

” Kiskotaan se lapsi siihen keskiöön ”

Varhaiskasvattajien käsityksiä esikoululaisten osallisuudesta

Veera Väisänen

”Kiskotaan se lapsi siihen keskiöön” Varhaiskasvattajien käsityksiä esikoululaisten osallisuudesta

Pro gradu-tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta, luontokasvatuspainotteinen luokanopettaja

Kevät 2021

Lapin yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kiskotaan se lapsi siihen keskiöön” Varhaiskasvattajien käsityksiä esikoululaisten osallisuudesta

Tekijä: Veera Väisänen

Koulutusohjelma ja oppiaine: Luontokasvatuspainotteisen luokanopettajan koulutusohjelma, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu- tutkielma Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 75, Liitteiden lukumäärä: 1

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Oppilaiden osallisuus on tämän hetken opetussuunnitelmat läpäisevä teema, mutta kasvattajien käsitykset osallisuudesta ja sen edistämisen tavoista vaihtelevat. Tässä tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten esiopetuksessa toimivien varhaiskasvattajien käsityksiä esikoululaisten osallisuudesta. Aineisto kerättiin tekemällä neljä puolistrukturoitua teemahaastattelua syksyn 2020 aikana. Haastateltavat toimivat joko esiopettajina tai lastenhoitajina esiopetuksessa. Aineisto analysoitiin fenomenografisesti ja aineiston pohjalta muodostettiin kuvauskategorija järjestelmä, joka kertoi haastateltavien käsityksistä suhteessa tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimuksen tuloksissa osallisuus näyttäytyi varhaiskasvattajille muuttuneena ja aiempaa lapsilähtöisempänä kasvatuskulttuurin toimintatapana. Varhaiskasvattajat määrittelivät osallisuutta eritoten lasten toimijuuden kautta. Lasten osallisuuden nähtiin edellyttävän sekä yksilöettä ryhmäkohtaisuuden huomiointia, tilannesidonnaisuutta, riittäviä resursseja, että koko työyhteisön sitoutumista ja muutosvalmiutta. Varhaiskasvattajien käsityksissä ilmeni epävarmuutta siitä, mitä osallisuus oikeastaan tarkoittaa ja miten sitä voidaan edistää. Samanaikaisesti varhaiskasvattajat kuvasivat edistävänsä osallisuutta usein erilaisin tavoin. Osallisuuden edistämistä pidettiin merkityksellisenä ja tärkeänä. Sen edistämällä nähtiin olevan myönteisiä seurauksia niin yksilön, esiopetusryhmän kuin koko yhteiskunnankin tasolla. Osallisuutta edistävän työntekeksen tueksi kaivattiin valmiita toimintamalleja ja ohjeistusta.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että vaikka osallisuudesta ja sen edistämisestä on puhuttu jo pitkään, ei sen merkitys kentällä ole vielä täysin jäsentynyt. Toimintakulttuurin

sekä taustalla vaikuttavien asenne- ja ajattelumallien muutos tapahtuu hitaasti, mutta varmasti. Varhaiskasvattajien kouluttaminen lasten osallisuuden tukemiseen, että riittävien resurssien ta-
kaaminen laadukkaan työn teon mahdollistamiseksi, voisivat osaltaan edistää lasten osallisuutta
tukevien toimien toteutumista.

Avainsanat: osallisuus, varhaiskasvatus, esiopetus, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
2. Osallisuus	6
2.1 Osallisuus esiopetuksessa	6
2.2 Osallisuuden ja kasvatuksen suhteen historiaa	10
2.3 Yhteiskunnallinen näkökulma osallisuuteen	13
3. Esiopetus	16
3.1 Esiopetus kasvatuksen muotona	16
3.2 Esiopetuksen historia	17
3.3 Esiopetuksen opetussuunnitelma	19
4. Tutkimuksen toteutus	20
4.1 Tutkimuskysymykset	20
4.2 Laadullisen tutkimuksen ja fenomenografian yhteys	20
4.3 Fenomenografia	22
4.4 Teemahaastattelu	25
4.5 Aineiston analyysi	28
5. Varhaiskasvattajien käsityksiä esikoululaisten osallisuudesta	34
5.1 Mitä osallisuus on varhaiskasvattajien kuvauksissa?	34
5.2 Mitä esikoululaisten osallisuus edellyttää varhaiskasvattajien mukaan?	38
5.3 Miten varhaiskasvattajat edistävät esikoululaisten osallisuutta?	45
5.4 Millaisia seurauksia varhaiskasvattajat näkevät osallisuuden edistämällä olevan?	51
5.5 Miten varhaiskasvattajat kuvaavat itseään osallisuuden edistäjinä?	54
6. Pohdinta	57
6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	57
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	64
Lähteet	68
Liitteet	

1. Johdanto

Suomen hallitus ja Euroopan unioni ovat molemmat nimenneet tavoitteekseen osallisuuden edistämisen (Valtioneuvosto 2019; Euroopan parlamentti 2020). Osallisuuden edistämiseksi pyritään ehkäisemään syrjäytymistä, torjumaan köyhyyttä ja vähentämään eriarvoisuutta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020a.) Osallisuuden edistäminen läpäisee yhteiskunnan eri tasot ja ikäluokat. Siihen pyritään tähtäämään mahdollisimman varhain.

Suomalaiset kasvatusinstituutiot ovat osaltaan vastaamassa tähän haasteeseen. Osallisuuden teema kulkee mukana niin perusopetuksen, esiopetuksen, kuin varhaiskasvatuksenkin opetussuunnitelmissa. Lisäksi osallisuuden edistämiseen veloitetaan niin Lapsen oikeuksien sopimuksessa kuin Suomen perustuslaissa. Näiden mukaisesti lapsilla on oltava oikeus ilmaista omia näkemyksiään heitä itseään koskevissa asioissa (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 12.artikla) ja heitä on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä (1999/731, §6).

Samanaikaisesti opetussuunnitelmia toteuttavat tavalliset ihmiset, joiden käsitykset osallisuuden tukemisen tavoista voivat vaihdella. Kettukangas, Heikka & Pitkäniemi kuvaavat (2017, 192), miten osallisuuden edistämiseksi tärkeää olisi ottaa selvää henkilöiden kasvatuksellisen ajattelun taustoista. Tähän tarpeeseen oma tutkielmani vastaa, sillä tarkastelussani ovat esiopetuksessa toimivien varhaiskasvattajien käsitykset osallisuudesta. Tutkimuksessani selvitän, mitä varhaiskasvattajat osallisuudesta ajattelevat. Haluan tietää, miten varhaiskasvattajat osallisuutta määrittelevät, mitä edellytyksiä he ajattelevat osallisuuden toteutumisen esiopetusryhmässä vaativan ja millaisia tapoja he esiopetusryhmässä osallisuuden tukemiseksi käyttävät. Olen kiinnostunut myös siitä, miten he suhteuttavat osallisuutta osana laajempaa yhteiskunnallista viitekehystä. Lisäksi mielenkiinnon kohteeni on varhaiskasvattajien käsitys omasta kompetensistaan osallisuuden edistäjinä.

Suomalaisen perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen piirissä lasten osallisuutta on tutkittu varsin paljon. Kettukangas, Heikka ja Pitkäniemi (2017) tarkastelivat varhaiskasvattajien käsityksiä lasten osallisuudesta näiden perustoimintojen yhteydessä. Roos (2015) puolestaan

toi esille tutkimustuloksissaan lasten näkökulmaa omaan osallisuuteensa varhaiskasvatuksessa. Brotherus, Leinonen ja Venninen (2014) tutkivat 5-7-vuotiaiden lasten kanssa toimivien esiopettajien käsityksiä sekä osallisuutta esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Kemppainen (2014) tutki oppilaiden osallisuutta perusopetuksessa oppilaiden omista käsityksistä käsin. Minun tutkimukseni keskittyy esiopetuksessa toimivien varhaiskasvattajien käsityksiin esikoululaisten osallisuudesta. Näen esiopetuksessa toimivat varhaiskasvattajat omana ryhmänä, eikä heidän käsityksiään esikoululaisten osallisuudesta ole aiemmin tutkittu.

Kiinnostukseni aiheeseen on lähtöisin myös omista havainnoistani. Opettajankoulututukseen kuuluvien opetusharjoitteluiden aikana olen huomannut, miten se, että oppilas kokee, niin sanotusti ”riittävänsä sellaisena kuin on” lisää lapsen myönteistä olemista ja toimintaa ryhmänsä jäsenenä. Toimijuus onkin varsin merkittävä asia osallisuuden teemaa tarkasteltaessa. Lisäksi olen huomannut, miten lasten oppimismotivaatiota lisää se, että he saavat itse vaikuttaa siihen, mitä opiskellaan - tai millä tavoin. Myös vaikuttamisen mahdollisuudet ovat olennaisia. Varsinkin pienet lapset rakastavat demokraattisen päätöksenteon käyttöä osana koulupäiviä. Omien mielipiteiden perustelutaitoja voidaan harjoitella jo varhain. Osallisuus ei kuitenkaan ole mahdollista, ellei riittäviä taitoja – tai tilaisuuksia vaikuttamisen mahdollisuuksiin löydy. Sivuaineenani luokanopettajaopinnoissa on esi- ja alkuopetus. Tutkielmani valmistumisen aikoihin aloitan opettajanurani esiopettajana varhaiskasvatuksessa. Rajasin aiheeksi varhaiskasvattajien käsitykset esikoululaisten osallisuudesta, sillä näin tutkielman tekemisen mahdollisuutena kehittyä ammatillisesti myös henkilökohtaisella tasolla. Olen varma, että tulen hyödyntämään tutkielman aikana oppimiani asioita tulevaisuudessa, omassa työssäni.

2. Osallisuus

2.1 Osallisuus esiopetuksessa

Osallisuus on käsite, jota voidaan määritellä monin erilaisin tavoin. Pajulammen (2014) mukaan monenlaiset määrittelyn tavat johtuvat siitä, että käsite pitää sisällään useille eri elämänalueille liittyviä kysymyksiä. Sitä voidaan tarkastella niin juridisista, psykologisista, kasvatustieteellisistä kuin sosiologisista lähtökohdista. Osallisuuden parissa onkin tehty tutkimusta monien eri tieteenalojen piirissä. (Pajulampi 2014.) Pääosin oma lähestymistapani osallisuuteen on kasvatustieteellinen. Omassa tutkielmassani olen kiinnostunut osallisuudesta erityisesti varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Esiopetusikäisten lasten osallisuus ja eri näkökulmat lasten osallisuuden edistämiseen ovat keskiössä.

Osallisuutta on lähestytty esimerkiksi osallisuuden tikasmallin (Arnstein 2019, 26; Arnstein 1969), tikapuumallin (Hart 1992, 8), osallisuuden tasoja ilmentävän polun (Shier 2001, 111) ja osallisuutta ilmentävien osatekijöiden (Leinonen 2016, 20) kautta. Arnsteinin (2019) tikasmallisissa osallisuutta käsitellään kansalaisten osallistumisen näkökulmasta. Hartin (1992) osallisuuden tikapuilla tarkastelussa on lasten osallisuus, joka seuraa aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Shierin (2001) osallisuuden polku on kehitelty kouluikäisille tai sitä vanhempien lasten osallisuuden tukemiseen ja malli painottaa aikuisen toimintaa lapsen osallisuuden mahdollistajana.

