja laadullisesti yhdistyviä kokonaisuuksia (Huusko & Paloniemi, 2006). Muodostettujen 12 kategorian sisältö tarkastettiin ja päällekkäiset ilmaisut poistettiin ja vahvistettiin kategorioiden sisäistä logiikkaa. Tässä yhteydessä myös kategorioiden otsikointia täsmennettiin paremmin sisältöään kuvaaviksi. Kategorioiden muodostaminen perustui aineistosta nousseisiin yhdistäviin teemoihin sekä

näkökulmiin ja niihin vaikutti tutkijan oma subjektiivinen näkökulma. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Subjektiiviseen näkemykseen vaikutti tutkimuksen lähtökohtana hyödynnetty teoriakehys.

Lopulta alakategorioita jäi jäljelle kymmenen. Sisällöistä etsittiin edelleen yhdistäviä tekijöitä ja merkityksiä, minkä kautta saatiin muodostettua selkeämpiä kokonaisuuksia. (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ennen kuvauskategorioiden muodostamista, alakategorioihin jaettu, aineisto lähetettiin haastateltaville täydennettäväksi ja kommentoitavaksi. Täydennyksille ja kommentoinnille haastatteluun osallistuneet saivat viikon aikaa. Lisäyksiä tai kommentteja ei pyydettyyn määräaikaan mennessä tullut yhtään. Luvussa, tutkimuksen tulokset, esitetään aineistosta muodostetut tulokset alakategorioittain. Saman luvun alussa, taulukossa 1, kuvataan alakategorioiden jaottelua muodostettuihin kuvauskategorioiden.

4.5.2 Kuvauskategorioiden muodostaminen

Toisessa aineiston käsittelyvaiheessa muodostettuja kategorioita tarkasteltiin vielä uudelleen ja niistä pyrittiin muodostamaan sisällöltään entistä yhdenmukaisempia niin, että kategorioiden väliset rajat olisivat selkeitä eikä päällekkäisiä käsityksiä olisi usean kategorian sisällä (Huusko & Paloniemi, 2006). Alakategorioista etsittiin yhteisiä tekijöitä, kuten toimintatapojen konkreettisuus, sisältöä kuvaileva näkökulma ja toimintatapojen laajuus. Kuvauskategorioiden muodostaminen voidaan tehdä usealla tavalla. Tärkeää on pystyä perustelemaan ja kuvaamaan yksityiskohtaisesti kuvauskategorioiden muodostamisen logiikkaa ja sitä, miten jaottelu on tehty. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Lopulta kategorioiden määräytymisen perusteista nousi esiin aikuisten ja ympäristön vaikutukset, yksilöllisen ja yhteisöllisen osallisuuden tavat sekä abstraktimmat käsitteet, arvot ja periaatteet.

Lopulta muodostuneet neljä kuvauskategoriaa esittävät edellä mainittuja näkökulmia sekä erilaisia käsitystapoja ilmiöstä ja niiden keskinäisistä suhteista. Kategoriat tiivistävät yksilötason käsityksiä laajempaan ja abstraktimpaan luokkaan. (Marton, 1981; Åkerlind, 2005.) Päällekkäisiä merkityssisältöjä etsittiin vielä kuvauskategorioiden muodostamisen jälkeen. Merkityssisältöjä pelkistettiin ja joitakin avainsanoja poistettiin toisen kategorian sisältä. Merkityssisältöjä ja avainsanoja myös täsmennettiin esimerkiksi suorien sitaattien avulla. Merkityssisällöt saatiin näin täsmällisemmäksi ja kuvaamaan paremmin edustamaansa kuvauskategoriaa. Tulosten esittelyssä suorat lainaukset kuvaavat usein kategorioiden perusteita paremmin kuin tutkijan kuvaus tai pelkistetty selite (Åkerlind, 2005). Puhutaan

empiirisestä ankkuroinnista, missä aineiston läpinäkyvyys lisää analyysin ja koko tutkimuksen luotettavuutta (Huusko & Paloniemi, 2006).

4.5.3 Tulosten muodostaminen

Tutkimuksen tulokset esitetään tuloskategorioittain. Kategorioiden välisillä suhteilla esitetään näiden merkitysten ja käsitysten eroja, yhtäläisyyksiä ja sidoksia. Uljens (1989) määrittelee, että tulosten tulkinnalla voi periaatteessa olla loputon määrä mahdollisuuksia. Käytännössä tulkintaa rajoittaa tutkimukseen valittu näkökulma, kysymysten asettelu ja valittu lähestymistapa sekä tulkinnan osuvuus.

Fenomenografisessa analyysissä tuloskategoriat asetetaan järjestykseen suhteessa toisiinsa. Saadun tulosavaruuden variaatioilla saadaan ilmiötä kuvaavien käsitysten suhteita kuvattua monipuolisesti (Marton, 1993; Åkerlind, 2005). Fenomenografisessa analyysissä tulosten ja kuvauskategorioiden välisiä suhteita vertaillaan horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Vertikaalinen analyysi soveltuu paremmin pitkäaikais- tai seurantatutkimuksiin, sillä sen avulla pystytään osoittamaan vastausten yleisyyttä ja löytämään ilmiöön liittyvien käsitysten kehittymistä. Horisontaalisessa vertailussa kuvauskategoriat nähdään toistensa suhteen tasavertaisina. (Uljens, 1981.)

Hierarkkisessa tulosavaruudessa ilmiöstä löydetty näkökulmat ja laadulliset erot nähdään etenevän sisällöltään konkreettisemmista kuvauksista laajempiin ja abstraktimpiin kokonaisuuksiin. (Uljens, 1981.) Tämän tutkimuksen pohdinta ja johtopäätökset esitellään kuvauskategorioiden välisinä hierarkkisina suhteina. Muodostetut kuvauskategoriat voidaan nähdä merkityssisällöltään samanarvoisina, mutta niiden käsittämistapaa ja hahmottamisen laajuutta on selkeämpää kuvata hierarkkisesti. Käsitteistä koottujen kuvauskategorioiden suhde on siksi merkityksellinen. (Huusko & Paloniemi, 2006; Åkerlind, 2005.) Ilmiön merkityssuhteista muodostetaan myös useampia variaatioita. Variaatiot auttavat tutkijaa tarkastelemaan ilmiötä eri näkökulmista ja perustelevaan kuvauskategorioiden suhteita monipuolisemmin. (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005).

Tulosavaruuden luokittelua ja kategorioiden nimiä muokattiin vielä tulosavaruus- taulukon laatimisen yhteydessä. Uudelleen nimeämisen avulla helpotettiin kokonaisuuden hahmottamista sekä selkiytettiin edelleen sisältömerkitysten kattavuutta ja tarkkuutta. Pohdinta ja johtopäätökset luvun alussa, taulukossa 2, esitetään muodostettu tulosavaruus. Taulukosta käy ilmi kuvauskategorioiden väliset suhteet eri variaatioihin jaettuna.

5 Tutkimusetiikka

Tutkimus tehtiin keskiuudessa kaupungissa, kunnallisen varhaiskasvatuksen organisaatiossa. Tutkimuksen tavoitteita ja aikataulua suunniteltiin yhdessä organisaation johdon kanssa. Tutkija oli entuudestaan tunnettu tutkittavassa organisaatiossa. Tämä omalta osaltaan vahvisti tutkimukseen osallistuvien ja tutkijan välistä luottamusta (TENK, 2024). Toisaalta sama seikka saattaa sisältää riskejä tutkimuksen kannalta. Tutkimukseen osallistuneet ovat saattaneet käsittää, että tutkimuksen avulla etsitään kehittämistarpeita tai selvitetään ohjeistusten ja määräysten noudattamista. Tätä vaikutusta pyrittiin tutkimuksessa vähentämään, välittämällä osallistujille tietoa tutkimuksen luonteesta etukäteen sekä ottamalla asia esiin ennen haastatteluiden alkamista. Jaetun tiedon avulla korostettiin tutkimuksen riippumattomuutta ja itsenäistä roolia. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Saatekirje toimitettiin haastateltaville vasta tutkimusluvan saamisen jälkeen (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja, mutta aineistossa mahdollisesti esiintyvät tunnistettavuustiedot muutettiin tunnistamattomiksi, akronymisoitiin, ennen aineiston abstrahointia ja luokitteluvaihetta. Haastatteluiden jälkeen aineistoa käsiteltiin täysin anonymisti. Jokaiselle haastatellulle henkilölle arvottiin koodi (VO1, VO2 jne.), minkä takana olevan henkilö on ainoastaan tutkijan tiedossa. (Eskola & Suoranta, 1998; TENK, 2024.) Tiedonhankintaan käytettiin eettisesti kestäväää, avointa haastattelumenetelmää ja kerättyä aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018; TENK, 2024).

Tutkimuksen tavoitteet ja suoritustavat sekä selostus tietosuojasta kuvailtiin osallistujille lähetetyssä saatekirjeessä (TENK, 2024). Tutkimusprosessia ja –analyysia kuvaillaan mahdollisimman tarkasti ja perustellen, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Puusa & Juuti, 2020). Ennen haastatteluiden aloittamista, oli jokaisella haastateltavalla mahdollisuus tutustua tutkimukseen vähintään kahden viikon ajan. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvien suostumus dokumentoitiin ennen haastatteluajan sopimista. Tutkimuksesta oli mahdollisuus kieltäytyä ja osallistumisen pystyi keskeyttämään tai kokonaan perumaan, milloin tahansa tutkimuksen aikana. Keskeyttämiseen mennessä kerättyjä tietoja voitiin käyttää tutkimuksessa. (TENK, 2024.)

Tutkimushaastatteluiden tavoitteena oli muodostaa haastattelijan ja haastateltavan välille mahdollisimman yhdenmukainen käsitys aiheesta, kuitenkin niin, ettei haastateltavaa johdatella tutkijan esiyttämisensä suuntaan (Puusa & Juuti, 2020.) Tämä tarkoitti

käytännössä haastattelukysymysten esittämistä samassa muodossa ja samassa järjestyksessä jokaiselle haastateltavalle. Lisäksi tutkija tiedosti tarkentavien kysymysten merkityksen johdattelemisen kannalta. Tarkentavat kysymykset pohjautuivat haastateltavien omiin näkemyksiin ja vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 1982) Haastatteluissa syntyneissä keskusteluissa tutkija vältti tuomasta esiin omia näkemyksiään ja oletuksiaan. Tutkija osallistui keskusteluun myötäilevien kommenttien sekä tarkentavien kysymysten kautta. Tarkentavista kysymyksistä oli laadittu ennalta suunnitelma, mihin kirjattujen kysymysten esittäminen varmisti haastatteluissa käytyjen tarkennusten yhdenmukaisuuden. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erityistä huomiota tutkija kiinnitti omaan presensiinsä. Ilmeet ja eleet olivat haastattelutilanteissa asiallisen harkittuja ja niiden tarkoitus oli vahvistaa luottamusta haastateltaviin (Hirsjärvi & Hurme, 1982).

6 Tutkimuksen tulokset

6.1 Tulosten jäsentäminen ja kuvauskategorioiden kuvaus

Tutkimushaastatteluiden avulla kerätty aineisto kuvataan toisen asteen näkökulmasta, millaisena haastateltavat käsittävät ilmiön piirteet ja millaisia merkitystulkintoja he vastauksillaan kuvaavat (Marton, 1981). Vastaukset on luokiteltu neljään kuvauskategoriaan, jotka sisältävät aineistosta muodostetut kymmenen alakategoriaa. Kuvauskategorioiden nimet kuvaavat alakategorioiden alle koottuja merkitysisältöjä ja näkemyksiä. Tulosten esittelyssä hyödynnetään samaa logiikkaa, mikä toistuu myös tutkimuksen pohdintaosuudessa ja kuvauskategorioiden välisten suhteiden tulkinnassa.

Taulukko 1: Aineistosta muodostetut alakategoriat kuvauskategorioiden jaoteltuna

Osallisuuden vahvistaminen	Omaan arkeen vaikuttaminen	Yhteisöllisyys	Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet
Aktiivinen vahvistaminen	Lapsi tekemässä valintoja	Yhteisöllisyyden tukeminen	Arvojen toteutuminen
Toimintaympäristö vahvistajana			Lapsen oikeuksien toteuttaminen
Reflektointi	Lapsen tavat vaikuttaa	Yhteisöllisyyden kokeminen	Kuulluksi tulemisen tavat

Ensimmäisenä esiteltävä kuvauskategoria, *osallisuuden vahvistaminen*, pitää sisällään toimintamalleja, työtapoja sekä ylipäänsä varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden menetelmiä lasten osallisuuden mahdollistamiseksi ja lisäämiseksi. Työ- ja toimintatapoihin sisältyy oppimisympäristön muokkaaminen ja osallisuuden reflektointi.

”...on vaikka, niinku, tarvinnut jotain palloa potkia tai saada juosta siellä, niin onhan sitä sitten, niinku, tarpeen mukaan niitä kaappeja käännelty menemään sitten siellä.”: VO4

Omaan arkeen vaikuttaminen, kuvauskategoriassa keskitytään esittelemään haastateltavien näkemyksiä, millaisissa tilanteissa lapset voivat vaikuttaa omaan arkeensa sekä millä keinoilla

he voivat vaikuttaa ympärillään olevaan toimintaan ja toimintakulttuuriin. Vastausten sisällöt liittyvät lapsen mahdollisuuksiin tehdä valintoja. Lapsen näkökulmasta aikuisten toimintatavat ja ratkaisut näyttäytyvät vaikuttamisen mahdollisuuksina.

”...jos lapsi itse valitsee, että hän vaikka hyppii sinne, niin se on sitten ihan OK. Tietysti sitten aina näissäkin mennään, niinku, turvallisuus edellä, että ei voi juosta hirveätä vauhtia tai jotain muuta.”: VO9

Kolmannessa kategoriassa yhdistyvät varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset, millä tavoilla lasten yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta tuetaan. Osiossa kuvataan monipuolisia tilanteita, työtapoja sekä konkreetteja työvälineitä lasten yhteiseen toimintaan osallistumisen mahdollistamiseksi ja yhteisöön kiinnittymisen helpottamiseksi. Kokonaisuus on nimetty, *yhteisöllisyys* – kuvauskategoriaksi.

”Leikeissä huomioidaan lasten onnistumiset ja kehutaan hyvistä leikkihetkistä. Kasvattaja menee leikkiin mukaan. Se auttaa lastakin parempaan suoritukseen.”: VO2

Viimeinen kuvauskategoria esittelee, millaisilla eri tavoilla lapsen oikeudet, toimintaa ohjaavat normit ja kasvatusyhteisön arvot näyttäytyvät varhaiskasvatuksen arjessa tekoina ja toimintana. *Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet* – kuvauskategoria pitää myös sisällään erityyppisiä tapoja, joilla lapset tulevat nähdyksi ja kuulluksi, varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan. Lasten kuulluksi ja nähdyksi tuleminen konkretisoi käsitystä lapsen osallisuudesta ja painottaa vuorovaikutuksen suuntaa lapsista aikuisten suuntaan.

”...että sä itse pysyt avoimena, niinku, just et sä unohdat kaikki ne sellaiset, että, semmoiset vanhat kaavat ja sillaiset. Sä pysyt itse, niinku, avoinna. Ja mahdollistat, niinku, kaiken.”: VO10

Samaa asiaa tai termiä käsiteltiin vastauksissa eri näkökulmista. Ympäristön vaikutusten, lapsen ja aikuisen näkökulmat tulivat esille monessa vastauksessa. Yhteisön ja vertaisryhmän toiminta erottuivat selkeimpinä näkökulmina, joiden käsitteetkin yhdistivät vastaukset omaan kategoriiaan. Näkökulmasta johtuva eroavaisuus on perusteena, esimerkiksi pienryhmätoiminnan näyttäytymisenä sekä yhteisöllisyys että vaikuttaminen kuvauskategoriassa. Lapsen näkökulmasta pienryhmässä toimiminen helpottaa nähdyksi ja kuulluksi tulemistä, esimerkiksi ruokailutilanteissa ja taas toisaalta on toimintamuoto, minkä avulla suunnitellaan sekä toteutetaan lasten toiveisiin, tarpeisiin ja taitoihin perustuvia toimintoja. Näkökulmasta aiheutuneet erot on kuvattu lyhyesti luokiteltuun aineistoon, ja luokittelun perusteena käytetyistä kriteereistä on esimerkkejä suorien lainauksien muodossa.

”...joustavat kanssa, että, sen, sen perusteella, että miten, miten toimii ja, ja, ja miten, miten, miten lapset tukee toisiaan kanssa siinä, siinä pienryhmässä...”:

VO8

”Just kun pienryhmässä toimitaan, niin siinä on, niinku, helpompi havainnoida.”:

VO5

6.2 Osallisuuden vahvistaminen

6.2.1 Aktiivinen vahvistaminen

Alle 3-vuotiaiden ryhmässä työskentelevien aikuisten osallistuminen lasten toimintaan, arkeen ja vuorovaikutukseen korostui vastauksissa. Lasten kanssa käytettiin tukiviittomia, pikapiirtämistä, henkilökohtaisia merkkejä tai symboleita viestin ymmärtämistä helpottamaan sekä puhutun kielen tukena. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, että lasten arjessa hyödynnetään kuvia, joiden avulla siirtymätilanteita pystyy ennakoimaan, päivän ohjelmaa hahmottamaan sekä yksittäisissä tilanteissa harjoittelemaan itsenäisiä taitoja, kuten pukemista ja käsienpesua. Näissäkin tilanteissa aikuinen on lapsen tukena, saatavilla ja kuvat toimivat puheen tukena. Kuvien aktiivinen käyttö vaihteli tilanteesta, lapsiryhmästä ja lasten tarpeesta johtuen, kuvat olivat kuitenkin kattavasti esillä jokaisen haastateltavan vastauksissa.

Lapsen vielä harjoitellessa omaa ilmaisuaan, puhetaan tai muuta viestintäkeinoa, haastateltavat näkivät riittävän ajan, tilan ja mahdollisuuksien antamisen lapsen oppimisen tukena merkityksellisenä. Samoin nähtiin aikuisen konkreettisen, vierellä tukemisen auttavan lasta ilmaisemaan itseään keskittyneemmin ja toimimaan sinnikkäämmin.

”...silloin, kun aikuinen on rauhallisesti. Tavallaan maadoittaa itsensä johonkin tilanteeseen, niin on myös lapset, niinku, maadoittaa ja pystyy, niinku, keskittymään siihen, johonkin puuhaan pidemmäksi aikaa.”: VO9

Lapsen lähellä työskennellessä on mahdollista auttaa lasta haastavien tilanteiden yli ja helpottaa tilanteita niin, että lapsi onnistuu. Aikuinen auttaa lasta myös ymmärtämään muita sanoittamalla tilanteita, tunteita ja esineitä. Uusien asioiden opetteluun tarvitaan myös paljon toistoja, joissa aikuinen on mukana harjoittelemassa yhdessä lasten kanssa ja tarvittaessa mallintamassa tai näyttämässä esimerkkiä.

”...auttaa ymmärtämään muita...”: VO8

Varhaiskasvatuksen työntekijät tukevat lapsia rakentamalla ennakoitavan ja selkeän struktuurin, missä suunnittelun ja oikeanlaisen tavoitteen asettelun avulla luodaan mahdollisuudet lapsille onnistumiseen. Lapsen osallistumista tuetaan puheen, kuvien ja

fyysisen ohjaamisen avulla. Taitoja myös harjoitellaan keskustelemalla lasten kanssa, lukemalla, laulamalla sekä leikkimällä ja draaman avulla. Lapsia kannustetaan, rohkaistaan ja houkutellaan osallistumaan itsenäiseen sekä yhteiseen toimintaan. Lasten omaa näkemystä ja mielenkiintoa selvitetään kysymällä aktiivisesti mitä, miten, milloin – kysymyksiä. Lapsen kanssa työskentelevät aikuiset kannattelevat lasten osallistumista ja osallisuutta tilanteissa sekä toiminnoissa, joissa lapsi ei yksin kykene vielä onnistumaan.

Lapselle valintoja helpotetaan tarjoamalla vaihtoehtoja. Vaihtoehtoina olevia toimintoja harjoitellaan yhdessä ja ohjattu toiminta nähdään mahdollisuutena esitellä lapsille, heille vielä tuntemattomia tai vieraita vaihtoehtoja. Esimerkiksi uusiin lauluihin tutustutaan niin sanotun laululaukun avulla. Lapset saavat vuorollaan nostaa laukusta laulun, jota lauletaan yhdessä. Fyysisen oppimisympäristön rakentamisessa otetaan huomioon lasten tarpeet ja ennen kaikkea mielenkiinnon kohteet. Leikinvalintatauluun valitaan leikkejä yhdessä lasten kanssa tai lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan, samoin kuin lasten kirjojen valinnassa lasten näkemykset huomioidaan. Lapsia kiinnostavien kuvien avulla tiloista tehdään lapsen näköisiä ja houkuttelevia. Muumien ja Ryhmä-Haun kuvat innostavat lapsia osallistumaan ja keskittymään.

”...kankaan, minkä saa pujotettua siihen ja se on semmoinen, että siihen saa, niinku, tarranauhalla, niinku, tai esimerkiksi muumihahmoja.”: VO6

Etenkin lasten sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä tuetaan positiivisen palautteen ja palkitsemistapojen avulla. Kaveritaitojen oppimista vahvistetaan palkkiomenetelmän, esimerkiksi kaveritaitotimanttien, avulla. Aikuiset toimivat lasten tasolla ja ovat tilanteissa läsnä, jolloin onnistumisten huomaaminen ja huomioiminen on mahdollista. Lasten kanssa luodaan tai käydään läpi yhteisön säännöt ja ohjeet, joiden mukaan toimiessa kaikilla on mahdollisuus oppia ja onnistua.

”...sanoitetaan lapsille, että hei, ett kaveritaitotimantin katos saa siitä, kun sä autat.”: VO2

”...hän sai timantin, kun hän leikki niin nätisti...”: VO2

Aikuisen ja varhaiskasvatuksen tiimin tarjoama tuki lapselle on monipuolista. Annettu tuki sekä tarjolla olevat vaihtoehdot ja ratkaisut riippuvat lasten mielenkiinnon kohteista, tarpeista sekä fyysisistä mahdollisuuksista. Aikuisten asenteita ja arvoja esitellään tarkemmin luvussa oikeudet ja arvot.

6.2.2 Toimintaympäristö vahvistajana

Haastattelukysymyksissä kysyttiin erikseen fyysiseen oppimisympäristöön tehdyistä ratkaisuista, joiden avulla pyritään mahdollistamaan lasten osallisuus. Fyysisten ominaisuuksien lisäksi vastauksista nousi esille sosiaalisen ja emotionaalisen ympäristön piirteitä. Oppimisympäristön joustavuuteen ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin nähtiin aikuisten asenteilla olevan vaikutusta. Vuorovaikutus aikuisten välillä ja lasten kanssa, sensitiivisyys sekä yhdessä sovitut säännöt ja toimintatavat nähdään merkityksellisinä tekijöinä turvallisen ympäristön luomisessa. Turvallisessa ympäristössä lapsi uskaltaa olla oma itsensä, näyttää kaikki tunteensa ja ilmaista itseään.

Oppimisympäristön joustavuus merkitsi vastaajille erilaisia tapoja muuttaa huonekalujen järjestystä ja niiden käyttötarkoitusta. Huonejärjestyksen muuttamiseen vaikutti lasten toiveet toiminnalle, yleensä leikeille ja liikkumiselle sekä lasten tarpeet toimia rauhassa. Toisaalta tiloja rajattiin, jotta keskittyminen olisi helpompaa, ja toisaalta leikeille annettiin tilaa laajentua ja liikkua vapaasti jopa tilojen välillä. Tiloja järjestettiin toiminnalle tarpeen mukaan luovasti, myös omien ryhmähuoneiden ulkopuolelta käytäviltä, saleista ja naapuriryhmistä sekä ulkoillessa viereisestä puistosta. Oppimisympäristön joustavuuteen liittyi myös mahdollisuudet vaikuttaa päivärytmiin tai aikatauluun. Esimerkiksi ohjatun toiminnan kestossa huomioidaan lasten kiinnostus ja jaksaminen. Yhteistyö muiden ryhmien kanssa lisää joustamisen mahdollisuuksia, kun myös leikkivälineitä ja muita tarvikkeita voidaan käyttää lasten kiinnostuksen mukaan.

”Ympäristö semmoinen, että on, niinku, mahdollisuus tarttua uusiin asioihin ja kokeilla.”: VO3

Sisätiloissa valmiiksi suunniteltujen ja rakennettujen nurkkausten, alueiden tai kokonaisten huoneiden taustalla vaikuttivat toiminnalliset tarpeet, kuten kädentaidot, liikkuminen ja musiikki sekä leikki. Leikkitiloja varustetaan tai kalustetaan lasten kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden mukaisesti esimerkiksi auto-, koti- tai rakenteluleikkejä varten. Valmiit toiminta-alueet auttavat lasta hahmottamaan, mitä vaihtoehtoja hänellä on sekä antaa vihjeitä siitä, mitä voisi tehdä. Valmiita toiminta-alueita myös suunniteltiin tai tehtiin yhdessä lasten kanssa.

”Niin meilläkin oli, lapset oli, aika kiinnostuneet, niinku, kulkuneuvoista, niin sitten meille tuli semmoinen, vähän, niinku, projekti siihen, että meille tuli autopesulaa, ja jotain kangassuikaleita leikattiin, ja. Lapset meni sieltä alta ja se oli autopesula. Ja tehtiin pähvilaatikoista autoja ja tämmöistä.”: VO9

Ympäristö, minkä lapsi kokee omakseen, nähtiin osallisuutta edistäväksi ja vuorovaikutusta lisääväksi tekijäksi. Lisäämällä tiloihin henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita lisätään omakohtaisuuden kokemusta. Henkilökohtaisia, lasten näköisiä elementtejä ryhmissä ovat esimerkiksi lapsia kiinnostavat kuvat (muumit, ryhmä-hau), kasvun kansiot sekä omat kuvasymbolit tai valokuvat, joilla osoitetaan istumapaikka tai vaatelokero. Lapsen omat valokuvat perheestä ja tärkeistä ihmisistä ja asioista lisäsivät lasten tunnetta omasta arvostaan.

”...nuorimmainen, se pieni, joka ei kunn... ei kävele vielä. Hänkin nousee siihen oman kotitaloon eteen, ja sitten hän näyttää sieltä sormella, ja. Siellä on äiti ja siellä on isä.”: VO9

Itsenäistä toimintaa ja oppimista tukevassa ympäristössä monipuoliseen toimintaan tarvittavat laadukkaat välineet ja lapsia kiinnostavat lelut sekä roolivaatteet ovat lasten nähtävillä ja saatavilla. Lasten osallisuuden kannalta nähtiin oleellisena, että varsinkin lelut valitaan kulloistenkin kiinnostuksen kohteiden mukaan ja muut, valintaa vaikeuttavat, leikkivälineet varastoidaan tulevia tarpeita varten. Oikeanlaisten ja tasoisten välineiden, lelujen ja tarvikkeiden hankinnalla mahdollistetaan lasten omatoiminen ja itsenäinen toiminta, mikä vahvistaa osallistumista. Kuvat, symbolit sekä tavaroiden oma järjestys tukevat lapsen omatoimisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi värikynistä, palapeleistä tai leluista käytetään kuvia kaapin ovesa tai laatikon etureunassa. Myös toimintamahdollisuudet on kuvitettu ja mahdollisuuksia käydään läpi yhdessä lasten kanssa.

Kuvien avulla tuetaan lasten itsenäistä toimintaa varhaiskasvatuksen arjessa ja havainnollistetaan toimintamahdollisuuksia päivän eri vaiheissa. Lasten mahdollisuuksia ennakoita tulevaa ja valmistautua omien valintojen ja päätösten tekemiseen helpotetaan kuvitetulla viikko-ohjelmalla sekä päiväjärjestyksellä. Lapsen oman toiminnan ohjauksen tukena käytetään kuvia siirtymätilanteissa, kuten pukeutumis- ja riisumistilanteissa, wc-tilanteissa ja ruokailutilanteissa. Kuvat sijoitetaan lasten tasolle, joko seinälle tai lattialle, myös liikutettavia kuva-alustoja käytetään esimerkiksi ruokailu- ja pukeutumistilanteissa. Lapsi pystyy kuvitetun ruokailualustan avulla kertomaan esimerkiksi, mitä hän haluaisi lisää tai seuraamaan ruokailutilanteen etenemistä. Valokuvilla tai symboleilla autetaan lasta henkilökohtaisten istuma- ja säilytyspaikkojen tunnistamisessa.