Arnsteinin mallia pidetään usein muiden osallisuuden mallien pohjana, vaikka sitä on Virkin (2015, 8) mukaan myös kritisoitu. Arnsteinin, Hartin ja Shiernin malleille yhteistä on se, että tasolta, portaalta, tai askeleelta toiselle siirryttäessä, yksilön osallisuus kasvaa vaikuttamisen mahdollisuuksien ja oman toimijuuden mahdollisuuksien lisääntyessä. Leinonen (2016, 20) kuvaa mallissaan osallisuutta sitä mahdollistavien osatekijöiden kautta. Tämä malli poikkeaa muista malleista siten, että osatekijät ilmentävät lapsen osallisuutta sellaisenaan ja tarkastelunäkökulma osallisuuden osatekijöihin on horisontaalinen. Oman tutkielmani kannalta, kiin-

nostukseni kohdistuu eritoten Shiernin osallisuuden polkuun sekä Leinosen osallisuuden osatekijöihin ja hyödynnänkin näitä lähestymistapoja peilattessani tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin, niiden tuloksiin ja ennalta rakennettuihin teoreettisiin malleihin.

Shiernin mallissa osallisuuden polun ensimmäisellä askeleella lapsia kuullaan, toisella askeleella lapsia tuetaan ilmaisemaan omia mielipiteitään, kolmannella askelmalla lasten mielipiteet ja aloitteet otetaan huomioon, neljännellä askeleella lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja viidennellä askeleella lapset jakavat valtaa ja vastuuta päätöksenteossa (Shiern 2001, 110—111). Askeleelta toiselle edetään aikuisen itselleen tekemien kysymysten avulla ja samalla lasten osallisuus lisääntyy vaihe vaiheelta. Leinosen kuvaamat osatekijät ovat tulkintani mukaan sellaisia, että ne voivat ilmetä- tai olla ilmentymättä yhtäaikaisesti, toisistaan riippumattomina. Yhdessä ilmetessään, niistä jokainen tukee ja edistää omalta osaltaan lapsen osallisuutta lapsiryhmässä. Näitä osatekijöitä ovat: lapsen oikeus iloita itsestä, lasten oikeus tarpeiden täyttymiseen, lapsen oikeus oppia tuettuna ja aikuisen turvassa, lapsen vaikutusmahdollisuudet ja tarpeenmukainen tuki mahdollisuuksien käyttöön, omatoimijuuden harjoittelu, vastuuseen kasvaminen sekä ”ympäristön ja yhteisön yhteinen tulkitseminen ja jakaminen kaikkien niiden toimijoiden kanssa, joihin lapsi liittyy” (Leinonen 2016, 20).

Sekä Shiernin että Leinosen tavoista eritellä osallisuutta edistäviä tekijöitä, voidaan havaita, että osallisuus on sekä lapsen näkökulman kuulemistä että tämän omaa aktiivista toimijuutta. Leinosen mallissa korostuu lisäksi lapsen sosioemotionaalinen kokemus, jota ilmentävät mielestäni lapsen ”oikeus iloita”, sekä ”oikeus tarpeiden täyttymiseen”. Shiernin mallin toteutumisen ei ole mahdollista ilman ympäröivän yhteisön tukea, kun taas Leinosen mallissa ympäristö- ja yhteisö kuvataan erillisenä osallisuuden osatekijänä.

Osallisuutta määriteltäessä merkityksellistä on myös se, ketkä ovat osallisuuden edistämisen kohteena. Arnsteinin (1969) tikapuumallissa tarkastelun kohteena ovat yhteiskunnan vaikutusvaltaiset kansalaiset, eli aikuiset. Shiernin (2001) ja Hartin (1992) malleissa tarkastelun kohteena ovat kouluikäiset lapset. Leinosen (2016) osallisuuden osatekijöissä tarkkaillaan pienten lasten osallisuutta. Kohderyhmän ikä- ja taitotaso vaikuttavatkin siihen, millaisesta näkökulmasta osallisuuden tarkasteleminen on mielekästä. Nuorisotutkimuksen parissa osallisuutta määritellään valtautumisena ja aktiivisena kansalaisuutena, koululaisten parissa yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksiin kasvamisena, mutta pienten lasten parissa osallisuuteen on otettava toisenlainen näkökulma (Leinonen 2016, 18). Tätä Leinonen (2016, 18) perustelee

pienien lasten riittämättömillä taidoilla ja tiedoilla suhteessa yhteiskunnassa elämiseen ja siihen vaikuttamiseen.

Osallisuutta voidaan määritellä niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta. Yksilötasolla osallisuus on kokemusta yhteisön tai ryhmän jäsenyydestä. Tällöin osallisuus pitää sisällään syväliiset kuulumisen, kiinnittymisen ja vaikuttamisen elementit (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 18). Yksilö on osallinen yhteisössä, kun hän kuuluu ja kokee kuuluvansa yhteisöön ja myös toimii sen osana (Nivala & Ryyänen 2013, 20). Yhteisöissä osallisuutta ilmentää jäsenien keskinäinen arvostus, luottamus ja mahdollisuudet vaikuttaa yhteisön toimintaan (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020b). Tällöin monenlaisten ja mielekkäiden osallistumisen ja vaikuttamisen tapojen tulisi olla mahdollisia. Myös mahdollisuus olla osallistumatta on olennaista. (Kiilakoski & kumpp. 2012, 265—266). Omassa tutkimuksessani kiinnostuksen kohteenani ovat esiopetuksen oppilaat. Lisäksi ympäröivällä esiopetusryhmä muodostaa tutkimuksessani yhteisön.

Koska osallisuudesta puhuttaessa yksilön toiminta ympäristössä sekä vaikuttamisen mahdollisuudet ympäristöön ovat keskiössä, ei osallisuudesta puhuttaessa voida ohittaa toimijuuden käsitettä. Turjan ja Vuorisalon (2017, 42—42) mukaan toimijuudella tarkoitetaan lapsen aktiivista osallistumista osana sosiaalista yhteisöä. Tällöin osallisuus onkin toimijuutta, joka ilmenee eritoten sosiaalisissa suhteissa (Turja & Vuorisalo 2017, 42—44).

Leinonen (2016) avaa artikkelissaan aiempien vuosien kasvatustieteellistä tutkimusta osallisuudesta ja osallisuuden pedagogiikasta. Hän kuvaa pienten lasten osallisuuden rakentuvan sekä lasten ja aikuisten että yksilön ja ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin jokapäiväiset kohtaamiset, valintatilanteet sekä vaikuttamisen mahdollisuudet ovat keskiössä. (Leinonen 2016, 18.) Täysivaltaisen toimijuuden mahdollistamiseksi, vuorovaikutuksen tavoilla- ja mahdollisuuksilla on valtava merkitys. Aikuinen voi omalla toiminnallaan joko mahdollistaa tai olla mahdollistamatta lasten osallisuutta ja vaikuttamisenmahdollisuuksia. Sajaniemen ja Mäkelän (2014, 154) mukaan lapset tarvitsevat myös aikuisen tukea ryhmässä toimimisen onnistumiseksi. Taitava aikuinen auttaa lapsia muodostamaan kestävän, joustavan ja myönteistä sosiaalisuutta vahvistavan toimintaympäristön. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 154.) Aikuisen roolia lasten osallisuuden tukemisessa korostetaankin useissa eri asiayhteyksissä. Tästä kumpuaa myös kiinnostukseni tutkimukseni aiheen esioppilaiden osallisuuden lähestymistapaan. Tarkastelunäkökulmana ovat esiopetuksessa toimivien varhaiskasvattajien käsitykset oppilaiden osallisuudesta.

2010-luvun lapsitutkimus on tuonut esille lapsuuden itseisarvon (Järvinen & Mikkola 2015, 13). Järvinen ja Mikkola (2015, 13) kuvaavat lapsuutta ainutlaatuisena vaiheena, jonka aikana lapsi vaikuttaa ympäristöönsä oman aktiivisuutensa ja osallisuutensa kautta kaikkien kehitysvaiheidensa aikana. Kun Nivalan ja Ryytäsen (2013, 20) kuvauksessa yksilön kokemuksella on merkitystä tämän yhteisöön kuulumisessa, myös Järvinen ja Mikkola korostavat lapsen oman tunteen merkitystä osallisuuden kokemuksessa (Järvinen & Mikkola, 2015, 13). Lisäksi Karlsson (2005) ja Turja (2011) ovat tarkastelleet lasten tunnekokemuksen merkitystä lasten osallisuudelle syvemmin. Leinonen (2011, 19) puolestaan kirjoittaa lasten erilaisista tavoista reagoida ympäristöönsä. Jokainen lapsi kokee asiat omalla tavallaan, eivätkä samat asiat niin sanotusti toimi samalla tavoin kaikkien kanssa. Osallisuutta yksilön kokemuksen kautta lähestyttäessä, lapsiryhmän heterogeenisyyden huomiointi sekä monenlaiset toimimisen että olemisen tavat ovat keskiössä.

Historian eri ajanjaksoina kasvatuksellisessa keskustelussa on puhuttu myös lapsikeskeisestä, lapsilähtöisestä tai oppilaslähtöisestä pedagogiikasta. Esimerkiksi Rautiainen, Toom ja Tähtinen (2017, 12) rinnastavat oppilaslähtöisyyden ja osallisuuden toisiinsa ja kertovat niistä puhuttaneen jo valistuksen ajoilta lähtien. Lapsilähtöisyys mainitaan myös tämän hetken esiopetuksen toimintaa ohjaavassa, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan ”toimintaa suunnitellaan lapsilähtöisesti ja sen tehtävä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuva ja käsitystä itseään oppijana” (Opetushallitus 2016, 12). Opetushallituksen (2020a) varhaiskasvatusta osallisuudessa- käsittelevillä internetsivuilla lapsilähtöisyys ja lasten osallisuutta korostava pedagogiikka esiintyvät peräkkäisinä sanayhdistelminä. Ne tuodaan esille tasavertaisessa muodossa, rinta rinnan. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan kuvataan yksinkertaisesti olevan ”lapsilähtöistä ja osallisuutta korostavaa pedagogiikkaa”, minkä jälkeen osallisuutta aletaan määritellä tarkemmin.

Lapsilähtöisyyttä, lapsikeskeisyyttä ja oppilaslähtöisyyttä voidaan määritellä itsenäisinä käsitteinään teoreettisella tasolla monin erilaisin tavoin. Hytönen (2008) tarkastelee kirjassaan lapsikeskeisyyden- ja lapsilähtöisyyden käsitteitä, ja kuvaa eri aikakausien ja niitä värittäneiden kasvatustieteen painotusten vaihtelua näiden käsitteiden määritelmässä. Hytönen myös kritisoi molempia käsitteitä. Esimerkiksi lapsikeskeisyyden käsite on ollut osaltaan luomassa ”myönteistä identiteettiä” väljästikin määritellyille koulutuspoliittisille suuntauksille. Lapsikeskeisessä kasvatuksellisessa ajattelussa on kuitenkin Hytösen mukaan merkityksellistä yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöiden välinen tasa-arvo: lapset ovat hyväksytyjä sellaisina

kuin ovat. Lasten tarpeet ja kiinnostuksenkohteet ovat lähtökohtaisesti tärkeitä ja kiinnostavia. (Hytönen 2008, 17—18.)

Lapsilähtöisyydelle, lapsikeskeisyydelle ja oppilaslähtöisyydelle yhteistä on se, että asioita tarkastellaan tavalla tai toisella lapsesta käsin. Tämä ei Hytösen (2001, 19) mukaan ole kasvatus-tavoite sellaisenaan. Asioiden tarkastelu lapsesta käsin kuitenkin luo osaltaan mielikuvaa siitä, mistä näkökulmasta osallisuutta myös tämän hetken opetussuunnitelmissa puhutaan. Tarkastelussa ovat lapsi- ja lapsen rooli, osana tätä ympäröivää yhteisöä.