”...vaatekuvat ja sitten että lapsi saa aina kääntää sen niinku itse sitten kun se on saanut puettua jotain.”: VO10

Toiminnallisten valintojen kannalta leikinvalintataulu auttaa lasta valitsemaan tekemisensä, leikkinsä, leikkipaikkansa sekä –kaverinsa. Leikinvalintataulun lisäksi leikeissä hyödynnetään

kuvia kommunikaation tukena, varsinkin tuetussa leikissä tai, kun aikuinen muuten osallistuu aktiivisesti leikkiin mukaan. Tunteita tai ilmeitä esittävien kuvien avulla tuetaan lapsen sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja. Kuvien avulla lapsi kykenee ilmaisemaan omia tunteuksiaan ja pystyy helpommin tunnistamaan myös muiden tunteita. Ensin-sitten kuvaparin tuella autetaan lasta suunnittelemaan omaa toimintaansa ja samalla vahvistetaan tehtävään sitoutumista ja keskittymistä.

Suunniteltu ympäristö ja aikataulu mahdollistavat lasten toiveiden huomioimisen, joustavuuden ja kiireettömän ilmapiirin. Toimimalla pienryhmissä, porrastamalla pienryhmien toimintaa sekä joustamalla pienryhmien muodostamisessa luodaan mahdollisuuksia toiminta- ja leikkirauhaan niin, että lapsilla on riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia toteuttaa omia ajatuksiaan ja toiveitaan. Aikuisten hyväksyvä ja salliva suhtautuminen muutoksiin sekä lasten kuunteleminen antavat tilaa lapsen osallisuudelle.

6.2.3 Reflektointi

Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet edellyttävät aikuisten toimenpiteiden ja oppimisympäristön arviointia säännöllisesti (Opetushallitus, 2022). Haastateltavien vastauksissa tulee esiin juuri näitä arvioinnin kohteita. Varhaiskasvatuksen opettajat mieltävät arvioinnin suuntautuvan siihen, mikä toimintatavoissa on toimivaa ja mikä taas ei. Toimivuutta tarkastellaan lasten tarpeisiin ja toiveisiin peilaten sekä siihen, miten työtavoista on aiemmin sovittu.

”...kuukauden loppuun katsotaan aina, että mikä tässä nyt toimii ja mikä tässä oli, niinku, hyvää.”: VO3

Toiminnan ja siirtymätilanteiden sujuvuus heijastuvat lasten innostuksen, onnistumisten, erilaisten reaktioiden sekä muun non-verbaalisen viestinnän havaitsemiseen ja tulkitsemiseen. Erilaisissa arjen tilanteissa tehdyt havainnot kirjataan lyhyesti muistiin ja havaintoihin palataan varhaiskasvatustiimin yhteisessä palaverissa. Muistiinpanot tehdään joko havainnointiin tarkoitetuille vihoille, lapsikohtaisille seurantasivuille, irrallisille muistilapuille tai ryhmän yhteisen kalenterin kulmaan. Yhteistä vastauksissa oli se, että oman muistin tueksi ja havaintojen vertailua varten kirjauksia tehdään arjen keskellä.

Lasten ajatuksia kysytään toiminnan mielekkyyden suhteen. Lapsille annetaan vaihtoehtoisia tapoja vastata kysymyksiin. Valokuvien, videoiden avulla voidaan arvioida toimintaa myöhemminkin. Aineistosta voidaan poimia myös, välittömämpää palautteen keräämistä.

Jokaisen ohjatun toiminnan ja toisinaan muiden arkisten tilanteiden, kuten siirtymätilanteet ja ruokailut, jälkeen lapset voivat ilmaista mielipiteensä kuvista äänestämällä, nostamalla tai laskemalla peukalonsa sekä tukiviittomien avulla.

”...hän on valinnut yhden hahmon, joka on hänen, hänen kuva. Niin, hän laittaa, että tykkäsin tai en tykännyt.”: VO8

Lapsen osallisuutta, osallistumista sekä lasten toiveiden ja ideoiden toteutumista arvioidaan myös. Lasten aloitteiden kuunteleminen ei yksinään riitä, vaan niiden vaikuttavuus nähtiin merkityksellisenä osallisuuden toteutumisen kannalta. Ne aloitteet ja toiveet, joita ei pystytä heti toteuttamaan kirjataan myös ylös. Lapsen osallisuuden vahvistamiseksi nähtiin tärkeäksi kertoa lapselle, mitä ja miksi toiveita ei pystytty toteuttamaan ja koska niiden pariin pystytään palaamaan.

Varhaiskasvatuksen tiimi dokumentoi omia havainnointi- ja arviointikeskustelujaan muistioksi sähköiseen tai paperiseen muotoon. Keskustelujen yhteydessä voidaan täsmentää yhteistä ymmärrystä lasten vahvuuksista, mielenkiinnonkohteista ja toiveista. Lapsen osallisuuden toteutumiseen, tasapuolisiin osallistumismahdollisuuksiin ja yhteisöön kiinnittymisen arviointiin käytetään valmiita työkaluja, kuten läheisyyden kehät, tunnebarometri ja osallisuuden arviointi – lomake.

Huoltajien ja lasten kanssa palataan elettyihin hetkiin ja toteutuneisiin toimintoihin valokuvien ja videokuvien avulla. Arjen tilanteita arvioidaan yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa keskusteltaessa tapahtumista päivittäin. Huoltajat saavat tietoa myös viikkokirjeen tai kuukausikoosteen muodossa, joiden avulla heillä on mahdollisuus arvioida toimintaa oman lapsensa kannalta tai kanssa. Perheille järjestetään arviointikyselyjä, joista saadaan tietoa lapsen toiveista sekä tarpeista huoltajien näkökulmasta. Lasten kanssa toteutuneisiin toimintoihin palataan useammin. Heidän kanssaan muistellaan, mitä koettiin, miltä tilanne tuntui ja mitä jatkossa toivotaan tehtävän.

”...kuvia ja sitten me käytiin niitä yhdessä lasten kanssa läpi, että mitä me ollaan tehty ja mitä. Mikä on ollut kivaa?”: VO10

Havaintoja kirjataan, toimintaa arvioidaan ja osallistumista seurataan. Kaikki reflektiivinen palaaminen menneeseen sekä tulevan suunnitteleminen reflektioon pohjaten edistävät lasten osallisuuden mahdollisuuksia. Arviointia ja dokumentointia tehdään eri tasoilla, eri toimijoiden kanssa ja eri aikajännteillä, jotta lasten arki voitaisiin rakentaa paremmin heidän tarpeitaan ja toiveitaan vastaavaksi, kaikin tavoin mielekkääksi.

6.3 Omaan arkeen vaikuttaminen

6.3.1 Lapsi tekemässä valintoja

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailevat, kuinka lapset voivat tehdä omaa arkeaan koskevia valintoja useita kertoja päivässä. Valinnat liittyvät usein pieniin arkisiin asioihin, kuten leikinvalintaan, paidan väriin tai ruoan määrään. Lapsille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa fyysiseen ympäristöönsä, ohjatun toiminnan sisältöön sekä osittain päivärytmiinsä.

Vaihtoehdot ovat usein aikuisten suunnittelemaa tai valinnat perustuvat huoltajien ja työntekijöiden tekemiin havaintoihin lapsen kiinnostuksen kohteista ja tarpeista.

Vaihtoehtojen valikkoa ohjaavat lisäksi käsitykset turvallisuudesta ja hyvinvoinnista, niiden turvaaminen koetaan olevan aikuisen vastuulla.

Lapsille annetaan mahdollisuus tehdä omia valintojaan siirtymätilanteissa, leikkejä on mahdollista jatkaa joustavasti sisällä tai ulkona. Pukeutumis- ja riisumistilanteissa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa järjestykseen, missä he toimivat sekä pukeutuessa omien vaatteidensa valintaan, sääolosuhteiden sallimissa rajoissa. Odotustilanteisiin on mahdollista valita itselleen mielekästä tekemistä, lukemista tai leikkiä. Osallistumatta jättäminen nähtiin osallisuuden muotona.

”...kun me tullaan sisälle niin siinä joo että. Me kysytään aina, että ketkä haluaa sisälle...”: VO6

Ohjattuun toimintaan, esimerkiksi musiikki- ja liikuntahetkille, osallistuminen sallitaan monella tavalla. Jokainen lapsi voi ottaa osaa toimintaan omana itsenään tai olla osallistumatta. Lapsella on mahdollisuus osallistua saman sisältöiseen toimintaan myös toisena ajankohtana. Askarteluhetkillä tekemisen aikataulu voi vaihdella paljon, riippuen lapsen vireystilasta ja kiinnostuksesta. Mahdollisuus harjoitella käden taitoja tarjotaan eri aikana tai kokonaan eri muodossa. Askarteluissa toiminnan tavoitteet eivät ohjaa lapsen luovuutta ja siksi toteuttamisen tavat sallitaan hyvinkin kirjavina. Väreihin ja materiaaleihin voi tehdä valintoja oman näkemyksen mukaisesti. Alle 3-vuotiaiden lasten innostus asioita kohtaan voi muodostua nopeastikin ja mielenkiinto kohdistua asioihin, joita ei olla suunniteltu. Lasten kiinnostuksen kohteet otetaan joustavasti huomioon ja toimintaa voidaan muokata lennossa.

”...meillä olisi suunnitellussa, että nyt me tutustutaan lumeen ja lapset on kiinnostunut dinosauruksista, niin mun mielestä se toiminta pitää muuttaa sen dinosaurusten toimintoon.”: VO3

Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa käsiteltäviin sisältöihin. Lauluja, loruja ja kirjoja valikoidaan yhdessä lasten kanssa. Tämän lisäksi ohjatuissa tuokioissa on mahdollista valita tarjolla olevista vaihtoehdoista mieluisat. Saman tyyppistä valintojen kirjoja pyritään saamaan myös leikkien ja lelujen valintaan. Käytössä ja tarjolla olevia leikkivälineitä valikoidaan kuitenkin enemmän aikuisten tekemien havaintojen pohjalta kuin suoraan lasten kanssa yhdessä. Leikkitilanteissa on mahdollisuus vaikuttaa leikkipaikkaan, -kavereihin ja valittuun leikkiin. Pyydettyä myös varastoidut välineet saa käyttöön. Tarjolla olevat vaihtoehdot ovat esillä selkeästi, kuvitettuna tai erillisen leikinvalintataulun muodossa, ja ne ovat helposti lasten saatavilla.

Joka päiväisissä toiminnoissa ja hoivatilanteissa lapset voivat valita kuinka paljon toivovat aikuisten auttavan häntä toimissaan, esimerkiksi wc-tilanteissa. Ruokailutilanteissa lapsi voi määrittellä miten paljon mitään ruokaa haluaa sekä missä järjestyksessä ruoka-annoksensa syö. Lapsilta kysytään hänen toivettaan pienen tai suuren annoksen välillä. Myös lepohetkille mentäessä lapsi voi toivoa aikuisen viereensä silittämään tai rauhoittua itsekseen päivälevolle. Wc:ssä lapsille annetaan mahdollisuuksia valita potan ja pytyn välillä. Lapset voivat vaikuttaa jonkin verran myös omaan päivärytmiinsä.

”Esimerkiksi nyt kun on hirveästi jätää, niin kyllä me niinku annetaan se mahdollisuus, että me rakennetaan myös sitä ryhmää sillai, että jotkut tykkää mennä aina ulos. Kyllä me kysytään kanssa jossain tilanteessa.”: VO3

Saapuessaan päiväkotiin lapsilla on mahdollisuus valita leikkinsä ja tekemisensä. Tiloista riippuen on mahdollista vaikuttaa myös paikkaan, missä toimiaan haluaa tehdä. Yleensäkin tilanteissa, joihin ei ole suunniteltu tiukkaa struktuuria, on lapsilla mahdollisuuksia valita itselleen mielekästä tekemistä ja seuraa haluamassaan paikassa. Tarvittaessa aikuiset ovat mukana mahdollistamassa eri tilojen käytön tai jakamisen tarpeisiin sopivaksi. Pienryhmittäin toimittaessa voidaan tiloja käyttää joustavasti vauhdikkaampiin tai rauhallisempiin toimiin soveltuvasti.

6.3.2 Lapsen tavat vaikuttaa

Tässä luvussa esitellään niitä, tapoja ja menetelmiä, joiden avulla lapset voivat vaikuttaa eri tilanteissa omaansa tai varhaiskasvatuksen arkeen sekä oppimisympäristöönsä ja sen sisältöihin. Lasten vahvuudet, mielenkiinnon kohteet, toiveet, ideat ja tarpeet vaikuttavat kasvatusyhteisössä tehtäviin ratkaisuihin. Lasten osallisuus näyttäytyy lasten toiminnassa, yhteistyössä huoltajien kanssa sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden tekemien havaintojen

ja osallistumisen kautta. Yhteisistä toiveista ja tarpeista kootaan ryhmässä kokonaisuuksia, joiden mukaan toimintaa ja ympäristöä suunnitellaan.

”...tässä oli nyt viisi lasta - tykkäs ajoneuvoista, että se on yksi teema. Sitten katsotaan okei, tässä oli kolme. Oli, oli, niin kun, vaikka palapelit. Ja, ja, löydetty, niinku, niitä yhteisiä teemoja...”: VO7

Lapset voivat vaikuttaa toiminnan sisältöihin, oppimisympäristössä tehtyihin ratkaisuihin ja omaan arkeensa keskustellen ryhmänä tai kahdestaan työntekijöiden kanssa tai ilmaisemalla omia mielipiteitään ja tuntemuksiaan eri tavoin järjestettyjen äänestysten kautta. Valokuvat, videot, kuvat, symbolit ja fyysiset merkit, kuten tukiviittomat toimivat tukena äänestyksissä. Tietoa kerätään lapsilta säännöllisesti, joko jokaisen toimintahetken jälkeen tai varhaiskasvatustiimin keskusteluissa. Huoltajien näkemysten ja oman lapsensa tuntemukseen perustuvien tietojen keräämiseen käydään aktiivisesti keskustelua päivittäin, mutta myös tehostetusti aloitus- ja varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa sekä eri tavoin järjestetyissä kyselyissä. Lapsen ja vanhemman yhteinen näkemys tulee näkyviin käytettävässä kukkalomakkeessa. Vaikutukset toimintaympäristöön ja toimintaan voivat olla välittömiä tai niitä toteutetaan myöhemmin suunnitellusti.

”...vaihdellaan, niitä meidän tilanteita ja leikkejä ja toimintaympäristöä, oppimisympäristöä...”: VO9

”...vaihdetaan niitä leluja sitten sen kiinnostuksen mukaan ja jos kotoa tulee jotain...”: VO9

Lapset voivat vaikuttaa omaan arkeensa välittömällä valinnoilla. Apuna valintojen tekemisessä hyödynnetään kuvatukea, tukiviittomia ja sensitiivistä sanattoman viestinnän tulkintaa. Alle 3-vuotiaiden lasten vaikuttamisen tavat voivat näkyä fyysisenä toimintana, osoittamisena tai kädestä ohjaamisena. Pieniin asioihin vaikuttamalla lapsi saa mahdollisuuden osallistua arkeensa omana itsenään. Lapset voivat valinnoillaan muodostaa varhaiskasvatuksen toiminnasta itselleen mielekästä ja mieluista. Lapset voivat itse rakentaa liikuntaratoja, valita lauluja tai kirjoja, jolloin osallistumisesta tulee mielekkäämpää. Lapset voivat vaikuttaa ohjatuissa toiminnoissa myös koko ryhmän toimintaan ehdottamalla erilaisia tapoja liikkua siirtymätilanteissa tai liikuntahetkissä sekä aloittamalla spontaanin lauluhetken.

Leikkiessä lapsen vaikutusmahdollisuudet omaan toimintaansa ja ympäristöönsä nähtiin leikkien, leikkivälineiden ja –kavereiden valitsemisena. Leikkivälineitä voi valita luovasti, ja niitä voi käyttää leikissä tarkoituksiin, joihin niitä ei ole alun perin suunniteltu. Leikkipaikan valinta, leikin laajentuminen tai siirtyminen uuteen paikkaan ovat myös valintoja, joiden

tekemiseen lapsella on mahdollisuus. Leikkejä saa yhdistää ja lapsi saa valita myös leikkiä yksin.

Alle 3-vuotiaiden lasten päätöksen teko on välitöntä. Lasten valintojen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia tuetaan mitä, miten, missä – kysymyksillä. Erilaisten arviointi- ja dokumentointitapojen avulla huolehditaan, että lasten toiveilla, kiinnostuksen kohteilla ja ideoilla on merkitystä, jos toiminta tai ympäristö ei syystä tai toisesta pysty välittömästi joustamaan. Lasten mielipiteillä ja ajatuksilla nähdään olevan merkitystä ja niillä halutaan olevan vaikutusta. Lasten ajatuksiin tartutaan ja ne otetaan tosissaan.

”... että saa olla mukana päättämässä asioista, esimerkiksi, toiminnasta.”: VO8

Lapsella on mahdollisuus vaikuttaa omaan osallistumiseensa ja osallisuuteensa.

Osallistumisen tavaksi käsitettiin myös se, että ei ole pakko osallistua.

”... esimerkiksi, yksi lapsi, ei millään suostunut maalaamaan kättä ja painamaan isänpäiväkorttia, niin sitten me vaan, niinku, me annettiin kaksi mahdollisuutta. Ja hän ei halunnut, niin sitten annettiin värikynät ja eri... muita materiaaleja ja hän innostui tosi paljon... ja sai tehtyä.”: VO7

Vaikuttamalla omaan arkeensa ja valintoihinsa lapsen nähdään kasvavan demokraattiseen ympäristöön. Saadessaan tehdä valintoja lapsi näkee omien valintojensa seuraukset turvallisessa ympäristössä, mikä mahdollistaa myös erehtymisen.

6.4 Yhteisöllisyys

6.4.1 Yhteisöllisyyden tukeminen

Yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa osallisuuden kokemusta ja lisää motivaatiota osallistumiseen (Hännikäinen, 2017). Yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamiseksi varhaiskasvatuksen arjessa on paljon erilaisia keinoja. Haastatteluaineistosta käy selville, että aikuisten välinen toimiva vuorovaikutus, ystävällinen käytös sekä puhetapa muita kohtaan nähdään esimerkkeinä lapsille, mitkä vahvistavat lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja lisäävät yhteisöllisyyttä. Aikuiset sanoittavat vaihtoehtoja tai tarjoavat esimerkkejä suoraan lapsille toivotuista toimintatavoista.

”Hei, että haluaisitko, sä tulla tänne meidän kanssa?”, ”Hei, voidaanko me tulla sinne, sun kanssa?”: VO9

Lasten kanssa harjoitellaan sosiaalisia vuorovaikutustaitoja – kaveritaitoja. Taidoista keskustellaan lasten kanssa, niitä käsitteleviä kirjoja luetaan ja apuna voidaan hyödyntää

myös draaman keinoja. Leikki-tilanteissa haastavien tilanteiden ratkaisua voidaan pohtia yhdessä aikuisen kanssa tai sopivia malleja harjoitella ohjatussa leikissä. Aikuisen osallistuminen leikkiin auttaa tunnistamaan haastavia tilanteita ja nopeuttaa tilanteiden ratkaisua. Ylipäänsä yhteinen käsitys säännöistä ja osallistumisen ehdoista käydään läpi lasten kanssa. Hyväksytyjä ja sallittuja ratkaisuita harjoitellaan arjen keskellä aikuisen tukemana.

”...halaamalla, pitämällä kädessä kiinni, antamalla lelun toiselle, leikkimällä sovussa, auttamalla kaveria, anteeksipyyttämällä, valitsemalla lelua, odottaen omaa vuoroaan rauhassa.”: VO2

Lapsen itsesäätelytaitoja ja tunteiden hallintaa harjoitellaan sanoittamalla tunteita, peilin ja kuvien avulla tai Zones of Regulation – menetelmän mukaisesti. Itsesäätelytaidoilla nähtiin olevan vaikutusta vuorovaikutustilanteiden ratkaisemisessa. Vuorovaikutustilanteissa tulevista tunteista keskustellaan yhdessä lasten kanssa. Aikuinen auttaa ymmärtämään tilanteeseen osallistuvien osapuolten tuntemuksia. Toista kunnioittavaa empaattista käytöstä pohditaan yhdessä.

”Tämmöiset itsesäätelytaidot, tunteiden ilmaiseminen, kun se kaikki, niinku, kun niitä pystyy kaikki, niinku, opettaa.”: VO6

Yhteisöön kuulumista vahvistetaan kiittämällä onnistuneesta yhteissuorituksesta. Lapsia palkitaan onnistumisesta myös vuorovaikutustilanteissa. Palkitsemiseen voitiin hyödyntää yhteisöllistä toimintaa vahvistavia menetelmiä, kuten kaveritaitotimantit. Lapsille kerrotaan mistä palkitaan tai kiitetään, jotta toivottu käytös vahvistuisi. Kaiken kaikkiaan tilanteita sekä tunteita sanoitetaan ja lapsille annetaan positiivista palautetta sekä kehuja myötätuntoisesta ja toisia huomioivasta käytöksestä. Pyritään onnistumaan yhdessä ja huomaamaan hyvä.

”Kiva, kun tehtiin yhdessä”, ja että; ”Mä voin tulla auttamaan, teitä myös.”: VO9

Yhteisöllisyyden tunnetta vahvistetaan ottamalla kaikki mukaan ja huomaamalla kaikki yhteisön jäsenet. Henkilökohtaiset merkit tavaroiden säilytyspaikoilla, lokeroissa ja aamupiirissä varmistavat, että jokainen kokee kuuluvansa yhteisöön. Läsnäolijat käydään yhteisesti läpi ja ohjatuissa hetkissä jokaiselle annetaan mahdollisuus omaan vuoroon. Yhteiset projektit ja muu yhteinen tekeminen, vaikka yhdessä siivoaminen, jumppaaminen tai laulaminen, vahvistavat yhteenkuuluvuutta. Puhumalla meistä lisätään yhteisön, missä kaikki ovat arvostettuja, merkitystä.

”Me yhdessä selviämme mistä vaan. Me yhdessä voidaan tutkia mitä vaan. Me yhdessä iloitaan, surraan, ihmetellään, riemuitaan.”: VO2

Lapsia kannustetaan ja rohkaistaan pyytämään apua tarvittaessa sekä myös auttamaan muita. Toisten auttamisella voidaan nostaa esiin auttavan lapsen vahvuuksia. Pukemistilanteissa nähtiin isompien lasten auttavan myös aikuista, heidän auttaessaan pienimpiä esimerkiksi ottamalla kengät lähyllyltä saataville. Lasten osallistumisella arkiseen ja ohjattuun yhteiseen toimintaan nähtiin molemminpuolisia hyötyjä.

”Ja hehän nauttii siitä, siis molemmin päin, että se, joka voi auttaa ja se joku saa apua.”: VO1

”Ne on kauhean ylpeitä siitä, että, että, voidaan, niinku, yhdessä tehdä ja sitten kehutaan tietysti toista.”: VO5

6.4.2 Yhteisöllisyyden kokeminen

Lasten mahdollisuuksia osallistua omaan arkeensa tai ohjattuun toimintaan kuvailtiin aineistossa monipuolisesti. Lasten osallistumista vahvisti monipuolisuus ilmaisussa ja erilaisten kommunikointitavat sekä ympäristön ohjaava tuki, joita esiteltiin jo kappaleissa ympäristön tuki sekä kuulluksi ja nähdyksi tuleminen. Ympäristön tuen ja erilaisten ilmaisutapojen lisäksi osallistumiseen nähtiin vaikuttavan myös lapsen vireystila, jaksaminen ja motivaatio toimintaa kohtaan. Lapsen toiminnan vaihtoehtoja voidaan tarjota kysymällä mitä, miten ja missä – kysymyksiä. Nämä huomioidaan aikuisten sensitiivisen havainnoin avulla. Lapsen omatoimisuutta ja omaehtoista suuntautumista tuettiin ottamalla huomioon edellä mainitut seikat. Osallistumisen mahdollisuuksia lisätään välttämällä turhia odottelutilanteita.

”...huomioimalla heidän eleet, ilmeet, ääntelyt...”: VO2

”...sanoo että haluaa kirjan tai, että osoittaa, että haluaisi kirjan.”: VO4

Lapsen toimintaan ja tekemiseen osallistuminen koettiin tavoiteltavaksi arvoksi. Toimintaa ja toimintoja ennakoidaan, jotta lapsi kykenee valmistautumaan ja suuntautumaan tuleviin tilanteisiin kuvitetun struktuurin ja pysyvien käytäntöjen avulla. Osallistumisen tilanteissa lapsen tueksi käytettiin lisäksi tilannekohtaisia tai vaihtoehtoja esitteleviä kuvia. Lapsille esitellään vaihtoehtoja, joihin on aiemmin tutustuttu. Vaihtoehdot ovat suoraan lapsen saatavilla tai ne esitetään selkeästi tilanteen mukaan.

Lasten kanssa myös toistetaan ja harjoitellaan niin ohjatussa toiminnassa kuin arjen toiminnoissa tarvittavia taitoja ja asioita. Tutuista toimintamalleista ja tehtävistä lapsen on helpompi valita mieleisensä toiminta tai tapa toimia. Myös ensin-sitten kuvien käyttö auttaa

lasta hahmottamaan meneillään olevaa ja tulevaa hetkeä. Vaihtoehtojen rajaaminen ajallisesti tai määrällisesti helpottaa pienen lapsen valintojen tekemistä.

Toimintaa ja oppimisympäristöä suunniteltaessa lasten mielipiteitä selvitetään esimerkiksi valokuvien, videoiden ja aikuisten havaintoihin pohjautuvien kuvien avulla. Lapsilla nähdään olevan mahdollisuuksia vaikuttaa toiminnan lisäksi myös ympäristöön. Välineiden saatavuuteen, tilojen jakamiseen ja valmiiksi rakennettujen leikkinurkkausten rakentamiseen osallistumisen nähdään lisäävän lapsen osallistumisen mahdollisuuksia myös toiminta-aikoina.

”...lapsia autetaan muistamaan mitä he on tehnyt, jotta siitä tulee sitten taas, niinku, valinnan mahdollisuuksia myös tulevaan...”: VO10

Omatoimisuuteen rohkaistaan, uusia asioita kokeillaan ja tehdään yhdessä. Yhteistä toimintaa suunnitellaan ja tuetaan niin ohjattuna toimintana kuin vapaasti valittavissa tilanteissa. Oman toiminnan ohjausta ja omatoimisuutta harjoitellaan yhteisissä tilanteissa pienten tehtävien muodossa esimerkiksi aamu- ja laulupiireissä. Lapset voivat jakaa soittimia, valita laulun ja osallistua toimintahetken järjestelyyn sekä siivoamiseen. Arkisissa tilanteissa lapsille annetaan mahdollisuuksia harjoitella taitojaan wc-toiminnoissa, pukeutumis- ja riisumistilanteissa sekä omalle tuolille pääsemisessä.

Lapsia kannustetaan kokeilemaan, ja harjoittellessa epäonnistuminenkin on hyväksyttyä. Tekemisen tapa on lapsen vapaasti valittavissa monissa tilanteissa. Lapset voivat osallistua leipoessaan erilaisiin uusiin tehtäviin ja ruokailutilanteissa tulee eteen päivittäin mahdollisuuksia leivän voitelemiseen tai ruokailuvälineiden palauttamiseen, joissa oikeaa tapaa toimia ei edes ole. Leikki- ja vuorovaikutustilanteissa sekä ohjatuissa tilanteissa lapsen oma vastuu toimia sovitun mukaisesti korostuu. Osallistuminen omalla tavalla on sallittua, kuitenkin sääntöjen puitteissa. Vahva struktuuri voi myös estää osallistumisen mahdollisuuksia, jos esimerkiksi lapselle mieleinen leikkikaveri on eri pienryhmässä.