Opetushallitus (2020a) määrittelee osallisuutta varhaiskasvatuksessa seuraavasti: ”Osallisuus varhaiskasvatuksessa on sitä, että lapset ovat aktiivisia toimijoita ja ryhmänsä jäseniä. Heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään tulee kuulla ja huomioida. Lapsilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä liittyviin asioihin sekä tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi omana itsenään.” Aktiivinen toimijuus, ryhmän jäsenyys, mielipiteiden ja ajatusten kuuleminen, sekä ryhmän jäsenyys ilmenevät myös muissa osallisuuden kuvauksissa. Mielestäni Opetushallituksen määritelmä ilmentää hyvin myös Hytösen kuvaamaa lapsikeskeisen kasvatuksen ydinajatusta.

Osallisuuden toteutuminen jokapäiväisissä kohtaamisissa, valintatilanteissa ja vaikuttamisen mahdollisuuksissa on Lapsen oikeuksien sopimuksen ja Suomen perustuslain edellyttämää. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen 12. artiklan (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989) mukaan, lapsilla on oltava oikeutena ilmaista omia näkemyksiään heitä itseään koskevissa asioissa. Lapsen oikeuksien yleissopimus näkyy myös Suomen perustuslaissa (1999/731, §6), jonka mukaan kaikkia asianosaisia on kuultava heitä koskevista asioista ja heillä on oltava lausua niistä oma näkemyksensä. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heillä on oltava mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystasonsa mukaisesti (1999/731, §6). Lasten osallisuuden vaade koskeekin kaikkea viranomaistoimintaa ja myös koulujen ja päiväkotien arkea.

2.2 Osallisuuden ja kasvatuksen suhteen historiaa

Rautiainen, Toom ja Tähtinen (2017, 12—15) kirjoittavat artikkelissaan osallisuuden näkymisestä erilaisissa kasvatuskäsityksissä historian eri aikoina. Heidän mukaansa osallisuutta ja

kasvatuksen välistä suhdetta on pohdittu jo valistuksen ajoista lähtien. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 12.) Yksi merkittävimmistä Valistusajan kasvatuksellisiin ajatuksiin vaikuttajista oli Jean Jacques Rousseau. Rousseau'n teoksessa ”Emile eli kasvatuksesta” (1933) vuodelta 1762 puhutaan lapsuuden ainutkertaisuudesta ja lapsen yksilöllisyydestä. Rousseaulta on peräisin ajatus kasvatuksen lapsikeskeisyydestä (Hytönen 2007, 21). Egidius (1978, 26) korostaa Rousseau'n merkitystä nykyaikaisissa kasvatuskäsityksissämme. Hänen mukaansa Rousseau toi esille myös lasten itsesäätelyn- ja sen kehittämisen, että yksilön- ja yhteisön välisen vuoro-vaikutuksen merkityksen lapsen kasvulle- ja kehitykselle.

Hämäläinen (2001) on perehtynyt valistusajan pedagogin Heinrich Pestalozzin ajatuksiin ja tämän tekemän työn vaikutuksiin myöhemmälle kasvatukselliselle ajattelulle. Hämäläinen kuvaa Pestalozzin nähneen kasvatuksen ja yhteiskuntaelämän toisilleen läheisinä ja vastavuoroisina toimijoina. Kasvatuksella saatiin aikaan yhteiskunnallisia muutoksia ja toisaalta myös yhteiskunnalla oli vaikutuksensa siihen, millainen kasvatus oli mahdollista. Pestalozzi näki kasvatuksen merkittävänä keinona parantaa eritoten alempien sosiaaliluokkien asemaa. Yhteiskunnallinen kasvatus tuli järjestää siten, että syrjäytyminen ja huono-osaisuus voitaisiin kohdata pedagogisesti. Lastenkotitoiminnan kehittäminen sekä kansanopetus olivat Pestalozzin työn hedelmiä osana laajempia yhteiskunnallisia sosiaalipedagogisia tavoitteita. (Hämäläinen 2001, 193—195.) Yhteiskunnan tuli vastata yksilöiden tarpeisiin siten, että myös heikompiosaisten oli mahdollista vaikuttaa itse omaan elämäänsä. Samalla heikompi osaisista tuli ympäröivään yhteiskuntakehitykseen myönteisesti vaikuttavia yhteiskunnan jäseniä.

1700-luvun valistuksen ajalla, kasvatusajattelijoiden tekemän työn seurauksena, koulun ja sitä ympäröivän yhteiskunnan suhdetta pyrittiin tiivistämään. Lisäksi uudenlainen, oppilaslähtöisempi pedagogiikka nostettiin esille. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 12.) Valistuksen aikaa seurasi useita erilaisia kasvatusta kriittisesti tarkastelevia suuntauksia 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Rautiainen, Toom ja Tähtinen (2017, 13) mainitsevat näistä reformipedagogiikan sekä progressiivisen pedagogiikan edustajat työkouluuutteen ohella. Yhteistä näille ajattelijoiden oli vallitsevien kasvatustraditioiden sekä koululaitoksen kritiikki sekä vaikutteet Pestalozzin ajatuksista. (Hämäläinen 2001, 193—195.) Myös Rousseau'n ajatus lapsikeskeisyydestä säilyi, vaikkakin lähestymistavat lapsikeskeisyyteen vaihtelivat.

Kasvatustieteilijä ja filosofi, progressiivisen pedagogiikan kehittäjä John Dewey oli osaltaan kehittämässä lapsikeskeisen pedagogiikan teoriaa 1800- ja 1900-luvun taitteessa. Dewey'n teo-

reettiset mallit olivat aikalaiseen kasvatustieteitä koskevaan ajatteluun nähden erittäin kehittyneitä. Deweyn kirjoitukset vaikuttivat merkittävästi koko 1900-luvun lapsikeskeiseen teorianmuodostukseen. Lapsikeskeisyydestä huolimatta, Dewey kritisoi kasvattajan vetäytymistä itse opetustilanteesta ja korosti kasvattajan toiminnan merkitystä ”ryhmän toimintojen ohjaajana”. Lisäksi Dewey näki yksilön oman kokemuksen merkityksellisenä tämän oppimisprosessin aikana. (Hytönen 2008, 29—30.) Rautiainen, Toom ja Tähtinen kuvaavat Deweyn myös korostaneen koulua pienoisyhteiskuntana, jonka tulisi organisoida niin, että lapsilla olisi mahdollisuus harjoitella demokraattista elämäntapaa. Jotta demokraattinen elämäntapa koulussa voisi toteutua, lapsilla tulisi olla mahdollisimman laajat oikeudet, eli toisin sanoen valtaa. Dewey näki koulun paikkana, joka ei pelkästään toisinnalla demokratian muotoja, vaan myös uusintaa ja kehittää niitä. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 17.)

Vuosisadan puoleen väliin tultaessa puhalsivat vapauspedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan tuulet. Tämän ajan koulutulkinnat ja pedagogiset ulostulot muistuttivat 1800- ja 1900-luvun taitteen ajatuksia koulun oikeasta suunnasta. Kasvatus nähtiin suurena mahdollisuutena ja siihen uskottiin lujasti. Koulun ja yhteiskunnan tuli olla yhteydessä toisiinsa ja kasvatus ja ihminen yhdessä uudistavat yhteiskuntaa. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 13.) Tämän ajan kasvatustieteilijöistä mainittakoon Célestin Freinet, jonka mukaan, oppilaat tuli nähdä aktiivisina kouluyhteisönsä jäseninä. Freinetin (1987, 32) mukaan ”koulun tulee olla paikka, joka on valmis auttamaan lapsia toteuttamaan itseään rakentavalla toiminnalla”. Lisäksi Freinet korosti koulutoimintojen organisointia yleisen järjestyksen pidossa, sekä nopeaa yhteiskunnalliseen muutokseen vastaamista koulun uudistamisen yhteydessä. Freinet oli osaltaan kehittämässä myös aikalaisensa ”pienten lasten koulua”. (Freinet 1987, 33—34.)

Toinen maailmansota muutti yleisesti yhteiskunnan ilmapiiriä ja tilaa siten, että alettiin vaatia koko koulujärjestelmää koskevaa reformia. Koulun staattisuus, opettajajohtoisuus ja perinteinen lukukouluperinne tulivat kyseenalaisiksi reformipedagogiikan sekä yleisemmän lapsi- ja kasvatustieteen tutkimuksen myötä. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 14.) Tällä ajalla vaikutti myös suomalainen professori Matti Koskenniemi, joka vaati koulujen tukevan oppilaiden sosiaaliseen ja aktiiviseen ja valveutuneeseen kansalaisuuteen kasvamista. Aiempia kasvatustieteilijöitä mukailleen Koskenniemi korosti myös oppilaiden omaa aktiivisuutta ja kokemuksen merkitystä. (Penttinen 2007; Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 14 mukaan) Lisäksi Koskenniemen mukaan koulun tulisi vastata yhteiskunnan muutoksiin ja hyödyntää yhteiskunnallisen

“yhteiselämän” mahdollisuuksia opetuksessa (Koskenniemi 1952, 20; Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 14 mukaan).

1960-luvulla vaatimukset oppilaiden aktiivisemmasta ja tasa-arvoisemmasta asemasta yhä vain kiihtyivät (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 15). Yhdistyneiden kansakuntien julistus Yleisistä ihmisoikeuksista (1948) sekä Lapsen oikeuksista (1989) pitävät sisällään ajatuksen jokaisen yksilön yhtäläisistä oikeuksista, tasa-arvosta sekä osallisuudesta yhteiskuntaan ja nämä julistukset olivat osaltaan edistämässä osallisuuden pedagogiikan kehittymistä myös koulumaa-ilmassa. 1990-luvulla alettiin kantaa huolta eritoten nuorten vähentyneestä kiinnostuksesta suhteessa yhteiskunnallisiin asioihin. Osallisuuden pedagogiikalla pyritäänkin tukemaan autonomisten ja velvollisuuden tuntoisten ihmisten ja kansalaisten kasvua. Koulun ja kasvatuksen piirissä, tärkeää on “jokaisen oikeus tuntea kuuluvansa koulu ja ryhmäyhteisöönsä ja kokea kykenevänsä vaikuttamaan yhteisönsä toimintaan ja arkeen”. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 15.)

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), kuten myös Esiopetuksen suunnitelman perusteissa (2014) osallisuuden käsite on vahvasti mukana. Kuten Rautiainen, Toom ja Tähtinen (2017, 18) kuvaavat, osallisuudessa ei itsessään ole mitään ennalta tuntematonta, mutta opetussuunnitelmat pyrkivät vahvistamaan kasvatusinstituutioiden todellista toimintaa osallisuuden edistäjinä. Osallisuuden toteutuminen vaatisi syviä muutoksia koulujen toimintatavoissa. Myös oppilaat ja opiskelijat tulisi ottaa viralliseen päätöksentekoon mukaan, jotta mielipiteiden ilmaisun ohella myös vallankäyttö olisi mahdollista. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 18) Kankaan ja Brotheruksen (2017, 220) mukaan ohjausasiakirjojen velvoittavuudesta huolimatta, lasten osallisuus esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan tällä hetkellä toteudu näiden edellyttämällä tavalla ja käytänteet päiväkodeissa muuttuvat hitaasti.

2.3 Yhteiskunnallinen näkökulma osallisuuteen

Suomen valtio on asettanut tavoitteekseen osallisuuden edistämisen. Yhteiskunnallinen osallistuminen on yksi väylä yksilön osallisuuden kokemiseen. Se, että yksilöllä on mahdollisuus vai-

kuttaa omaa elämäänsä koskeviin asioihin, on olennainen osa yhteisöön kiinnittymistä ja yhteiskunnallista osallistumista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020a). Yksilöiden mahdollisuuksien sekä oikeuksien toteutuminen sekä ihmisten keskinäinen vastavuoroisuus mahdollistavat yhteiskunnallisen osallisuuden (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020b).

Mitä osallisuus on? - työpaperissa osallisuutta kuvataan erilaisten hyvinvoinnin lähteiden sekä elämän merkityksellisyyttä lisäävien vuorovaikutussuhteiden kautta. Hyvinvoinnin lähteitä ovat esimerkiksi yksilön riittävä toimeentulo, yhteiskunnan tarjoamat palvelut sekä turvallisuuden tunne elämässä. Elämän merkityksellisyyttä lisäävät mahdollisuudet vaikuttaa oman elämän kulkuun, mutta myös yhteisiin asioihin. Isola ja kumppanit myös korostavat yksilön osallisuuden rakentumista yksilöllisesti ja erilaisista asioista. Yksilön toimijuus on keskiössä. Samalla yksilöiden hyvinvoinnin lähteet ja toiminnan mahdollisuudet vaihtelevat. (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Scheineider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 3.)

Syrjäytyminen on huono-osaisuuden kasautumista niin, ettei ihminen kykene osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan puutteellisen koulutuksen, työttömyyden tai elämänhallintaan liittyvien ongelmien takia (Kajantie, Hovi, Eriksson, Laivuori, Andersson & Räikkönen 2013, 23). Tällöin ihmisen hyvinvoinnin lähteet eivätkä toiminnan mahdollisuudet ole riittäviä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020a) mukaan sosioekonomiset erot näkyvät eritoten yksilöiden osallistumisaktiivisuudessa yhteiskunnallisella tasolla. Esimerkiksi korkea koulutustaso on yhteydessä osallistumisaktiivisuuteen yhteiskunnassa. Pitkäkestoinen työttömyys puolestaan lisää syrjäytymisriskiä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020a). Voidaankin ajatella, että kaikilla ei ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallisuuden kokemukseen.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020a) mukaan osallisuuden edistämässä tähdätään syrjäytymisen, köyhyyden ja eriarvoisuuden vähentämiseen. Syrjäytyminen on usein ylisukupolvi. Lapsuuden kasvuympäristöjen, ja vanhempien mallin ohella jo sikiöaikaisella kehityksellä on merkitystä. Vanhemmuuden tukemisen ohella hyvän äitiyshuollon ja lasten terveydenhoidon tulisi olla yhteiskunnallisen satsauksen kohteita. (Kajantie ym. 2013.) Osallisuutta edistävää työtä tehdään niin perinteisen palvelujärjestelmän kuin kansalaisyhteiskunnankin tasolla (Isola ym. 2017, 4).

Viime vuosina osallisuuden käsitteestä on puhuttu myös kaikissa yhteiskunnallisissa kasvatusinstituutioissa. Oppilaslähtöinen pedagogiikka ja koulujen ja ympäröivän yhteiskunnan välisen

suhteen tiivistäminen on nähty osallisuuden edistämisen tapoina. Kasvatustehtävässään onnistunut koulu mahdollistaa nuorten ja lasten omassa elämässä sekä jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa toimimisen tiedot, taidot, toimintatavat ja toimijuuteen oppimisen. Viimekädessä on vallitsevista olosuhteista ja opettajista kiinni, miten kouluntoimintaa kehitetään. (Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 10, 22.) Osallisuuden tukemiseen tähdätään jo varhain. Samalla opetussuunnitelmia toteuttavat tavalliset ihmiset, joiden käsitykset osallisuuden tukemisen tavoista voivat vaihdella.

3. Esiopetus

3.1 Esiopetus kasvatuksen muotona

Esiopetus on lapsille oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna järjestettävää, maksutonta opetusta. Esiopetus kestää tavanomaisesti vuoden. (Opetus- ja kulttuuri ministeriö 2020a.) Esiopetukselle on laadittu oma opetussuunnitelma, mutta sen katsotaan kuuluvan varhaiskasvatuksen piiriin. Esiopetuksen tehtävät pohjautuvat Perusopetuslakiin (1998/628). Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2016, 12) määrittelee esiopetuksen tehtävää seuraavasti: “Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Toimintaa suunnitellaan lapsilähtöisesti ja sen tehtävä on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana. Esiopetusta kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti. Esiopetuksella on suuri merkitys lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa, tuen antamisessa ja samalla vaikeuksien ehkäisemisessä.”

Historiallisesti kaikille kuuluva ja maksuton esiopetus on varsin tuore asia. 2000-luvulla tuli voimaan kuntien velvoite (HE 91/1999) järjestää kaikille 6-vuotiaille maksutonta opetusta. Esiopetus ei kuitenkaan koskenut tällöin kaikkia ikäluokan lapsia, vaan osallistuminen esiopetukseen oli vapaaehtoista. Esiopetus on ollut velvoittavaa vuodesta 2015 lähtien (HE 258/2014). Lapsen huoltajalla on velvollisuus huolehtia lapsensa esiopetukseen osallistumisesta (HE 258/2014). Tällä hetkellä suuntauksena näyttää olevan siirtymä kohti kaksivuotista maksutonta esiopetusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämä kaksivuotinen esiopetuskokeilu käynnistyy vuosina 2021-2024 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b). Lisäksi esiopetustoiminnan yhteydessä on ollut niin sanottua esiopetusta edeltävää “viskaritoimintaa” useilla paikkakunnilla jo usean vuoden ajan.

Esiopetuksen pedagogiikka on varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa lähtökohtana ovat lasten mielenkiinnon kohteet. Leikillä on tärkeä rooli esiopetuksen toiminnassa. (Opetushallitus 2020b.) Esiopetusta järjestetään niin varhaiskasvatuksen kuin yleisopetuksen piirissä,

eli käytännöllisesti katsoen niin koulujen kuin päiväkotien yhteydessä. Usein esiopetuksen oppilaat osallistuvat myös muuhun varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat jatkumon, joka on merkityksellinen lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen kannalta (Opetushallitus 2020b). Näiden vuosien aikana rakennetaan perustaa elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus 2020b).

Esiopetukseen osallistuminen kattaa väestöstä koko ikäluokan. Varhaiskasvatukseen osallistumiselle ei ole esiopetuksen tavoin olemassa yleistä velvollisuutta osallistua. Joillekin lapsille esiopetus on ensimmäinen kokemus kodin ulkopuoliseen yhteisöön kuulumisesta.

Kansainvälisessä viitekehyksessä, suomalaisen esiopetuksen tarkastelu on varsin haasteellista, sillä eri maiden koulutusjärjestelmät poikkeavat toisistaan. Ulkomainen esiopetuksen käsite on suomalaista 6-vuotiaille järjestettävää esiopetusta laajempi (Tuononen 2007). Tällöin koulutuksen esiasteella tarkoitetaan 3–6-vuotiaiden koulu- tai päiväkotiovetusta (Tuononen 2007).

Suomalaisessa viitekehyksessä esiopetus on merkittävä siirtymävaihe lapsen matkalla kohti tämän myöhempää koulupolkua. Tutkimuksen kohteena esiopetuksen viitekehys onkin ainetlaatuisuutensa vuoksi mielenkiintoinen. Tarkkaillessani aiempaa tutkimusta suhteessa oppilaiden- tai lasten osallisuuteen, joudun kuitenkin ottamaan vertailukohtia enimmäkseen joko yleisemmän varhaiskasvatuksen- tai perusopetuksen piiristä, sillä vastaavaa tutkimusta esiopetuksen piirissä on tehty varsin vähän.

3.2 Esiopetuksen historia

Suomalaisen esiopetuksen historiaa on tutkinut Niikko (2001) ja sitä avaavat esi- ja alkuopetuksen didaktiikkaa kuvaavassa kirjassaan Brotherus, Hytönen ja Krokfors (1999). Holappa, Costiander, Haanpää ja Packalen (2019) käyvät Opetushallitukselle tekemässään selvityksessä läpi tärkeimpiä suuntaviivoja esiopetuksen kehityksestä.

Niikkon (2001, 7) mukaan esiopetuksen historian voidaan katsoa alkaneen 1800- luvulla syntyneistä pienten lasten kouluista- ja 1900- luvun alun välitysluokista. Pienten lasten koulut olivat lastentarhojen ja koulujen välimuotoja, johon lapset vietiin vanhempien työpäivän ajaksi. Pikkulasten kouluissa opiskeltiin muun muassa kirjoitusta, lukemista, maantietoa, laskentaa ja käsitöitä. Väliluokalla taas painotettiin lukemista, kirjoittamista ja laskemisen alkeita ja sen tehtävänä oli valmistaa oppilaita kansakouluun.

Holapan ja kumppanien (2019, 6) kuvauksen mukaan, kouluopetuksen- ja lastentarhatoiminnan eriytymisen voidaan katsoa alkaneen jo näistä vuosista. Väliluokkatyöskentely erosi vahvasti lastentarhojen teemoihin- ja leikkiin perustuvasta toiminnasta. Kouluopetus ja lastentarhatoiminta alkoivat eriytyä toisistaan jo varhain. Eriytymistä tapahtui myös hallinnollisesti. 1900- luvun alussa tehtiin päätös oppivelvollisuudesta 7–13-vuotiaille ja lastentarhat siirrettiin hallinnollisesti sosiaaliministeriön alaisuuteen. (Holappa ym. 2019, 6.)

Niikkon (2001, 8) mukaan, suomalaisen alkuopetuksen isä, Hämeenlinnan kansakouluseminaarin johtaja ja kasvatustieteen professori Aukusti Salo korosti jo 1920- luvulla lastentarhoissa tehdyn työn merkitystä ja vaati lastentarhan ja alakoulun yhdistämistä toisiinsa (Niikko 2001, 8). Vaateista huolimatta, kansakoulu ja lastentarha toimivat kuitenkin vielä pitkään toisistaan erillisinä instituutioina. Toinen maailmansota ja sen päätyminen hiljensivät esi- ja alkuopetusta koskevan keskustelun toviksi (Brotherus ym. 1999, 13).

Vasta 1960- luvun laajempi yhteiskunnallinen keskustelu tasa- arvosta nosti esiopetuksen ja pienten lasten pedagogiikan jälleen keskiöön. Tällöin esiopetuksen ajateltiin tasoittavan lasten kasvuympäristöistä johtuvia eroavaisuuksia. (Brotherus ym. 1999, 100, 14--15; Holappa ym. 2019, 6). 1970- luvulla esiopetuksesta laadittiin useita mietintöjä, komiteoita ja kokeiluja. 1980- luvulla esiopetuksen järjestämisestä kirjattiin peruskoululakiin ja opetussuunnitelma ohje 6-vuotiaiden opetuksesta hyväksyttiin. Lopulta, 1990- luvulla kunnat velvoitettiin tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille esiopetusta. (Brotherus ym. 1999, 16; Holappa ym. 2019, 6)

Maksuttoman esiopetuksen järjestäminen asetettiin kuntien velvollisuudeksi vuonna 1998, mikä nosti nopeasti esiopetuksessa olevien oppilaiden määrää. Vuonna 2004 säädettiin maksuttomasta esiopetuksenoppilaiden koulukuljetuksesta. Varsin nopeasti esiopetukseen osallistui jo valtaosa ikäluokasta. Esiopetuksen aseman vahvistamiseksi koulujärjestelmässä, siitä tehtiin velvoittavaa vuoden 2014 lopussa. (Holappa ym. 2019, 7)

3.3 Esiopetuksen opetussuunnitelma

Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2016) painottaa lasten henkilökohtaista oppimisen polkua, sillä lapsi kasvaa ja kehittyy yksilöllisesti. Lisäksi muiden opetussuunnitelmien mukaisesti, aiemmasta poiketen, lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii aina yhteydessä ympäröivään yhteisöönsä. Lasten osallisuus, yksilöllisyys ja lasten kuuleminen ovatkin tämän hetken opetussuunnitelmien kantavia teemoja. (Kyrönlampi, Mäkitalo & Uitto 2020, 9, 35.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2016, 12—13, 15, 16, 22, 24, 26, 29, 34) oppilaan osallisuudesta puhutaan niin esiopetuksen yleisiä velvoitteita, arvoperustaa, oppimiskäsitystä, oppilashuoltoa, koulun toimintakulttuuria, opetuksen laajalaisia tavoitteita, oppimiskokonaisuuksia, oppimisympäristöjä, työtapojen valintaa kuin myös arviointia koskevissa kohdissa. Osallisuuden voidaankin kuvata läpäisevän Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eri tasot.