”...joku saattaa vähän katsella niitä vähän kauempaa niin sitten, niinku, ei niinku, tyrkytetä, mutta että, niinku, että, että näytetään ja sitten kysytään, että haluaisitko...”: VO6

Salliva, kiireetön ympäristö mahdollistaa keskittyneen, pitkäjänteisen osallistumisen rauhallisessa paikassa. Leikille pyritään järjestämään tilaa niin, että leikki voi laajentua tai liikkua. Riittävä aika on toiminnan mielekkyyden kannalta otettava huomioon. Joissakin tilanteissa aikaa pyritään järjestämään enemmän ja toisinaan vähemmän, esimerkiksi jos

lasten vireystilan vuoksi ohjattua toimintaa ei kannata enää jatkaa. Tilaa ja aikaa voidaan järjestää porrastamalla pienryhmien toimintaa tai tekemällä yhteistyötä naapuriryhmien kanssa.

Lapsille tarjotaan mahdollisuuksia jakaa omia kokemuksiaan toistensa kanssa eri tilanteissa. Kokemuksia jaetaan myös kodin ja päiväkodin välillä, esimerkiksi jokaisen lapsen ”Kotitalossa” on lapselle kotoa tärkeät tilanteet ja ihmiset. Kodin ja päiväkodin välillä liikkuvien hahmojen, Mirre ja Morre-kissojen, tukemana lapsi voi kertoa omista kokemuksistaan hahmojen kautta. Valokuvat, videot ja viikkokirjeet lisäävät mahdollisuuksia palata päiväkodissa tapahtuneisiin tilanteisiin ja tuntemuksiin huoltajien kanssa. Päivittäisiä kuulumisia kerrotaan omille vanhemmille lähtötilanteissa.

”...kun se katsoo, niin hän voi, niin kun, uudelleen kertoo, että tässä hän teki tätä tai kun hän oli iloinen, kun hän leikki tätä kissaleikkiä tässä...”: VO7

Osallisuuden mahdollisuuksia arvioidaan säännöllisesti. Uusia ideoita osallisuuden mahdollistamiseksi saadaan myös lasten ohjelmista sekä vuorovaikutus- ja tunnekasvatusmateriaaleista.

6.5 Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet

6.5.1 Arvojen toteuttaminen

Haastatteluaineistosta nousi esille teemoja, jotka kuvaavat enemmän ajatustapoja, arvoja ja asenteita. Kuvauksissa esitetään myös erilaisia tapoja, miten lasten oikeudet toteutuvat käytännössä. Haastateltavien kerronnassa ei esiinny suoria lainauksia ohjaaviin asiakirjoihin tai velvoittaviin sopimuksiin, varhaiskasvatussuunnitelmaa lukuun ottamatta. Kuitenkin vastauksista ilmenee lasten oikeuksien sopimuksen, varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman henki. Näitä varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksen mukaan, osallisuutta mahdollistavia periaatteita esitellään alla.

Haastatteluun vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat lapsen osallisuuden mahdollistavan aikuisen toimivan sensitiivisesti, johdonmukaisesti ja luotettavasti. Sensitiivisyys näyttäytyy aikuisen läsnäolona ja haluna ymmärtää lasta. Lapsi halutaan nähdä ja hänen äänensä halutaan kuulla. Jotta nekin lapset, jotka vielä harjoittelevat vuorovaikutustaitojaan sekä ilmaisuaan tulevat kuulluksi, tulee aikuisen pysähtyä lapsen asian ääreen. Lapsen tunteminen, aito kiinnostus lapsesta ja lapsen viesteistä koettiin oleellisena lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi.

”Mutta jos me, niinku, vähänkään saavutetaan se yhteinen maailma, niin se on, niinku, semmoinen... Hyvä juttu.”: VO2

Pienten lasten kanssa työskentelevien kuvattiin toimivan joustavasti, pitkäjänteisesti ja ymmärtäväisesti. Läsnä oleva aikuinen antaa lapselle mahdollisuuksia välittää viestinsä eri tavoilla, useaan kertaan ja tarvittaessa auttaa lasta löytämään oikean tavan ilmaista itseään. Lapsituntemukseen hyödynnetään yhteistyötä huoltajien kanssa sekä havainnoinnin kautta saatavaa tietoa, unohtamatta lapsen omia aloitteita. Ideoiden ja toiveiden toteuttaminen edellyttää joustavuutta tehdyistä suunnitelmista ja lasten ajatuksia kunnioittavaa tapaa ajatella. Lapset, lasten ajatukset ja toiveet otetaan tosissaan ja niillä nähdään olevan merkitystä.

”...toi kuunteli mua, että mä haluaisin muovailla, niin sitten mä pääsin muovailemaan.”: VO5

Osallisuutta vahvistavaksi tekijäksi nähtiin myös asennoituminen laittaa lasten tarpeet ja ideat edelle. Lasten nähtiin olevan yhdenvertaisia aikuisten kanssa ja jokaisen hyväksyminen sellaisena kuin hän on, nähtiin lisäävän osallistumisen mahdollisuuksia. Lapsille tehtiin mahdolliseksi osallistua omalla tavallaan ja aikuiset voivat myös heittäytyä lapsen ajatuksiin ja toimintaan mukaan. Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat vastaanottavaisia lasten ehdotuksille ja ideoille.

”Antamalla kaikille lapsille mahdollisuus olla omilla taidoillaan, omilla temperamentti- ja persoonallisuudellaan osallisena tekemisissä, leikeissä.”: VO2

Kiireettömyyteen pyrkiminen mahdollistaa lasten kohtaamisen ja tarjoaa mahdollisuuksia pysähtyä keskustelemaan lasten kanssa ja selvittämään heidän toiveitaan. Toimimalla pienryhmissä vähennetään kiireen tuntua ja vahvistetaan aikuisten osallistumista lasten arkeen. Aikuisen toimiessa lähellä lasta voidaan lasten taitojen harjoittelua tukea ja hyväksyä lasten harjaantumattomuus turvallisesti yhdessä, epäonnistumista ei tuomita.

”...annetaan se leikkirauha tai se, se joku tekemisrauha.”: VO5

Lasten kanssa iloitaan onnistumisista ja yhdessä olemisesta. Jokainen nähdään arvokkaana ja ryhmään kuulumista kunnioitetaan. Varhaiskasvatustiimin yhtenäiset toimintatavat, niihin sitoutuminen ja tiimin toimivuus tarjoavat alustan osallisuutta vaalivalle ympäristölle. Lapsille kohdistetut odotukset asetetaan oikeaan suhteeseen kehitystasoon nähden ja aikuisten toiminnan tulee tukea lapsia.

”...siinä me aina taputetaan ja, ja hurrataan lapselle, joka on tullut päiväkotiin.”: VO3

”...aikuiset ei ole tuolla keskustelemassa keskenään. Me ollaan niitä lapsia varten...”: VO5

6.5.2 Lapsen oikeuksien toteuttaminen

Lapsen osallisuuden toteutumista on tutkittu aiemmin enemmänkin lasten oikeuksien toteutumisen näkökulmasta. Tutkimusaineistossa esiintyy mainintoja lasten oikeuksista, vaikka niitä ei suoraan liitetäkään ohjaaviin teksteihin tai sopimuksiin. Lasten oikeudet nähtiin kiinteänä, sisäänrakennettuna osana toimintakulttuuria, jopa lapsen oikeus osallistua toimintaan koettiin itsestään selvänä.

Lapsella nähtiin olevan oikeus olla oma itsensä ja oikeus ilmaista itseään. Lapsia rohkaistaan tekemään tehtäviä ja suorittamaan askareita omalla tavallaan. Samalla tavalla lapsi nähdään aktiivisena toimijana eikä sivullisena osallistujana. Lapsia tuetaan heidän yrityksissään ja heitä autetaan onnistumaan. Lapsella on oikeus oppia turvallisessa ympäristössä.

”Jokaisena aamuna lapsen pitää saada tulla päiväkotiin niin että kasvattaja viestittää hänelle eleillä ja ilmeillä ja sanoilla, että on odottanut juuri häntä jo tulevankin.”: VO2

”...sun tekeminen on oikein, että semmoiset, niinku, rohkaisua siihen...”: VO6

Yhdenvertaisuutta kuvailtiin oikeutena, mikä mahdollistaa jokaisen osallistumisen tasapuolisesti. Jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus oman mielipiteen ilmaisuun ja ilmaisua tuetaan. Lapset nähdään osana yhteisöä samoin kuin aikuiset, jotka työskentelevät lapsiryhmässä. Aikuisten ja lasten välistä yhdenvertaisuutta vaalitaan lämpimän vuorovaikutuksen vaikutusmahdollisuuksien kautta. Jokaisella on oikeus olla osa yhteisöä. Lapsen mahdollisuudet vaikuttaa nähtiin lapsen oikeutena osallisuuteen.

”Lapsen kunnioitus, empaattinen, lämmin vuorovaikutus kaikissa arjen tilanteissa, varsinkin haastavimmissa tilanteissa... mahdollistaa turvallisen kasvu-ympäristön, jossa jokainen saa olla oma itsensä ja tulee kohdatuksi.”: VO2

”Hei mäkin voin olla, niinku, yhteiskunnassa... osallistuva ihminen!”: VO1

Lapsiryhmän työntekijöiden ja koko kasvatusyhteisön toiminta sinällään pitää sisällään arvoja. Lapsen arvostaminen, auttaminen ja yhdenvertaisena näkeminen luovat mahdollisuudet lapsen osallisuuteen. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että lapsella on oikeus saada tarvitsemaansa tukea omaan kasvuunsa ja kehitykseensä. Oppimisen ja kehityksen tukemiseen liittyvissä lapsen oikeuksissa ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen

velvollisuuksissa viitattiin myös voimassaolevaan varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Suunnitelmien ja oikeuksien toteutuminen edellyttää koko yhteisön sitoutumista.

”Meillä on oikeus kaikilla, niinku, kaikkiin lapsiin ja lapsilla on oikeus...niinku, meihin”: VO1

”...kun aikuinen on sitoutunut, niin silloin se saa sen lapsenkin siihen paremmin sitoutumaan...”: VO3

6.5.3 Kuulluksi tulemisen tavat

Arvot, oikeudet ja periaatteet ilmentävät toimintakulttuuria enemmän ajatuksen tasolla.

Käytännössä lasten oikeuksien ja arvojen toteutumista kuvaavat tavat, joilla lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi. Haastatteluun osallistuneet kertoivat tämän toteutuvan monipuolisesti varhaiskasvatuksen arjessa sekä huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Alle 3-vuotiaiden lasten tavat ilmaista itseään painottuvat sanattomaan viestintään. Eleet, ilmeet, ääntelyt, kehonkieli sekä asioiden osoittaminen ovat pienille lapsille tyypillisiä tapoja kertoa toisille omista tarpeista, toiveista ja kiinnostuksen kohteista. Varhaiskasvatuksessa aikuiset auttavat lasta tulkitsemalla näitä sanattomia viestejä. Kuvatuen, tukiviittomien ja konkreettisten esineiden tai asioiden avulla pystytään tukemaan lapsen omaa puhetta. Valmiit kuvitetut alustat auttavat oman tarpeen ilmaisussa esimerkiksi ruokailussa, kuvitetun ruokailualustan avulla.

Aikuiset myös sanoittavat lasten ympäristöä, aikomuksia, tapahtumia ja tunteita, jolloin lapsen on helpompaa vahvistaa haluamaansa viestiä. Lasten ja hänen tapojensa tunteminen auttaa aikuisia viestien tulkitsemisessa ja lapsituntemukseen ja havainnointiin perustuen aikuiset pystyvät oikeilla kysymyksillä selvittämään lasten ajatuksia tarkemmin. Hymy toimii positiivisena yhteisen ymmärryksen ja hyväksynnän merkinä kumpaankin suuntaan. Pienryhmässä ja kahden keskisissä tilanteissa vuorovaikutuksella nähdään olevan paremmat edellytykset onnistua.

”...siinä on kaikki aikuiset lounashetkellä, niin sitten jokaisessa pöydässä periaatteessa on yksi aikuinen sitä, ketä keskustele siinä pöydässä...”: VO10

Kuvien, videoiden ja valokuvien avulla pystytään palaamaan aiempiin tilanteisiin ja selvittää lasten kokemia tuntemuksia niihin liittyen. Lapsista, lasten mielenkiinnon kohteista ja vahvuuksista tehdään havaintoja, jotka dokumentoidaan. Näin lasten toiminta ja innostuksen taso ovat lapsille epäsuora tapa saada ääntään kuuluviin. Läheisyyden kehä- ja

tunnebarometri- arviointityökalujen avulla varmistetaan jokaisen lapsen kuuluminen yhteisöön ja heidän aloitteidensa ja kohtaamisensa huomioiminen. Lasten toiveet, mieltymykset ja tarpeet tulevat esille myös huoltajien avulla. Huoltajien kanssa käydään keskusteluja, kysellään lapsen näkemyksiä kyselyiden tai lasta osallistavan kukka-lomakkeen avulla.

Lapsen kokemuksia kotona tai päiväkodissa jaetaan päivittäin huoltajien kanssa. Näkemykset tulevat esille myös aloituskeskustelun ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelun yhteydessä. Lapsen kokemuksia vahvistetaan yhdessä, samalla korostaen lapsen ajatusten ja kokemusten arvokkuutta.

”ymmärrettiin, että tää oli niin tärkeää, että jopa mun vanhemmille kerrottiin”:
VO7

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksen mukaan jokaisella on oltava yhtäläiset mahdollisuudet tuoda omat ajatuksensa esille. Ryhmätoiminnassa huomioidaan kaikkien osallistuminen harjoittelemalla puheenvuorojen jakamista, minkä avulla saadaan hiljaisempien sekä arempienkin lasten ääni esille. Pienten lasten toiminnassa läheisten kontaktien ja kahdenkeskisten vuorovaikutustilanteiden kautta saavutetaan jokainen lapsi. Kohtaamiset edellyttävät aikaa ja rauhallisia hetkiä, joissa lapsi uskaltaa ilmaista omia ajatuksiaan.