Paikalliset esiopetussuunnitelmat laaditaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Oppilaiden osallisuuden tulisi siis ilmetä myös paikallisissa opetussuunnitelmissa. Perusteiden mukaan, ”esiopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet liittyvät yhteen ja muodostavat toimintakulttuurin perustan” (Opetushallitus 2016, 8). Koska osallisuus on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa varsin tärkeä teema- ja toimintaa ohjaava osa-alue, vallitsevan toimintakulttuurin tulisikin tukea esioppilaiden osallisuutta.

Varhaiskasvatuksen osallisuutta käsittelevässä luentosarjassaan Kataja (2018a) kuvaa, miten opetussuunnitelman mukaisten laaja-alaisten taitojen kehittymisen tukemiseksi, lapsella tulee olla tilaa ajatella, tehdä valintoja, ratkoa ristiriitoja ja harjoitella sosiaalisia taitoja. Toimintakulttuuri tulee rakentaa niin, että siellä on tilaa oivaltaa, saada äänensä kuuluviin ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lasten näkökulmat tulee huomioida kasvatuksen suunnittelussa ja tiivis vuorovaikutus niin lasten kuin aikuisten kesken on tärkeää. (Kataja 2018a.) Nämä ovatkin vain muutamia lasten osallisuutta tukevan toimintakulttuurin ilmene- misen tapoja.

4. Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani selvitän, millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on osallisuudesta esiopetuksessa. Keskiössä ovat varhaiskasvattajien kuvaukset siitä, mitä osallisuus heidän mielestään tarkoittaa, mitä se edellyttää, mitä siitä seuraa ja miten he sitä edistävät esiopetuksessa. Lisäksi huomion kohteena ovat varhaiskasvattajien käsitykset itsestään osallisuuden edistäjinä.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

1. Mitä osallisuus on varhaiskasvattajien kuvauksissa?
2. Mitä oppilaiden osallisuus edellyttää varhaiskasvattajien mukaan?
3. Miten varhaiskasvattajat edistävät oppilaiden osallisuutta?
4. Millaisia seurauksia varhaiskasvattajat näkevät osallisuuden edistämisen avulla?
5. Miten varhaiskasvattajat kuvaavat itseään osallisuuden edistäjinä?

4.2 Laadullisen tutkimuksen ja fenomenografian yhteys

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja tutkimusotteeni on fenomenografinen. Sarajärvi ja Tuomi (2018,13), kuvailevat laadullista tutkimusta sateenvarjoksi, jonka alla on useita laadullisia tutkimuksia. Se on yläkäsitteenä varsin laaja ja pitää sisällään useita erilaisia, toisistaan poikkeavia perinteitä. Samalla nämä perinteet sisältävät merkittäviä yksinkertaistuksia ja ne ovat sellaisenaan rajallisia (Sarajärvi & Tuomi 2018, 15).

Oma tutkimukseni sijoittuu laadullisen tutkimusperinteen kentälle fenomenografisen tutkimussuuntauksen osa-alueelle. Fenomenografian oppi-isänä pidetään Ference Martonia, joka

kehitti tutkimustapaa Göteborgin yliopistossa Ruotsissa 1970-luvulla (Koskinen 2011, 267; Huusko & Paloniemi 2006, 163). Alun perin Marton oli kiinnostunut yliopisto-opiskelijoiden laadullisista eroista selittää ja käsitellä oppimistaan. Hän tutki fenomenografian avulla opiskelijoiden erilaisia oppimiskäsityksiä. (Richardson 1999, 54; Metsämuuronen 2008, 35.)

Myöhemmin fenomenografinen tutkimus on kohdistunut erilaisten kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden tutkimiseen. Viime aikoina tutkimuksen tekeminen on muovautunut aiempaa teoreettisemmaksi ja tutkimuksen kohteena on ollut oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtäminen (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Myös variaatioteorioita on nostettu fenomenografisen tutkimuksen rinnalle (Rovio-Johansson & Ingerman 2016, 258). Fenomenografian voidaan ajatella nojaavan humanistisen tutkimuksen traditioon laadullisen tutkimuksen tapaan (Ahonen 1994, 122).

Laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää hyvin laajassa tai hyvin erilaisissa ja kapeissa merkityksissä. Tulkinnat siitä, mitä laadullinen tutkimus on, vaihtelevat. Voidaan kuitenkin ajatella, että laadullisesta tutkimuksesta laadullisen tekee eritoten se, että sen aineistot ovat kokemusperäisiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13, 22, 27.) Myös fenomenografiassa aineisto on laadultaan empiiristä.

Vilkkan (2015, 224) mukaan, laadullisessa tutkimuksessa tarkastelussa on ihmisten välinen, sosiaalinen merkitysten maailma, joka hahmottuu ihmisten käsityksistä tai kokemuksista. Tavoitteena on ymmärtää yksilön tai ryhmän toimintaperusteita heidän niille itse asettamista merkityksistä käsin. (Vilka 2015, 224.) Juutin ja Puusan (2011, 47—48) kuvauksen mukaisesti, nämä merkitykset ovat subjektiivisia todellisuuden kuvauksia. Tällöin tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan yksittäisiä tapauksia ja tutkimuksessa korostetaan siihen osallistuvien ihmisten näkökulmaa. Tutkijan vuorovaikutus tutkittavien henkilöiden kanssa on tärkeää. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tutkittavien kokemuksiin ja tavoitteena on muodostaa teoreettisesti pätevä tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Keskeistä tulkinnoissa on välittömän havaintotason ylittäminen. Tulkinnassa tavoitellaan todellisuuden pinnanalaisia, usein subjektivistisia rakenteita ja tulkintoja. (Juuti & Puusa 2011, 47—48.)

Laadullinen tutkimusentekotapa on tutkielmalleni varsin sopiva siksi, että kiinnostuksen kohteenani ovat yksilöiden käsitykset valitsemastani temasta. Tavoitteenani on ymmärtää

kasvatusalan asiantuntijoiden ajatuksia oppilaiden osallisuudesta. Tarkastelussa ovat asiantuntijoiden suullisissa kuvauksissa ilmenevät merkitykset oppilaiden osallisuuden tukemisesta. Aineistoni on kokemusperäinen haastatteluaineisto.

Sarajärven ja Tuomen (2018, 13) mukaan laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on olennaista pohtia, mitä ja mistä kertoo tutkimusta tehdessään ja siitä raportoidessaan. Ahonen (1994, 132) puolestaan korostaa teoreettisen perehtyneisyyden merkitystä fenomenografisen tutkimuksen tekemisessä. Tämän tutkimuksen kohdalla, tutkielman teoriaosuus kertoo tutkittavasta ilmiöstä, osallisuudesta ja sen viitekehyksestä suomalaisen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi tutkielmassa avataan tutkimuksen tekemisen metodologista taustaa, että tutkimuksen tekemisen vaiheita. Tutkimuksen metodologiaa avatessa perustellaan, miten ja miksi tutkimusta on tehty siten, miten sitä on tehty.

Lisäksi, koska fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisten arkielämän ilmiöistä muodostamista käsityksistä ja ymmärtämisen tavoista (Huusko & Paloniemi 2006, 162), tutkielman tulososiossa painottuvat tutkittavien, eli varhaiskasvattajien käsitykset ja ymmärtämisen tavat tutkimukseni aiheesta.

4.3 Fenomenografia

Käsitykset fenomenografiasta vaihtelevat. Osa tutkijoista pitää fenomenografiaa analyysimenetelmänä, toiset metodologiana. (Niikko 2003, 7.) Huusko ja Paloniemi (2006, 163) kuvaavat fenomenografiaa tutkimussuuntauksena, joka ohjaa tutkimusprosessia. Omassa tutkimuksessani, fenomenografia on tutkimustani metodologisesti ohjaava tutkimussuuntaus. Lisäksi tutkimusaineistosta tekemäni analyysi on fenomenografinen.

Valitsin tutkimussuuntaukseksi fenomenografian, sillä tutkin varhaiskasvattajien käsityksiä arjen ilmiöstä. Sanan fenomenografia (phenomenography) alkuperäinen merkitys onkin ”ilmiön kuvaaminen” tai ”ilmiöstä kirjoittaminen” (Metsämuuronen 2008, 34). Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten arkipäivän ilmiöitä koskevia käsityksiä ja niiden erilaisia ymmärtämisen tapoja (Koskinen 2011, 267).

Fenomenografiassa maailmaa lähestytään toisen asteen näkökulmasta (Marton 1988, 145). Tällöin kiinnostuksen kohteena on toisten ihmisten tapa kokea asioita. Samalla tutkijan on suljettava tulkinnastaan omat käsityksensä ja kokemuksensa. Toisen asteen näkökulmassa painotetaan variaatiota, eli päämääränä on selvittää ihmisten erilaisia ymmärtämisen tapoja. (Niikko 2003, 25) Tutkimani arjen ilmiö, osallisuus on ilmiönä sellainen, että kukin varhaiskasvattajista kokee ja havaitsee sitä arjessaan erilaisin tavoin. Omassa tutkimuksessani tarkastelen tutkimushenkilöiden tapoja kokea asioita näiden käsityksistä käsin. Samalla selvittän tutkimushenkilöiden erilaisia ymmärtämisen tapoja. Tutkimushenkilöiden kuvauksia tulkitessani jätin omat käsitykseni ja kokemukseni mahdollisimman etäälle tulkinnastani.

Ahonen puhuu tutkijan hallitusta subjektiivisuudesta. Tutkijan tulee tiedostaa lähtökohtansa tutkimuksen tekemiselle sekä niiden vaikutukset aineistonhankintaprosessissa ja tulkinnaissa. (Ahonen 1994, 122.) Tutkijan tulee myös käsitellä omaa rooliaan suhteessa tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen tekemisen aikana olenkin käynyt jatkuvaa vuoropuhelua myös itseni kanssa, suhteessa siihen, miten aineistoa tulkitseen. Muutamia kertoja huomasin väsyneenä tulkinneeni jonkin kohdan hitusen omaa käsitystäni kompensoiden, mutta korjasin nämä kohdat myöhemmin, kun palasin aineiston pariin yhä uudelleen ja uudelleen. Oman tutkijan subjektiiviteettini kannalta, tutkimuksen työstäminen sopivassa vireystilassa onkin ollut varsin olennaisessa osassa tutkimuksen tekemistä.

Fenomenografiassa ajatellaan, että maailma välittyy yksilölle tämän oman maailmasuhteen kautta. Asiat ymmärretään aina suhteessa johonkin. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Kun ihminen ajattelee jotakin, hän ajattelee sitä jollakin tavalla (Uljens 1991, 83). Jokaisessa hetkessä ja kontekstissa ihmiset kokevat ja havaitsevat asioita eri tasoilla (Åkerlond, McKenzie & Lupton 2014, 231). Fenomenografikot eivät tee väitteitä maailmasta sellaisenaan, vaan väitteet perustuvat ihmisten käsityksiin maailmasta. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita myös virheellisistä käsityksistä. (Marton 1986, 32.)

Olennainen termi fenomenografiasta puhuttaessa onkin sana ”käsitys”. Fenomenografisista lähtökohdista ihmisten käsityksiä kuvataan merkityksenantoprosesseina, jotka ovat mielipidettä syvempiä ja laajempia merkityksiltään (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Ahosen (1994, 116) mukaan käsitykset kuvaavat ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Ihmisten käsitykset muovautuvat kokemusten pohjalta ja ajattelun kautta. (Ahonen 1994, 117) Käsitykset ovat näkemykseni mukaan eräänlaisia yksilön ja

maailman välisen suhteen ilmentymiä, joihin tutkijan on mahdollista analyysia tehdessä tarttua.

Toimin tutkimusta tehdessäni fenomenografiaa kehittäneen Martonin (1988, 145) kuvaamin tavoin. Aineiston analyysia tehdessäni kartoitan ihmisten tiettyä ilmiötä koskevia laadullisesti erilaisia ymmärtämisen tapoja. Olen kiinnostunut ihmisten ajattelun sisällöstä. Teen kattavan kuvauksen varhaiskasvattajien ymmärtämisen tavoista osallisuudesta ja sen edistämisen tavoista esiopetuksessa ja lajittelen ne käsitteellisiin kategorioihin. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan, näitä ymmärtämisen tapoja lähestytään käsitysten kautta.

Huuskon ja Paloniemen mukaan fenomenografiassa käsityksiä tarkastellaan niiden vaihtelu, suhteellisuus ja kontekstiaalisuus huomioiden. Kontekstiaalisuus ilmenee myös tutkimushenkilöiden tarkoituksenmukaisena valintana sekä tulkinnan ja raportoinnin kysymyksissä. Suhteellisuus on käsitysten ilmenemisyhteyksien huomioimista, jotta niiden välisiä eroja eli vaihtelua voitaisiin huomioida. Samalla merkityksiä on mahdollista ymmärtää vain niiden omissa konteksteissa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 171.) Huuskon ja Paloniemen kuvaamat vaihtelun, suhteellisuuden ja kontekstiaalisuuden huomioin eritoten aineiston analyysivaiheessa. Lisäksi haastattelemani varhaiskasvattajat edustavat tarkoituksenmukaisten tutkimushenkilöiden valintaa.

Olen valinnut haastateltavikseni varhaiskasvattajat, joilla kaikilla on kokemusta oppilaiden osallisuudesta ja sen edistämisestä esiopetuksessa. Haastateltavien lähtökohdat työnteemiselle kuitenkin poikkeavat toisistaan ja heidän kokemustaustansa ovat erit. Haastateltavien kokemustaustaa heijastavat mm. erilaiset koulutustaustat, sekä työkokemuksen määrä, mutta myös muu elämäkokemus on haastateltavilla toisistaan poikkeavaa. Tutkimushenkilöt ovat tarkoituksenmukaisia, sillä he edustavat kohderyhmääni, esiopetuksessa toimivia varhaiskasvattajia.

Käsitykset samasta ilmiöstä vaihtelevat, sillä ihmisten erilaiset kokemustaustat vaikuttavat (Ahonen 1994, 114). Vaikka varhaiskasvattajien käsityksissä on eroavaisuuksia heidän kuvattessaan oppilaiden osallisuutta, niistä löytyy myös yhtäläisyyksiä. Åkerlond, McKenzie ja Lupton (2014, 232) perustelevat ihmisten erilaisten käsitysten yhteyttä toisiinsa fysiologisilla ja sosiokulttuurisilla tekijöillä. Myös varhaiskasvattajien käsitykset linkittyvät toisiinsa.

He edustavat tutkimuksessani suomalaisia kasvatusalan asiantuntijoita, jotka jäsentävät käsityksiään tutkimastani ilmiöstä osana suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria.

Tämä täsmää myös Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) kuvaukseen siitä, miten fenomenografiassa olettamuksena on, että erilaiset kulttuurit, yhteiskunnat ja yhteisöt muodostavat omat yleiset käsitysten joukkonsa (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Erilaiset ymmärtämisen tavat voidaan nähdä osana suurempaa kokonaisuutta, ”yhteistä summaa ” (Åkerlond, McKenzie & Lupton 2014, 232). Samanaikaisesti fenomenografia on variaation tutkimusta (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Tavoitteena on löytää tietyn ryhmän jäsenten yksilöiden väliset ajattelutapojen erot ja yhtäläisyydet tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessani tarkastellaan varhaiskasvattajien ajattelutapojen variaatiota suhteessa oppilaiden osallisuuteen. Erilaisia että samanlaisia ymmärtämisen tapoja yhteen kokoamalla, muodostan tulosavaruuden, joka kuvaa suomalaisten kasvatusalan asiantuntijoiden käsitystä osallisuudesta.

Fenomenografiassa ei etsitä lopullisia totuuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tämä tulosavaruus ei siis ole lopullinen totuus osallisuuden temasta ja varhaiskasvattajien käsityksistä. Tulosavaruus kuitenkin kuvaa varhaiskasvattajien käsityksiä tutkimuksen tekemisen hetkellä, suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kunkin haastateltavan maailmankuva ja aiemmat kokemukset ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, millaiseksi tulosavaruus lopulta muotoutui. Lisäksi tärkeässä roolissa oli oma tutkijan subjektiviteettini tutkimuksen tekemiseen.

4.4 Teemahaastattelu

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla neljää esiopetuksessa toimivaa varhaiskasvattajaa puolistrukturoidusti. Haastatteluihin osallistui kolme esiopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Haastateltavien koulutustaustat poikkesivat varsin suuresti toisistaan. Yksi haastateltavista oli kasvatustieteiden maisteri, yksi sosionomi, yksi kasvatustieteiden kandidaatti ja yksi lähihoitaja. Myös esiopetuksessa kertyneiden työkokemusvuosien määrä vaihteli. Yksi haastateltavista oli työskennellyt esiopetuksessa jo parisen kymmentä vuotta, kaksi muutamia vuosia ja yhdellä oli kokemusta vajaa vuoden ajalta. Käsitykseni mukaan, eri koulutus- että

kokemustaustaiset varhaiskasvattajat edustavat varsin hyvin suomalaisen esiopetuksen henkilökunnan moninaisuutta.

Kettukankaan, Heikan ja Pitkäniemen (2017, 189) suorittamassa tutkimuksessa, eri ammattiryhmien kuvaukset lasten osallisuudesta päiväkotiarjen perustoiminnoissa olivat yhdenmuukaisia. Kettukangas ja kumppanit (2017, 190) kuvaavatkin, että käsitykset osallisuudesta muovautuvat kollegiaalisesti kasvatusyhteisöjen sisällä.

Haastattelin kolmea varhaiskasvattajaa heidän työpaikoillaan, yhden haastattelun tein Skypessä. Haastateltavat olivat minulle joko ennalta tuttuja tai paikallisen päiväkodin johtajan minulle ehdottamia henkilöitä. Kukaan haastattelu kesti noin 45 minuuttia. Haastattelutilanteet etenivät varsin jouhevasti. Skype-haastattelun tekeminen ei juurikaan eronnut paikan päällä tehdyistä haastatelluista muuta kuin teknisesti. Skypessä haastattelemani henkilö, oli minulle jo ennalta hyvin tuttu ja tämä saattoi osaltaan vaikuttaa haastattelun onnistumiseen. Olen perusluonteeltani myös varsin kuuntelevainen ja toisen näkökulmiin ymmärtäväisen hyväksyvästi suhtautuva henkilö, mikä saattoi osaltaan edesauttaa haastattelujen onnistumista ja haastateltavan omiin näkemyksiin kiinni pääsemistä. Myös muihin haastateltaviin onnistuin luomaan luottamuksellisen yhteyden ja haastattelutilanteet tuntuivat luontevilta. Haastateltavat tuntuivat suhtautuvan haastatteluun lähtökohtaisesti avoimesti ajatuksiaan ja näkemyksiään kertoen. Vuorovaikutus oli sujuvaa. Nauhoitin haastattelut.

Haastattelu on varsin tyypillinen fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankintatapa (Koskinen 2011, 270). Haastattelumenetelmän vahvuuksia ovat joustavuus ja tilannesidonaisuus. Tutkija voi esittää kysymykset haluamassaan järjestyksessä ja samaan aiheeseen voidaan tarvittaessa palata. Myös havaintojen tekeminen haastateltavasta ja tämän käytöksestä on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86.)

Haastattelun tavoitteena on kysymällä selvittää, mitä ajatuksia jollakulla on jostakin asiasta. Tutkimusta tehtäessä tutkija selvittää haastattelun avulla tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. Jokainen tutkija itse luo rajansa haastateltavan kohtaamistapaan sekä siihen, miten paljon hän antaa itsestään haastattelun aikana. Kun tutkija valitsee menetelmäkseen haastattelun, tulee tämän hyväksyä tilanteiden vaihtelevuus ja vuorovaikutus ja tuotava esille näiden vaikutukset osana aineiston muotoutumista eri perspektiiveistä. (Eskola & Vastamäki 2010, 24—25)

Haastattelussa aineisto kerätään keskustelussa osallistujan kanssa. Haastattelussa tiedon ajatellaan sijoittuvan ihmisten kokemukseen ja se voidaan tuoda esille kysymällä huolellisesti valittuja kysymyksiä ja kuuntelemalla vastauksia. Haastateltavan ei tule dominoida keskustelua, eikä pyrkiä vaikuttamaan haastateltavan maailmankuvaan keskustelussa. (Mligo 2016, 83.) Ahosen mukaan intersubjektiiivinen luottamus, eli se että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa haastattelun tekemiselle on tärkeää. Intersubjektiiivisuus edellyttää, että tutkija kuuntelee haastateltavaa aktiivisesti, haastattelu on keskustelunomaista eikä haasteltavalle muotoudu paineita vastausten laadun suhteen. Myös tutkijan ja haastateltavan välille muotoutuvan suhteen luottamuksellisuus on olennaista. (Ahonen 1994, 136—137.)

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin tai aihealueisiin. Kysymysten esittämisjärjestys ja muoto eivät ole tarkoin määriteltyjä. (Eskola & Vastamäki 2010, 28; Ahonen 1994, 138) Tarkentavat lisäkysymykset ja tilannesidonnainen aiheisiin syventyminen haastattelun aikana on mahdollista. Teemahaastattelun strukturoinnintasot vaihtelevat. Tutkimuksen tarkoitus ja ongelmanasettelu ohjaavat kuitenkin haastattelun etenemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 88).