Arjen säännöllisyys ja selkeä struktuuri helpottavat lasta tunnistamaan ne tilanteet, joissa hänelle on helpointa tuoda ajatuksiaan esille. Varhaiskasvatuksen toimintatavoissa myös seurataan, että jokaisen ääni tulee riittävän usein esille. Kuulluksi tulemisen mahdollisuuksia ja sitä tukevia toimintatapoja arvioidaan varhaiskasvatustiimin keskusteluissa säännöllisesti. Lasten omatoimista osallistumista tuetaan lempeästi ohjaamalla sanojen, kuvien tai fyysisen ohjauksen keinoin. Lapsen toivetta kunnioitetaan ohjauksen ja auttamisen tapaa valittaessa.

”...käsi kädessä lähdetään tai sylikkäin lähdetään sinne vessaan tai pukemaan...”:
VO2

7 Pohdinta ja johtopäätökset

7.1 Lapsen osallisuutta kuvaavat variaatiot

Tässä tutkimuksessa käsiteltiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle 3-vuotiaiden lasten osallisuutta mahdollistavista ja lisäävistä työ- ja toimintatavoissa päiväkodissa. Tutkimusnäkökulmaa rajaamalla voitiin haastatteluaineiston tuloksissa keskittyä lasten osallisuutta edistäviin tekijöihin. Puolistrukturoidun haastattelumenetelmän avulla kerätty tutkimusaineisto jäsenneltiin fenomenografisella analyysimenetelmällä. Fenomenografisessa menetelmässä luokittelua ja tulosvaruuden muodostamista ohjasi aineistosta löydetty merkityssisällöt ja haastateltujen käsitykset tutkittavasta aiheesta eri näkökulmistaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Tuloksissa esiteltyt alakategoriat muodostavat kategorialuokkia (Marton, 1981; Åkerlind, 2005), joiden hierarkkiset suhteet (Uljens, 1989) esitetään taulukossa 2. Tuloksiin perustuvia pohdintoja ja johtopäätöksiä voidaan esittää erilaisten variaatioiden avulla (Uljens, 1989). Variaatiot, helpottavat hahmottamaan kategorialuokkien välisiä suhteita. Pohdinnassa saatuja tuloksia verrataan tutkimuksen teoriakehykseen ja aiempiin tutkimuksiin.

Kategorialuokkien välistä hierarkkista järjestystä muodostettaessa lähtökohtana pidettiin osallisuuden tukemista sekä itsenäisen tai omatoimisen osallistumisen eroavaisuuksia. Tässä tutkimuksessa osallisuuden ja osallisuuden edistämisen tiedostaminen nousivat esiin haastatteluvastauksissa. *Tiedostavan osallisuuden edistämisen* variaation lisäksi itsenäisyyden määrän vaihtelua vertailemalla voidaan muodostaa toinen variaatio, *itsenäisyyden tasot*, tutkimustulosten pohdintaa helpottamaan. Kolmanneksi teoriakehyksessäkin esitelty osallisuuden jakautuminen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja poliittiseen ulottuvuuteen ohjasi kolmannen variaation muotoutumista (Nivala, 2021). *Osallisuuden ulottuvuudet* variaatiossa näkyy vahvasti osallisuuden kulttuurinen, yhteisöllinen ja sosiaalinen näkökulma. Taulukon vasemmassa laidassa esitetyt kuvauskategoriat edellyttävät konkreettista, tiedostettua toimintaa tai yksilötasoisista osallisuutta. Taulukossa oikealle siirryttäessä osallisuuden muoto muuttuu yhteisöllisempään ja abstraktimpaan suuntaan.

Tulososassa esiteltyjen kuvauskategorioiden välisiä suhteita ja yhteyksiä pohditaan seuraavissa luvuissa. Tutkimuksen tulokset esiteltiin aiemmassa luvussa fenomenografisen menetelmän mukaisina kuvaus- ja alakategorioina. Fenonemografisen tulosvaruuden variaatioiden avulla jäsennetään tutkimuksen pohdintaa ja kuvaillaan kuvauskategorioiden

välisiä suhteita. Pohdinta on jäsennelty variaatioiden mukaisesti niin, että tulosavaruuden hierarkkinen järjestys etenee tuetusta osallisuudesta, yksilöllisen osallisuuden kautta yhteisölliseen osallisuuteen päätyen lopulta autonomiseen, abstraktiin kokonaiskuvaan osallisuudesta. Toisaalta variaatioiden väliset suhteet etenevät konkreettisesta ja tiedostetusta osallisuudesta tiedostamattomaan, huomaamattomaan osallisuuden käsitteellisyteen. Mitä konkreettisempaa ja näkyvämpää osallisuuden edistämisen keinot ovat, sitä paremmin lapset kykenevät hahmottamaan, miten ja mihin he oikeasti vaikuttavat tai milloin he voivat tehdä omia valintoja.

Taulukko 2: Kuvauskategorioiden väliset suhteet eri variaatioissa

Lapsen osallisuutta edistävät toimintatavat				
	Osallisuuden vahvistaminen	Omaan arkeen vaikuttaminen	Yhteisöllisyys	Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet
Tiedostava osallisuuden edistäminen	Tiedostettu, konkreettinen	Tiedostamaton, vaikuttava	Tiedostamaton, osallistuva	Abstrakti, ohjaava
Itsenäisyyden tasot	Tuettu toiminta	Yksilön itsenäisyys	Yhteisön toiminta	Yhteisön autonomia
Osallisuuden ulottuvuudet	Kulttuurinen	Kulttuurinen	Sosiaalinen	Poliittinen

7.2 Tiedostava osallisuuden edistäminen – variaatio

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset toimintatavoista ja konkreettisista tukimuodoista ovat tiedostettuja ja harkittuja. Opettajien kertomana löytyi runsaasti erilaisia tapoja ja menetelmiä, joiden avulla tietoisesti haluttiin edistää tai lisätä lasten osallisuutta. Alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelevät aikuiset käyttävät tukiviittomia, kuvia ja symboleita sekä muita vaihtoehtoisia tapoja puhutun viestin tukena. Alle 3-vuotiaalla lapsella on mahdollisuus hyödyntää puheensa tukena eri kommunikoinnin keinoja (Morrow, 2020; Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020.) Myös käytännön tasoinen lapsen auttaminen ja haastavissa tilanteissa tukeminen sekä yhdessä tekeminen ovat kaikki näkyviä, koettuja ja riittävän konkreettisia menetelmiä, joiden arvioiminen ja käsittäminen ovat lapsillekin

tiedostetun osallistumisen ja mukaan pääsemisen keinoja. Vasta kolmannen ikävuoden aikana lapsen ajatteluun ja leikkeihin ilmaantuu kuvitteellisia piirteitä. (Piaget, 1951; Saarinen ym., 2023.) Konkreettiset menetelmät antavat lapsille mahdollisuuden yksilöllisiin tapoihin onnistua, oppia sekä kommunikoida.

Taulukko 3: Tiedostava osallisuuden edistäminen

	Osallisuuden vahvistaminen	Omaan arkeen vaikuttaminen	Yhteisöllisyys	Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet
Tiedostava osallisuuden edistäminen	Tiedostettu, konkreettinen	Tiedostamaton, vaikuttava	Tiedostamaton, osallistuva	Abstrakti, ohjaava

Myös toimintaympäristöön valitut ratkaisut helpottavat lapsia itsenäiseen toimintaan ja omatoimisuuteen. Oppimisympäristön mahdollisuuksia, työtapoja ja aktiivista osallisuuden vahvistamista reflektoidaan säännöllisesti sekä lasten, huoltajien että varhaiskasvatustiimin omien arvioiden kautta, mihin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) myös velvoittavat. Lapsilla on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan arkiympäristöönsä. Vaikutusten ja valintojen sekä niiden vaikutusten sanoittaminen lapsille vahvistaa lasten käsitystä omasta osallisuudestaan ja demokraattisesta ajattelutavasta. Konkreettiset menetelmät ja työtavat edistävät lasten osallisuutta (Sevón, Mustola, Hautakangas, ym., 2021).

Alle 3-vuotiaiden kiinnostuksen kohteiden, toiveiden ja ajatusten huomioimisessa toiminnan ja ympäristön suunnittelussa painottuivat aikuisten, sekä huoltajien että varhaiskasvatuksen työntekijöiden, tekemät havainnot. Lasten tietoinen vaikuttaminen rajoittui tiettyihin hetkiin, tilanteisiin tai tapoihin, vaikkakin näitä on sijoitettu runsaasti varhaiskasvatuspäivän sisälle. Lasten kuuleminen ja heidän näkökulmansa huomioiminen haastavat varhaiskasvatuksessa työskenteleviä kyseenalaistamaan omaa ajatteluaan ja toimintatapojaan (Turja & Vuorisalo, 2017). Reflektointi toimii ammatillisen kehittymisen jalustana.

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset olivat osittain vastakkaisia toisiinsa verrattuna. Esimerkiksi pienryhmien muodostamista ja pienryhmissä toimimista pidettiin tärkeänä tapana mahdollistaa lapsen kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja kuulluksi tulemisesta. Osa opettajista koki pienryhmien muodostamisen enemmän tai vähemmän pysyviksi järjestelyiksi ja toinen osa puolestaan painotti vaihtuvien pienryhmien muodostamisen olevan olennaista. Joustavien pienryhmien puolesta puhuu Sevónin ym. toteamus, että osallisuus ja kuuluminen

ovat aina arjessa neuvoteltavia (Sevón, Mustola, Hautakangas, ym., 2021). Kummassakin tapauksessa pienryhmien muodostamisessa hyödynnettiin erilaisia tietoja, lasten taidoista, sosiaalisista suhteista sekä toiminnan laadusta riippuen. Lapsilla oli ajoittain mahdollisuuksia vaikuttaa suoraan pienryhmien muodostamiseen ja joissain tapauksissa myös omaan päiväryhtiinsä pienimuotoisesti.

Lasten mahdollisuudet tehdä valintoja omassa arjessaan tai vaikuttaa omassa ympäristössä kohdistui pääosin pieniin asioihin. Näissä tilanteissa lapsilla on mahdollisuus käsittää omien valintojensa vaikutukset, osallisuus. Aikuiset käyttävät lapsilta keräämäänsä tietoa päätöksiensä tekemisessä, mutta tekevät itse lopullisen ratkaisun. Samaan johtopäätökseen on päätyntä myös Shier. (Shier, 2001). Lasten valinnat ja vaikuttamisen tavat dokumentoidaan, ja näin niillä on merkitystä toimintaan, toimintaympäristöön ja sosiaalisiin suhteisiin myöhemminkin. Alle 3-vuotiaille lapsille näiden vaikuttamistapojen käsittäminen on vähemmän tiedostettua (Morrow, 2020). Toki lasten kanssa palattiin aiemmin esitettyihin toiveisiin ja valintoihin, mikä vahvistaa lapsen kokemusta omien ajatusten merkityksestä sekä lapsen itsensä arvokkuudesta.

Yhteisöön liittyminen ja vuorovaikutustaitojen tukeminen tapahtuvat myös osittain tiedostetun ja tiedostamattoman rajapinnalla. Lapsilla on mahdollisuus osallistua päivittäin leikkiin, yhteisiin projekteihin ja muuhun toimintaan. Osallisuutta ohjaa yhteisön vuorovaikutus sekä toimintaa ohjaavat puitteet ja säännöt (Nivala, 2021). Osallistumisen ja yhteisöön kuulumisen käsittäminen on lapsen koettavissa ja nähtävissä. Yhteisöllisyyden muodostumiseen ja sen tukemiseen lasten vaikutusmahdollisuudet ovat kuitenkin usein välillisiä. Sosiaalisia suhteita arvioidaan säännöllisesti ja lapsi kykenee esittämään omia toiveitaan itselleen mieluisista leikkikavereista, mutta lapsen on vaikea havaita omien toiveidensa vaikutusta. Lapsi vaikuttaa tietämättään omaan sosiaaliseen ympäristöönsä ja yhteisöönsä. Aikuisten toiminnassa painottuvat yhteisöön osallistumisen aktiivinen tukeminen ja mukaan ottaminen, missä aikuisten hierarkkiset suhteet lapsiin eivät estä osallisuuden toteutumista (Turja & Vuorisalo, 2017). Tiedostettuna työtapana, jokaisen lapsen mahdollisuudet osallistua kasvavat.

Toiminnan taustalla vaikuttavat arvot ja oikeudet ovat alle 3-vuotiaan lapsen käsityskyvyn ulkopuolella. Lapsi voi käsittää arvojen ja oikeuksien toteutumisen konkreettisina tekoina, käytöksenä tai suhtautumisena, mutta kognitiiviset taidot eivät vielä mahdollista abstraktien käsitteiden ymmärtämistä. Arvoja, oikeuksia ja lapsen kuulluksi tuleminen tapoja koskeva

reflektio on merkityksellistä varhaiskasvatuksen työntekijöille. Lasten osallisuutta edistävien ja mahdollistavien toimintatapojen toteutumista tukeva toimintakulttuuri ei koske ainoastaan yksittäisiä työtapoja vaan vaikuttaa myös ajatteluun sekä asenteisiin (Hujala, Turja & Alijoki, 2020).

7.3 Itsenäisyyden tasot - variaatio

Kuvauskategorioiden suhteet etenevät hierarkkisesti aikuisten ja ympäristön vahvistamasta osallisuudesta yksilön omiin mahdollisuuksiin ja sen kautta yhteisön mahdollisuuksiin. Lopulta on mahdollista yhteisön autonomia, missä kaikki jäsenet ovat yhdenvertaisesti mukana toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja ennen kaikkea toteuttamisessa. Myös Hujala, Turja & Alijoki (2020) toteavat lasten osallisuuden etenevän kuulemisesta laajempaan vaikuttamiseen ja lopulta lasten ohjaamiin ja ideoimiin toimintoihin, joissa aikuiset avustavat tai seuraavat sivusta.

Taulukko 4: Itsenäisyyden tasot

	Osallisuuden vahvistaminen	Omaan arkeen vaikuttaminen	Yhteisöllisyys	Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet
Itsenäisyyden tasot	Tuettu toiminta	Yksilön itsenäisyys	Yhteisön toiminta	Yhteisön autonomia

Lapsella on mahdollisuus tehdä valintoja arjessa toistuvissa tilanteissa, kuten ruokailuissa, siirtymätilanteissa sekä leikeissä. Lapsen itsenäisyyttä vahvistetaan tarjoamalla mahdollisuuksia vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa sekä arkensa mielekkyyteen. Lapsen osallisuuden mahdollisuudet syntyvät varhaiskasvatuksen rakenteissa ja osallisuus on enemmän kuin vain osallistumista ohjattuun toimintaan (Kyrönlampi & Uitto, 2022; Turja & Vuorisalo, 2017).

Lapsen yksilölliset valinnat vaikuttavat hänen omaan toimintaansa ja oppimiseensa lyhyellä aikavälillä. Lasten toiveita kuuntelemalla, mielenkiinnon kohteita havainnoimalla ja toiminnan mielekkyyttä arvioimalla kerätään tietoa laajempien suunnitelmien tekemiseen. Lapsella ja hänen ajatuksillaan on vaikutusta tulevaan toimintaan, toimintaympäristöön sekä päivän struktuuriin varhaiskasvatuksessa. Liiallinen aikuisten määrittämä päivän rytmi ja struktuuri vaarantavat lasten osallisuuden mahdollisuuksia, kuten Kangas ja Brotherus (2017)

myös toteavat. Dokumentoinnin ja keskustelun avulla seurataan lasten osallistumista ja toiveiden toteutumista sekä laaditaan suunnitelmia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Dokumentoinnin ja keskustelun kautta tehtäviä jatkosuunnitelmia puoltavat myös Hujala, Turja & Alijoki (2020).

Yhteisöllisestä näkökulmasta lapsi saa runsaasti mahdollisuuksia osallistua vuorovaikutustilanteisiin ja yhdessä tekemiseen. Vain vuorovaikutuksen avulla lapsi pääsee osalliseksi yhteisöön (Ahonen, 2017). Leikkien, leikkikavereiden ja -tilojen valintaan käytettävien menetelmien kautta lapsi voi välillisesti vaikuttaa yhteisöllisyyden kokemiseen. Alle 3-vuotiaille lapsille opetetaan yhdessä olemisen ja hyväksyttävän käytöksen perusteita. Toisten auttamista ja empatiaa harjoitellaan eri tilanteissa, niin konkreettisina toimina kuin keskusteluina tai musiikin ja kirjallisuuden avulla. Me-henkeä vahvistetaan sanoittamalla, kannustamalla sekä huomioimalla yhteiset onnistumiset. Me-muodon käyttäminen puheessa vahvistaa halua toisen auttamiseen ja tukee käsitystä samankaltaisuudesta, myös alle 3-vuotiaille (Juutinen, 2015; Nivala, 2021). Varhaiskasvatuksen työntekijät tukevat lasten kaveri- ja empatiataitojen kehitystä antamalla positiivista palautetta muita huomiovasta käytöksestä sekä mallintamalla, olemalla itse esimerkkinä.

Yhteisössä kiinnostuksen kohteet ja onnistumisen kokemukset vahvistuvat yhdessä tekemällä (Hännikäinen, 2017). Näiden lisäksi lasten yksilöllisillä tarpeilla on merkityksensä yhteisöllistä toimintaa suunniteltaessa sekä yhteisöä vahvistettaessa. Varhaiskasvatuksen opettajat näkevät lapset yhdenvertaisina toistensa kanssa, mutta myös koko yhteisön jäseninä. Yhteisönä tehdyissä päätöksissä näkyy lapsen arvostus ja lapsuuden merkityksellisyys. Alle 3-vuotiaiden kognitiivinen kehitys ei vielä mahdollista laajojen, pitkäaikaisten ja abstraktien päätösten tekemistä. Kuitenkin aikuisten avulla, yhteisönä, voi päiväkodissa toimiva pienten lasten ryhmä toimia ajoittain autonomisesti. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa painottuivat erilaiset tavat toteuttaa pienryhmätoimintaa varhaiskasvatuksen arjessa. Yhteisöllisyys ja ryhmään kuulumisen kokemukset lisääntyvät pienryhmätoimintaa painottavaa pedagogiikkaa toteuttavassa varhaiskasvatuksessa (Juutinen, 2015).

7.4 Osallisuuden ulottuvuudet - variaatio

Fenomenografisessa analyysissä tulosavaruuden muodostaminen lähtee aineistosta, ei aiemmista teorioista tai selittävästä malleista. Tutkimuksen lähtökohdat kuitenkin ohjasivat haastattelukysymysten muodostamista ja sitä kautta myös tulosavaruuden variaatioksi pystyi muodostamaan oman tasonsa, osallisuuden ulottuvuudet. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta osallisuuden hahmottaminen kulttuurisen, sosiaalisen ja poliittisen osallisuuden kautta on luontevinta. Alle 3-vuotiaat lapset vielä harjoittelevat sosiaalisia taitoja sekä opettelevat tunnistamaan tai tulkitsemaan oman itsen ulkopuolista ympäristöä ja yhteisöä (Piaget, 1951; Saarinen ym., 2023), mikä tutkimuksessa saadussa aineistossa näyttäytyi aikuisten tuen tarpeena lasten osallisuuden mahdollistamiseksi.

Taulukko 5: Osallisuuden ulottuvuudet

	Osallisuuden vahvistaminen	Omaan arkeen vaikuttaminen	Yhteisöllisyys	Toimintaa ohjaavat arvot ja oikeudet
Osallisuuden ulottuvuudet	Kulttuurinen	Kulttuurinen	Sosiaalinen	Poliittinen

Toimintakulttuuri on käsitteenä laaja. Tämän tutkimuksen aineistosta nousevia kulttuurisina tekijöinä päivärytmi, toiminnan struktuuri ja yhteisön säännöt vahvistavat tulevan ennakoitavuutta ja lapsen itseohjautuvuutta. Lapsen jokapäiväisessä ympäristössä syntyy osallisuudelle merkityksellinen kulttuuri (Brownlee & Johansson, 2009). Käytettävät tukitoimet, kuten kuvatuki sekä oppimisympäristön mahdollisuudet, esimerkiksi välineiden saatavuus mahdollistavat lapsen osallisuuden vallitsevassa toimintakulttuurissa. Ne tarjoavat lapsille ajan ja paikan omien valintojen tekemiselle ja omaan arkeen vaikuttamiselle. Toisaalta päätöksiä tehdessä aikuisten rooli on suuri. Lapsella on mahdollisuus olla toimija, jolla ääni ja mielipide, ja jota aikuisten aktiiviset toimet tukevat (Lundy, 2007).

Lasten kanssa keskustellaan yhteisistä toimintatavoista ja säännöistä, ja niitä myös arvioidaan yhdessä lasten ja heidän huoltajiensa kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat tapoja, miten varmistetaan se, että jokainen lapsi saa äänensä kuuluviin tai tulee huomioiduksi yhdenvertaisesti. Paananen ja Lipponen (2016) ovat omassa tutkimuksessaan osoittaneet, että kaikki lapset eivät tule kuulluksi yhtä hyvin. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että lasten

osallistumista seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. Toimintakulttuuriin on sisäänrakennetut, säännölliset toimintatavat antavat yhteisön jäsenille, lapsille, kokemuksen osallisuudesta. Kokemus yksilön merkityksestä, arvokkuudesta sekä hyväksynnästä vahvistuvat osallisuuden kautta. Saman toteaa Shier (2001), jonka mukaan myös luottamus itseen vahvistuu osallisuuden kokemusten kautta.

Yhteinen tekeminen, yhdessä toimiminen ja yhteisöllisyyden vahvistaminen ovat lapsen sosiaalisen osallisuuden kannalta oleellisia. Me-henkeä ylläpidetään puheessa, yhteisöllisyyttä vahvistavia tekoja sekä käytöstä tuetaan palkkiojärjestelmien ja palautteen avulla. Tasavertaisena yhteisön jäsenenä lapsi voi tuntea osallisuutta (Paananen & Lipponen, 2016). Osallisuuden sosiaalisuus korostui varhaiskasvatuksen näkemyksinä leikistä, yhteisprojekteista sekä osallistumismahdollisuuksista. Sosiaalisen osallisuuden kannalta on merkityksellistä myös ympäristön ja yhteisön kokeminen omaksi. Henkilökohtaiset paikat ja merkit, mahdollisuudet luoda ympäristöstä itselle mielekäs, esimerkiksi perhekuvat asetetaan ryhmän seinälle, sekä omatoimisuutta tukevat ratkaisut muodostavat perustan ympäristön omaksi kokemiselle.

Osallisuuden poliittisessa ulottuvuudessa korostuu lasten oikeus osallistua päätöksentekoon (Shier, 2001). Tässä tutkimuksessa poliittisen osallisuuden ulottuvuus sisältää myös taustalla vaikuttavat muut arvot. Haastateltavien puheessa toistuivat sensitiivisyys, läsnäolo ja joustavuus. Näiden arvojen merkityksen avaaminen ja käytännön toiminnaksi muuttaminen ovat olennaisia lasten oikeuksien toteutumiseksi ja lasten osallisuuden mahdollistamiseksi. Lasten arvostaminen ja kiireetön kohtaaminen, kuunteleminen edistävät osallisuuden toteutumista. Osallisuus ja lapsen oppiminen ovat suoraan yhteydessä vuorovaikutussuhteisiin aikuisten sekä muiden lasten kanssa (Brownlee & Johansson, 2009).

Nivalan (2021) näkemyksiä mukaillen tässä tutkimuksessa vahvistuu sosiaalisen osallisuuden ulottuvuuden olemus. Kulttuurinen osallisuus näkyy lapsen arjessa monin tavoin, säännöissä, rutiineissa ja vuorovaikutuksessa. Joskin kulttuuriset seikat liittyvätkin niin poliittiseen kuin sosiaaliseenkin ulottuvuuteen, on kulttuurinen osallisuus selkeästi erotettavissa muista ulottuvuuksista lapsen näkökulmasta.

7.5 Lapsen osallisuus näyttäytyy vahvana

Tutkimusaineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä vahvistui käsitys sosiaalisuuden, yhteenkuuluvuuden sekä yhdessä tekemisen kulttuurista. Jokainen

varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi nähdään arvokkaana ja heidän yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, vaikuttaa ja tehdä omaa arkeaan koskevia päätöksiä nähtiin tärkeänä. Sosiaalista osallisuutta tuetaan vuorovaikutuksessa, kommunikointia helpottaen, sekä rakentamalla varhaiskasvatuksen aikatauluihin ja ympäristöihin tilaa ja aikaa lasten mahdollisuuksille. Yhteiset säännöt ja osallistuminen yhteiseen toimintaan, yhdessä, vahvistavat Nivalan (2021) käsitystä osallisuuden kulttuurisen ulottuvuuden olemassaolosta.

Tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat monipuolisista tavoista varmistaa lapsen osallisuus päivittäin. He kuvailivat myös toimintatapoja ja toimintaympäristön ratkaisuita, jotka tukevat lasten itsenäisyyttä ja omatoimisuutta vapaan toiminnan hetkissä niin jokapäiväisissä kuin ohjatuissakin tilanteissa. Aikuiset ja lapset kulkiessa rinnakkain, yhdenvertaisessa yhteisössä, lasten osallisuudella on mahdollisuus toteutua (Roos, Nurhonen & Viitanen, 2017). Tutkimuksessa kerätyn aineiston valossa lasten osallisuus on läsnä kokonaisvaltaisesti (Kyrönlampi & Uitto, 2022).

7.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen eettisyys kietoutuu muodollisesti luotettavuus- ja arviointikriteereihin (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Myös tutkimuksen validiutta, paikkansa pitävyyttä ja sen kautta arvioitavuutta vahvistetaan määrittelemällä tutkimukselle oleelliset käsitteet tarkoin. Tässä tutkimuksessa ilmiötä koskevia käsityksiä lähestyttiin fenomenologisen tutkimusfilosofian lähtökohdista ja aineiston analyysi tehtiin fenomenografisesti. Tutkimuksen luotettavuutta lisää valitun paradigman, eli tutkimuskehityksen, soveltuvuus tutkittavaan ilmiöön (Guba, 1981). Haastateltavien monipuoliset näkemykset lasten osallisuutta lisäävistä toimintatavoista ja sosiaalista osallisuutta edistävästä ratkaisusta pystyttiin esittämään kategorialuokkien välisten suhteiden avulla.

Fenomenografiassa todellisuuden luonne nähdään non-dualistisena. Menetelmässä todellisuuden ja näkemysten suhteet esitettiin hierarkkisina variaatioina, mikä vahvisti ymmärrystä erilaisista käsityksistä lasten osallisuuteen liittyen. Koetusta todellisuudesta muodostettiin sen hetkinen näkemys, ei tyhjentävää totuutta. Tämä seikka sekä se, että tutkija hankki tutkimusaineiston johdattelematta haastateltavia ja esitti haastattelukysymykset samassa järjestyksessä jokaiselle, lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Guba, 1981). Tutkija tiedosti omat ennako-olettamuksensa ilmiöstä jo haastattelukysymyksiä laadittaessa ja suunnitteli omaa käytöstään tai suhtautumistaan haastateltavia kohtaan vähentääkseen myös

non-verbaalisen kommunikaation välittämien ennakko-olettamustensa vaikutusta tutkimukselle. Jokaisella haastateltavalla oli mahdollisuus kuvailla vapaasti omaa näkemystään. Tutkimuksen tulokset kuvaavat haastateltavien sen hetkisiä näkemyksiä lasten osallisuuden mahdollisuuksista, eikä sen vuoksi ole yleistettävissä (Guba, 1981). Sen sijaan, aineistossa luetellut konkreettiset työtavat ja ratkaisut soveltuvat käytettäviksi kaikessa monimuotoisuudessaan isompienkin lasten kasvatus- ja opetustyössä.

Arvioitavuutta ja validiutta lisää myös se, miten tutkimus vastaa sille annettuihin tavoitteisiin sekä tutkimuskysymyksiin. (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuskysymysten vastaavuutta saatuun aineistoon voidaan pitää luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Kerätyn aineiston kytkeminen aiempiin tutkimuksiin ja niiden toteamuksiin suhteuttaa saadut tulokset laajempaan tietoon. Guba (1981) kuvaa aineiston kytkeytymistä teoriaan maadoittamiseksi.