Omassa haastattelussani olin määritellyt kattavan kysymysrunгон haastattelun tekemisen tueksi. Kysymysrunko pohjautui osallisuuden teemasta hankkimaani teoreettiseen tietoon. Haastattelua tehdessäni etenin teema-alueesta toiseen tilannesidonnaisesti. Jos jokin haastateltavan esille tuomista asioista tuntui osallisuuden- teeman kannalta olennaiselta, saatoimme käsitellä tätä aihetta vähän pidempään, muista haastatteluista poiketen. Osa ennalta laatimistani kysymyksistä oli sellaisia, että ne edellyttivät jonkin toisen aihealueen läpikäymistä, eli etenemisjärjestys oli tarkoituksenmukaisilta osiltaan kiinteä. Oma roolini painottui kuunteluun, vaikka haastattelutilanteet olivatkin keskustelunomaisia. Tein haastattelun aikana tarkentavia lisäkysymyksiä.

Tutkimusta varten tekemästäni haastattelusta teemahaastattelun tekee se, että haastattelu koskee valitsemaani teemaa, oppilaiden osallisuutta. Puolistrukturoidun haastattelusta teki se, että etenin ennalta laatimieni haastattelukysymysten suhteen vapaassa, tilannesidonnaisessa järjestyksessä, ja paneudun tilannesidonnaisesti eri teemoihin haastattelujen luonteenlaadun mukaan.

4.5 Aineiston analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan henkilöiden ilmauksista tulkittuja tietoja heidän käsityksistään. Näitä ilmaisuja tulkitaan asiayhteyksistä käsin. Aineiston syvällisyys on merkittävämpää kuin aineiston laajuus. Tutkimussuuntauksessa tavoitellaan käsityksien tarkastelua teoreettisella, universaalimmalla tasolla. (Ahonen 1994, 152.)

Aiemmin kuvaamalla tavalla, fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimushenkilöiden käsityksistä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Löydettyjen käsitysten variaatiosta muodostetaan tutkimuksen tuloksena kuvauskategorioita. Koska käsitysten variaation kattava kuvaaminen on tutkimuksen tavoite, on aineiston analyysin tukeuduttava tutkimushenkilöiden ilmi tuomiin kuvauksiin. Tutkimusaineistoni onkin fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan empiirinen. Tällöin aineiston analyysi on aineistolähtöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Aineistolähtöisyys aineiston analyysissä tarkoittaa sitä, että analyysille olennaisia analyysiyksiköitä ei määritellä etukäteen, vaan ne löydetään aineistosta. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta muodostetaan teorettinen kokonaisuus. Tässä tutkimuksen tekemisen vaiheessa, teoria ilmenee analyysia ohjaavina metodologisina sitoumuksina, eikä aiempi teoretieto tutkittavasta ilmiöstä ohjaa analyysin toteuttamista tai lopputulosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108).

Alasuutari (2011, 39) jakaa laadullisen analyysin kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen sekä arvoituksen ratkaisemiseen. Samalla tavalla, fenomenografisessa tutkimuksessa aineistosta tehdyt havainnot pyritään ensin pelkistämään ja lopulta, pelkistysten johdattelemana, arvoitus- eli tutkimusongelma ratkeaa.

Laadullisen tutkimuksen tekemisen asetelma on avoin ja tutkimuksen vaiheet; aineiston keruu, analyysi sekä raportointi kietoutuvat toisiinsa (Juuti & Puusa 2011, 51). Tämä pätee myös omassa fenomenografisessa tutkimuksessani. Tutkimusprosessin aikana asiat muuttuvat ja elävät. Lopulta tutkija kuitenkin kykenee muodostamaan johtopäätökset aineistosta. Myös oman työn arviointi on tärkeää. (Juuti & Puusa 2011, 51) Omassa tutkimuksessani etenin työssäni syklisesti. Esimerkiksi aineiston analyysi ajoittui sekä aineistonkerää-

misen, että tutkimuksen raportoinnin lomaan varsinaisen ”aineiston analyysi”-vaiheen lisäksi. Aineiston analyysi perustui aineistolähtöisyydelle, mutta en olisi kyennyt tekemään sitä ilman tutkimusraporttiani varten tekemää pohjatyötä, eli ennalta hankkimiani tietoja tutkimastani teemasta tai tutkimukseni tekemistä ohjaavista metodologisista ohjenuorista.

Koskinen (2011, 270) käyttää fenomenografisesta analyysiprosessista termiä konstruointi. Tämä viittaa tapahtumaketjuun, jonka aikana tulkinta, valintojen tekeminen ja aineiston uudelleen järjestely auttavat rakentamaan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Ahonen (1994, 125) puolestaan korostaa jatkuvan vuorovaikutuksen merkitystä aineiston kanssa. Tässä tutkimuksessa aineiston tulkinta, valintojen tekeminen ja järjestely suhteutuvatkin tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun.

Uljens (1991, 87) kuvaa fenomenografisen analyysin kulkevan tutkimusprosessissa mukana jo aineiston keräämisvaiheesta lähtien. Omassa tutkimuksessani, aineiston analyysi alkoi tehdessäni tutkimushaastatteluja. Haastattelutilanteen aikana tein muutamia tulkinnallisia muistiinpanoja erilliseen Word-tiedostoon. Lisäksi tekemäni tulkinnat haastateltavan puheen olennaisuuksista suhteessa tutkittavaan ilmiöön, osallisuuteen, vaikuttivat tekemieni tarkentavien lisäkysymysten laatuun ja eri teemojen käsittelyaikoihin haastattelujen aikana.

Huomasin jo haastattelujen aikana, että haastateltavien käsityksissä ilmeni sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia suhteessa osallisuuden käsitteen määrittelyyn, että sen tukemisen tapoihin. Pääpaino oli tilanteessa läsnäololla ja tilanteessa ilmeneviin asioihin tarttumisella siten, että saisin mahdollisimman kattavan kuvan haastateltavan käsityksistä.

Koskinen (2011, 109) kuvaa laadullista tutkimusta kritisoidavan siitä, miten ”puhtaiden havaintojen tekeminen aineistosta” on mahdotonta sinänsä. Näkemykseni mukaan, aineistolähtöisyys ei olekaan pelkästään aineiston ehdoilla menemistä, vaan tilannesidonnaista ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaista, aineistoa- ja tutkimushenkilöiden kuvaamia asioita objektiivisesti ymmärtämään pyrkivää tietoista analyysia. Tutkijan kannattaakin reflektoida omaa toimintaansa ja pohtia Ahosen (1994, 122) kuvaaman hallitun subjektiviteetin toteutumista. Tällöin tutkijan tulee tiedostaa omien lähtökohtiensa vaikutukset tutkimuksen tekemiselle myös aineiston tulkinnan aikana.

Niikko (2003, Liite 1) tiivistää Uljensin (1991, 90—91) neliportaisen, fenomenografisen analyysimallin seuraavasti:

1. Analyysivaihe: aineistoa luetaan ja tutkittavien kokonaiskäsitteitä pyritään hahmottamaan. Aineistosta valitaan analyysiyksiköt, jotka voivat olla sanoja, lauseita, kappaleita tai puheenvuoroja.

2. Analyysivaihe: merkitykselliset ilmaukset ryhmitellään tai teemoitellaan. Ilmauksia vertaillaan toisiinsa, etsitään samanlaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia sekä rajatapauksia. Kiinnitetään huomiota olennaiseen.

3. Analyysivaihe. Muodostetaan kategorioita merkitysryhmistä tai teemoista, muodostetaan alakategoriat.

4. Analyysivaihe: Muodostetaan ylemmän tason kategorioita alakategorioista. Ylemmän tason kategorioista muotoutuu kuvauskategoria-avaruus, joka voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen.

Omassa tutkimuksessani, kävin läpi Uljensin ja Niikkon kuvaamat neljä eri analyysin vaihetta. Ennen varsinaista aineiston analyysia litteroin kaikki haastattelut sanasta sanaan, kunkin omaan Word-tiedostoonsa. Litteroitua aineistoa kertyi 42 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja marginaaleina 2,5cm. Tämän jälkeen aloin käydä haastatteluja läpi ajatuksella niitä lukien. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan, käsitelin aineistoa yhtenä kokonaisuutena.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineistoa jälkeen läpi useita kertoja. Pyrin hahmottamaan aineistosta tutkittavien kokonaiskäsitteitä ja värikoodasin aineistoa niiltä osin, joiden katsoin vastaavan tutkimusongelmaani. Valitsin aineistosta siis analyysiyksiköiksi sanoja, virkkeitä, lauseita ja puheenvuoroja. Poimin nämä analyysiyksiköt erilliseen tekstitiedostoon. Myöhempää työstämistä helpottaakseni, kävin analyysiyksiköt kohta kohdalta, tekstin kanssa vuorovaikutteisesti keskustellen läpi- ja tiivistin ilmaukset sivuviitteeseen- kommentti osioon, myöhempää analyysia varten. Olen nimennyt nämä tiivistykset ”tiivistetyiksi merkityksiksi” aineiston analyysin vaiheita kuvaavaan taulukkoon. ”Lainaukset tekstistä” puolestaan ilmentävät analyysiyksiköitä.

Seuraavaksi ryhmittelin merkitykselliset ilmaukset niistä löytämäni teemojen pohjalta. Vertasin ilmauksia toisiinsa, etsin samanlaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia sekä rajatapauksia. Pyrin kiinnittämään huomiota olennaiseen tutkimusongelmani kannalta. Ryhmitte-

lyt eivät ilmene vielä aineistonanalyysia kuvaavasta taulukosta, sillä ryhmittely tapahtui lainaukset sisältävän, varsin laajan Word-tiedoston sisällä. Ryhmittely pohjusti kuitenkin seuraavan vaiheen kategorisointia.

Kolmannessa analyysinvaiheessa muodostin alakategorioita näistä merkitysryhmistä edelleen vertailuun perustuen. Huomasin, että jotkin tekemäni ryhmät pilkkoutuivat useimpiin osiin, joku taas saattoi säilyä sellaisenaan. Muodostamani alakategoriat olivat aiempaa ryhmittelyä tarkempia ja tiiviimpiä.

Aloin tarkastella muodostamiani alakategorioita kokonaisuutena. Mietin, mistä nämä alakategoriat itseasiassa kertovat. Mietin, kuvasivatko alakategoriat toisiinsa yhdisteltyinä tutkimusongelmani kannalta olennaisia asioita. Vertasin luomiani alakategorioita tutkimuskysymyksiini ja mietin, vastaavatko jotkin löytämäni alakategoriat johonkin tiettyyn tutkimuskysymykseen.

Vertailuiden ja pohdintojen myötä, yhdistin toisiinsa linkittyvät alakategoriat laajemmiksi yläkategorioiksi löytämäni yhtäläisyyksien perusteella. Yläkategoriat ilmentävät alakategorioita korkeammalta teoreettiselta tasolta. Yläkategorioiden muodostaminen vaikutti myös tutkimuskysymyksen lopulliseen muotoon. Alun perin olin asettanut tutkimukselleni neljä tutkimuskysymystä, mutta tässä vaiheessa lisäsin tutkimuskysymykseksi vielä yhden kysymyksen lisää ("2.mitä oppilaiden osallisuus edellyttää varhaiskasvattajien mukaan?"), sillä huomasin tutkimukseni vastaavan myös tähän kysymykseen.

Varhaiskasvattajien osallisuus käsitykset jakautuivat viiteen yläkategoriaan, jotka kukin pitivät sisällään useita alakategorioita. Kukin yläkategoria vastaa myös yhteen tutkimuskysymyksistäni. Eniten alakategorioita muodostui "osallisuuden edellytyksiä"- yläkategorian sisälle. Alakategoriat puolestaan pitivät sisällään aineistosta poimimieni analyysiyksiköiden eli lainausten tiivistetyt merkitykset. Ylä- ja alakategoriat yhdessä ohjaavat aineiston tulokista raportointia. Ahosen (1994, 127) mukaan kategoriat ja eritoten ylemmät kategoriat rakentavat teoreettisen mallin tutkimuksen kohteesta. Omassa tutkimuksessani, kategorioista muotoutuva teoreettinen malli kuvaa varhaiskasvattajien osallisuuskäsityksien variaatiota.