Tutkimuksen eri vaiheet kuvattiin mahdollisimman tarkasti ja mahdollisten ympäristötekijöiden vaikutuksia minimoitiin parhaan taidon mukaisesti (Guba, 1981). Haastateltaville annettiin tutkimuksen aikana mahdollisuus argumentoida aineistoa ennen analyysivaihetta (Eskola & Suoranta, 1998), minkä avulla vahvistettiin kootun aineiston paikkansapitävyyttä. Ennakkoon valmisteltu haastattelurunko ja haastattelutilanteisiin valmistautuminen ehkäisevät ympäristötekijöiden vaikutusta. Tutkimuksen objektiivisuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että tutkija oli tunnettu tutkimassaan organisaatiossa. (Guba, 1981.)

Tutkimuksen toistettavuus on edellä mainituista seikoista huolimatta vaikeaa, sillä samankaltaisen aineiston keräämiseen vaikuttavat aika, paikka, tutkimukseen osallistujat sekä heihin vaikuttavat muut ulkoiset tekijät. Lisäksi valittu teorialähtökohta, tutkijan oma näkemys ja häneen vaikuttavat muut ulkoiset tekijät aiheuttavat lähes varmuudella tutkimukseen erilaisen aineiston ja tulkinnan. (Guba, 1981; Eskola & Suoranta, 1998.) Aineiston analyysivaiheessa tutkija kiinnitti erityistä huomiota oman subjektiivisen vaikutuksensa ehkäisemiseksi.

8 Tutkimuksen hyödyntäminen

Tähän tutkimukseen valikoitiin päiväkotiryhmät, joiden varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset ovat alle 3-vuotiaita. Alle 3-vuotiaan kognitiivisen ja kielellisen kehityksen on nähty vaikeuttavan, jopa estävän lasten osallisuuden toteutumista. Huolella valitut, monipuoliset kommunikointitavat, oppimisympäristön ratkaisut ja lapsia tukevat toimintatavat kuitenkin antavat lapsille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja nähdyksi ja jättävät lapselle tilaa omatoimisuudelle ja itsenäisten päätösten tekemiseen. Yhteenkuuluvuuden tunnetta, osallistumiseen mahdollisuuksia ja omaan elämään vaikuttamista voidaan tukea, kun uskalletaan katsoa osallisuuden haasteiden yli.

Tutkimuksen tuloksissa esitetyt toimintatavat ja työtavat ovat sovellettavissa myös vanhempien lasten kanssa, koko varhaiskasvatuksessa. Hyvin pienten lasten osallisuuden mahdollistaminen vaatii puheen tueksi monipuolisia viestintä ja kommunikointikeinoja, joita voi soveltaa myös niiden lasten kanssa, joilla on haasteita vuorovaikutuksessaan tai kielellisessä kehityksessään. Tässä tutkimuksessa esitetyt monipuoliset toimintatavat ja –menetelmät oli suunniteltu juuri niille lapsille, jotka varhaiskasvatusryhmän toimintaan osallistuvatkin. Samaa ajatusta, samoja menetelmiä voi suunnitella käytettäväksi myös iäkkäämpien, kouluikäistenkin, lasten osallisuuden mahdollistamiseksi.

Vähintäänkin tutkimuksen tuloksia ja pohdintaa voidaan hyödyntää kohdeorganisaation varhaiskasvatuksen kehittämistyön tukena. Yksittäisten menetelmien käyttäminen perustuu lasten kiinnostuksen kohteisiin, yksilöllisiin tarpeisiin ja ympäristön asettamiin puitteisiin, ja siksi niiden käyttöönotto edellyttää suunnitelmallista muokkausta, yhteensovittamista, juuri oman yhteisön näkökulmasta. Tulokset eivät ole suoraan yleistettäviä. Tutkimuksen uskotaan antavan opetuksen tai kasvatuksen suunnittelu- ja kehittämistyölle suuntaa ja ideoita. Tulokset tarjoavat konkreettisia tapoja huomioida ja edistää pienten lasten osallisuutta.

8.1 Jatkotutkimukset ja esiin nousseet tutkimustarpeet

Tämän tutkimuksen rajaus oli hyvin laaja. Jatkotutkimusten ideoita ja mahdollisuuksia syntyi tutkimusprosessin aikana rajausten tarkentamiseen liittyen. Alle 3-vuotiaiden kykyä tehdä valintoja olisi mielenkiintoista tutkia. Samoin sitä, millaisia vaikutuksia erilaisilla käytössä olevilla konkreettisilla menetelmillä lasten osallisuudelle on. Kyseisiä tutkimuksia sekä

ympäristön vaikutuksia on tutkittu runsaasti isompien lasten kohdalla, joten miksei myös kaikkein pienimmillä.

Samoin seurantatutkimuksen avulla voisi perehtyä, miten erilaiset yhteisöt vaikuttavat lasten osallisuuden ja demokratiakäsityksen kehitykseen. Tässä tapauksessa tulee tarkoin määritellä, millaisia ominaisuuksia tutkimusryhmässä tulee olla. Ja sen lisäksi tutkimusryhmän ja mahdollisen verrokkiryhmän tulisi pysyä melko muuttumattomana.

Suurin potentiaali jatkotutkimukselle saattaa kuitenkin olla vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen ja erilaisten vuorovaikutusmallien vaikutuksilla lasten osallisuuteen. Millaisten käytäntöjen nähdään edistävän lasten osallisuuden mahdollisuuksia parhaiten. Näiden menetelmien, aikuisten ajattelun sekä asenteiden kehittämiseen voisi kytkeä osallisuuden kehittämisen näkökulmaa, ja myös rohkeasti tutkia mitkä asiat vaarantavat alle 3-vuotiaiden lasten osallisuuden mahdollisuuksia.

Lähdeluettelo

- Ahonen, Liisa, 2017. Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus.
- Alastalo, Marja; Åkerman, Maria & Vaittinen, Tiina, 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna & Aho, Anna-Liisa. Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsti, 2014. Päivähoito ja varhaiskasvatus lapsen silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen säädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2014:13 ss. 63-91. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-267-8>
- Bae, Berit, 2009. Children´s right to participate – challenge in everyday interactions. European early childhood education research journal 17(3), ss. 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bowlby, John, 1969. Attachment and loss, 1: Attachment. Penguin Books.
- Brotherus, Annu, 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1294-3>
- Brotherus, Annu & Kangas, Jonna, 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa Kangas, Jonna; Vlasov, Janniina; Fonsén, Elina & Heikka, Johanna (toim.). Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Dindar, Katja; Huttunen, Kerttu & Koivula, Merja, 2020. Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa Niemitalo-Haapola, Elina; Haapala, Sini & Ukkola, Soile (toim.). Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. PS-kustannus.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Guba, Egon G., 1981. Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. Educational Communication & Technology 29(2), ss. 75–91. <https://www.jstor.org/stable/30219811>
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena, 1982. Teemahaastattelu. Gaudeamus.
- Holloway, Immy & Wheeler, Stephanie, 2013. Qualitative Research in Nursing and Healthcare. John Wiley & Sons Inc.

- Hujala, Eeva; Turja, Leena & Alijoki, Alisa, 2020. Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-Kustannus.
- Husserl, Edmund, 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Lokikirjat.
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna, 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), ss. 162-173.
- Hännikäinen, Maritta, 2016. Younger children in ECEC: focus on the national steering in the Nordic countries. *Early child development and care* 186(6), ss. 1001-1016. <https://doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1080/03004430.2015.1071806>
- Hännikäinen, Maritta, 2017. Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early years* 37(2), ss. 126-142. <https://doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1080/09575146.2016.1180590>
- Hänninen, Vilma, 2016. Aikuiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. *Aikuiskasvatus* 36(2), ss. 109-113.
- Juutinen, Jaana, 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti / Journal of Early Childhood Education Research* 4(2), ss. 159–179.
- Kangas, Jonna & Brotherus, Annu, 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Teoksessa Toom, Auli; Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.). *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kankkunen, Päivi & Vehviläinen-Julkunen, Katri, 2013. *Tutkimus hoitotieteessä*. Sanoma Pro Oy.
- Karlsson, Liisa, 2005. *Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. PS-kustannus.
- Kyrönlampi, Taina & Uitto, Minna, 2022. Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika* 16(2), ss. 90-108. <https://doi.org/10.33350/ka.95401>
- Kyrönlampi, Taina; Uitto, Minna & Puroila, Anna-Maija, 2021. Place, Peers and Play. Children's Belonging in a Preprimary school settings. *International Journal of Early Childhood Education* 56, ss. 65–82. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00285-9>
- Laakso, Marja-Leena, 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, Tiina; Aro, Tuija; Ahonen, Timo; Ketonen Ritva & Vehniäinen, Jarkko (toim.). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Leinonen, Jonna; Brotherus, Annu & Venninen, Tuulikki, 2014. Children's participation in Finnish pre-school education – identifying, describing and documenting children's

- participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 7(8), ss. 1–16.
<https://doi.org/10.7577/nbf.725>
- Lundy, Laura, 2006. Mainstreaming Children's Rights in, to and through Education in a Society Emerging from Conflict. *The International journal of children's rights* 14(4), ss. 339–362.
- Lundy, Laura, 2007. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal* 33(6), ss. 927-942.
- Lundy, Laura, 2018. Indefence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood* 25(3), ss. 340-354.
- Marton, Ference, 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional science* 10, ss. 177-200.
- Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997. *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, Ference, Dall'Alba, Gloria & Beaty, Elisabeth, 1993. Conceptions of learning. *International journal of educational research* 19(3), ss. 277-299.
- Morrow, Lesley, 2020. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Pearson Education Inc.
- Nivala, Elina, 2021. Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1), ss. 33-59.
- Nivala, Elina & Rynänen, Sanna, 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, ss. 9–41.
- Opetushallitus, 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräys OPH-700-2022.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/varhaiskasvatus/8265240/tiedot>
- Paavola-Ruotsalainen, Leila & Rantalainen, Katariina, 2020. *Varhaiset vuorovaikutustaidot*. Teoksessa Niemitalo-Haapola, Elina; Haapala, Sini & Ukkola, Soile (toim.). *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. PS-kustannus.
- Patton, Michael Quinn, 2015. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage.
- Piaget, Jean, 1951. *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=1273074>.
- Puusa, Anu & Juuti, Pauli, 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Roos, Piia; Nurhonen, Linda & Viitanen, Eira, 2017. Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla. Teoksessa Kangas, Jonna; Vlasov, Janniina; Fonsén, Elina & Heikka, Johanna (toim.), Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo, 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, Matti et al., 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Rutanen, Niina, 2012. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 1(1), ss. 44-56.
- Ree, Marianne & Emilson, Anette, 2020. Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care* 190(14), ss. 2229-2240. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- Saarinen, Aino; Lyytinen, Paula; Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki, 2023. Varhaislapsuus. Teoksessa Pulkkinen, Lea; Ahonen, Timo & Ruoppila, Isto (toim.). Ihmisen psykologinen kehitys. PS-kustannus.
- Salonen, Eija; Sevón, Eija & Laakso, Marja-Leena, 2021. Pienten lasten osallisuus vuorohoidon iltojen vuorovaikutustilanteissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(2), ss. 45-65.
- Sévon, Eija; Mustola, Marleena; Hautakangas, Merja; Hautala Paula; Ranta, Minna; Salonen, Eija & Alasuutari, Maarit, 2021. Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? Varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa. *Kasvatus & Aika* 15(3-4) ss. 333-349. <https://doi.org/10.33350/ka.107996>
- Shier, Harry, 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making in line with Article 12.1 of the UNCRC. *Children & Society* 15, ss. 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Turja, Leena; Vuorisalo, Mari, 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M; Siippainen, A & Eerola-Pennanen, P. (toim.). Valloittava varhaiskasvatus. Vastapaino.
- Turja, Leena, 2018. Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa Kangas, Jonna; Vlasov, Janniina; Fonsén, Elina & Heikka, Johanna (toim.). Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>, luettu 11.1.2024
- Uljens, Michael, 1989. Fenomenografi – Forskning om Uppfattningar. Studentlitteratur.
- Varhaiskasvatustilaki (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/2018540>
- Venninen, Tuulikki & Kangas, Jonna, 2018. Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa Kangas, Jonna; Vlasov, Janniina; Fonsén, Elina & Heikka, Johanna (toim.). Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Vygotski, Lev, 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Helkama, Klaus & Koski-Jännes, Anja. Weilin+Göös.
- Yhdistyneet kansakunnat, 1989. Lapsen oikeuksien sopimus (1989). https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Åkerlind, Gerlese S, 2005. Variation and commonality on phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development 24(4), ss. 321-334.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Mitä ajattelet lapsen osallisuudesta?
2. Millaisissa arjen tilanteissa lapsilla on mahdollisuus ilmaista omia ideoitaan ja toiveitaan ryhmässänne?
3. Millaisia tapoja käytetään lasten non-verbaalien viestien ja eleiden tunnistamiseen tiimissänne?
4. Miten lasten mielenkiinnon kohteita ja vahvuuksia selvitetään tiimissänne?
5. Miten lapsia rohkaistaan ilmaisemaan omia ideoitaan ja toiveitaan ryhmässänne?
6. Millä tavoilla lasten osallisuutta tuetaan itsenäisen ja oma-aloitteisen toiminnan mahdollistamiseksi ryhmässänne?
7. Millaisissa asioissa tiimissänne tarjotaan valinnanmahdollisuuksia lapsille?
8. Miten tiimissänne selvitetään lasten ajatuksia toiminnan suunnittelua ja arviointia varten?
9. Millaisilla fyysisen ympäristön ratkaisuilla ryhmässänne lisää lasten osallisuuden ja itsenäisen osallistumisen mahdollisuuksia?
10. Millaiset ryhmänne rutiinit, käytännöt tai toimintatavat tukevat lasten osallisuutta?
11. Millaiset toiminnalliset keinot edistävät lasten osallisuutta ryhmässänne?
12. Millä keinoilla ryhmässänne varmistetaan se, että jokainen lapsi saa oman äänensä kuuluville?
13. Millä keinoilla ryhmässänne varmistetaan se, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja tuntea kuuluvansa yhteisöön?
14. Miten lasten vertaissuhteita ja keskinäistä vuorovaikutusta tuetaan ryhmässänne?
15. Millä tavoilla ryhmässänne ohjataan lapsia toimimaan yhdessä ja tekemään yhteistyötä ryhmässänne?
16. Millä keinoilla tiimissänne varmistetaan, että lasten ajatuksilla, ideoilla ja toiveilla on merkitystä toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa?
17. Millaiset keinot mielestäsi edistävät lasten osallisuutta parhaiten?