Ylemmän tason kategoriat ja alemman tason kategoriat ovat suhteessa toisiinsa hierarkkisia, sillä ylemmän tason kategoriat edustavat kehittyneitä, laajoja ja monipuolisia kategorioita pitäen sisällään myös alemman tason kategoriat. Sinänsä kuvauskategoriajärjestelmäni on

kuitenkin horisontaalinen, eikä mikään muodostuneista yläkategorioista nouse omalla tasollaan toisia kategorioita ylemmälle tasolle. Tällöin kategoriat ovat keskenään tasavertaisia ja ne erottuvat toisistaan sisällöllisiltä osin (Uljens, 1989, 93). Variaatiota tarkasteltaessa, mikään näkökulma ei ole toista tärkeämpi tai merkityksellisempi, vaan tehdyt havainnot ja niiden pohjalta syntyneet kategoriat ovat kaikki yhtä olennaisia. Seuraavalla sivulla esitän aineiston analyysin tiivistetysti taulukkomuodossa.

1.Taulukko: Tiivistelmä aineiston analyysistä

Analyysiyksikkö	Tiivistetty merkitys	Alakategoria	Yläkategoria
”Sehän on sitä että lapsilla on mahdollisuus tehdä valintoja ja semmosia valintoja, mikä on niinkö heidän ikätasonsa mukaista, et he niinkö pystyy valitsemaan.”	Lapsilla on mahdollisuus tehdä ikätasoon sopivia valintoja	Lasten aktiivinen rooli	Lasten osallisuus
”Se riippuu myös ryhmästä ja tiimistä, sen pitää myös jotenki tiimin tiedostaa ja käydä arvokeskustelua niinku siitä, että mitä se tarkoittaa meidän ryhmässä se lasten osallisuus.”	Tiedostaminen Arvokeskustelujen merkitys tiimin sisällä	Osallisuuden edellytyksiä työyhteisössä	Osallisuuden edellytyksiä
”Huomioit vaikka pedagogisessa tuokiossa- vaikka ne taukojummat ja muut toiminnallisuus saa lapsia osallistumaan enemmän- parityötä välillä- tai ryhmätyöt, tällönsä tulee mieleen. Ehkä siinä on myös se, että eri aistikanavaisuus, että herättelee lasta jotenki enempi- motivoituu myös.”	Motivoivat ja monipuoliset opetusmenetelmät Toiminnallisuus Moniaistisuus	Lasten toimijuuden tukemisen tapoja	Osallisuuden tukemisen tapoja
Osallisuuteen on kyllä kovasti yritetty panostaa. Toki jos mä sanon, että mä tulin 2000- luvulla tänne töihin, niin toki se näyttää varmaan nyt ihan erilaiselta. Mut mä oon vaan lisänny ja kehittänyt sitä. Et siinäkin on hauska huomata sellanen 20vuoden työrupeama, et kyllä mä ainakin oon siihen tietoisesti panostanut.”	On panostettu ja kehitetty ja kehitetty	Oma kompetenssi	Kasvattajan rooli

5. Varhaiskasvattajien käsityksiä esikoululaisten osallisuudesta

5.1 Mitä osallisuus on varhaiskasvattajien kuvauksissa?

Kun kysyin varhaiskasvattajilta heidän näkemyksiään osallisuudesta, he lähtivät määrittelemään sitä lasten toiminnan kautta. Lisäksi osallisuuden kuvauksia värittivät näkemykset siitä, miten näkökulma varhaiskasvatukseen on muuttunut viimeisten vuosien aikana. Osallisuus nähtiin uutena, varhaiskasvatusta muuttavana kehityssuuntana kohti aiempaa lapsilähtöisempää toimintakulttuuria. Osallisuuden kuvauksista oli myös erotettavissa käsitys ajan myötä tapahtuvasta muutoksesta, sillä esikoululaisten osallisuuden nähtiin vahvistuvan esiopetusvuoden aikana. Osaltaan osallisuutta kuvattiin myös tarkentumattomana ja itselle epä-määräisenä asiana.

Me pystytään tosi paljon osallistamaan lapsia- eli kuulemaan heidän toiveet, mielipiteet ja myöskin sitten jo se, että he pystyy jo aika paljon sillä omalla toiminnallaan tekemään sitä osallisuutta. (H4)

Lasten aktiivista roolia ilmensivät varhaiskasvattajien kuvauksissa lasten päätöksenteon sekä vaikuttamisen mahdollisuudet, mielipiteiden että toiveiden esittäminen, lasten äänen kuuluminen ja kuuleminen sekä vallan antaminen lapsille. Tekemistä kuvattiin lapsilähtöiseksi. Lasten pitämät kokoukset, lasten tekemät päätökset, suunnitelmat- ja niiden toteuttaminen ilmensivät varhaiskasvattajien mukaan lasten osallisuutta esiopetusryhmässä. Toimintaan erilaisin tavoin osallistuminen sekä tarvittaessa myös ei-niin mieluisten asioiden tekeminen olivat osoitusta siitä, että lapsi on osallisena ryhmässä. Osallisuuden kuvattiin olevan myös toimintaan sitoutumista, sekä yhteisistä säännöistä ja sopimuksista kiinni pitämisestä. Kaiken kaikkiaan, varhaiskasvattajat kuvasivat lasten tekevän osallisuutta oman toimintansa kautta.

Lasten kuuleminen, sekä päätöksentekoon osallistuminen ja vallan- ja vastuun jakaminen ilmenevät myös Shierin (2001, 111) osallisuuden polun eri tasoilla. Lisäksi lasten toimijuuden korostaminen mukailee Turjan ja Vuorisalon (2018, 36) kuvausta osallisuudesta. Tällöin olennaista on vastavuoroisuus muiden läsnä olevien kanssa sekä mahdollisuudet vaikuttaa omassa sosiaalisessa ympäristössä. Turjan ja Vuorisalon mukaan toimijuutta toteutetaan yksilöllisesti, erilaisin tavoin. (Turja & Vuorisalo 2018, 42—43.)

Että se osallisuus on hirviän tärkeää- ja sitä tehdään yhdessä- ja siinä huomaimattaan saattaa ne perheet ja vanhemmatki tulla siihen juttuun mukaan. (H3)

Osallisuus oli varhaiskasvattajien kuvausten mukaan ”lapsilähtöisyyttä, ”arjen toimintoihin mukaan ottamista”, sekä ”yhteinen juttu”. Osallisuuden toteuttajiksi varhaiskasvattajat nimesivät lapsen itsensä, tämän huoltajat, esiopetuksessa toimivan henkilökunnan sekä varhaiskasvatusyksikön johtajat. Osallisuutta kuvattiin myös työyhteisön yhteiseksi tahtotilaksi, mikä kuvaa hyvin tuloksissa myöhemmin ilmenevää varhaiskasvattajien ajatusta siitä, miten koko työyhteisön yhteinen panos oli osallisuuden edistämässä tärkeää. Myös Shierin osallisuuden polulla (2011, 110) osallisuutta edistetään joko työntekijöiden tai organisaation yhteisten toimien kautta. Leinonen (2016, 39) kuvaa osallisuuden kehittämiseen sitoutumista yhteisöllisyyden sekä osallisuuden kulttuurin kautta. Tällöin sekä varhaiskasvattajat, lapset, että heidän vanhempansa ovat toiminnassa mukana.

Että ehkä just semmosta, et ne lasten yksilölliset tarpeet huomioidaan ja hyväksytään se, että ei ehkä oo niinkö se sen mallin mukainen, mitä me ehkä ajatellaan, että lasten ei tarvi sopeutua loputtomasti siihen aikuisten luomaan struktuuriin, vaan sitä struktuuria luodaan siten että se sopii niille lapsille. (H2)

Osallisuuskuvauksia väritti myös näkemys siitä, miten osallisuus on suuntaa aikuisten luomasta struktuurista kohti struktuurin luomista lapsen tarpeiden ja mielenkiinnonkohteiden pohjalta, lapsia kuullen. Osallisuus oli myös lasten yksilöllistä huomioimista. Osallisuus nähtiin muuttuneena näkökulmana aiempiin, totuttuihin toimintatapoihin. Leinosen (2016, 39) kuvaamassa osallisuuden kulttuurissa ovat myös mukana lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointi sekä lasten toiveiden ja ajatusten kuuleminen ja niiden toteuttaminen osana varhaiskasvatuksen arkea. Turjan ja Vuorisalon (2018, 36) mukaan lasten osallisuuden merkitys

on korostunut varhaiskasvatuksessa viime vuosikymmeninä osana laajempaa yhteiskunnallista kehitystä. Kataja (2018b) kuvaa osallisuutta kokonaan uudenaikaisena kasvatustoiminnan lähtökohtana, jossa lähtökohtana on lapsen näkökulma.

Mitä se aito lasten osallisuus on, se on vähän semmonen häilyvä juttu. (H1)

Että ne on ainaki itestä semmosia arkisia pikkujuttuja joilla tehdään, että lapset kokee sitä että heitä tarvitaan. (H3)

Se on semmonen ihana keskitie, mikä pitää löytää, se että sä et lähde liian aikuislähtösesti kulkemaan sitä vuotta. (H4)

Lasten osallisuuden kuvattiin koostuvan varsin pienistä asioista. Varhaiskasvattajat eivät nähneet osallisuutta käsitteenä mitenkään selkeänä, vaan sitä kuvattiin tulkinnanvaraiseksi ja tasapainoilua vaativaksi seikaksi. Osallisuutta kuvattiin myös “keskitien löytämisenä” aikuisjohtoisen ja lapsijohtoisen toiminnan välimaastossa. Osallisuutta kuvattiin myös aikuisen ohjaaman ja lasten itseohjaaman ajan vuorotteluna esiopetusarjessa.

Myös Shier kuvaa lasten osallisuuden eri tasojen vaihtelevan riippuen kyseessä olevasta asiasta (Shier 2001, 110). Varhaiskasvatuksen arjessa lasten osallisuus toteutuu eri tavoin erilaisissa yhteyksissä (Turja & Vuorisalo 2018, 51). Osallisuuden edistäminen on kasvattajan vastuulla ja sitä edistetään yhdessä lasten kanssa. Välillä lasten ehdottamia ideoita huomioidaan saman tien, joskus niiden toteuttaminen jätetään myöhempään ajankohtaan yhdessä sopimalla. (Leinonen 2016, 38—39.)

Ihan alkuun kun lapset tulevat, niin ennenku päästään tilat tutuksi ja toisille tutuksi, niin se saattaa näyttää, ehkä ensimmäiset pari viikkoa siltä, että kuinka noi lapset voi ite vaikuttaa siihen päivään.... (H4)

Sehän muuttuu tän vuoden aikana, kun he tulee tutuksi, he kasvaa, he alkaa oikeesti orientoitumaan sitä koulua varten jo, niin sieltä tulee semmosia koulu- maisia juttuja, että mitkä mun pitää hallita koulussa, että voin laittaa ilmapalloon vaikka että 'muistan myös tervehtiä opettajaa aamulla'. (H4)

Lasten osallisuutta ei nähty staattisena tilana, vaan sitä kuvattiin esiopetusvuoden aikana kehittyväksi- ja kehittymässä olevaksi asiaksi. Osallisuuden kuvattiin muotoutuvan vähitellen. Varhaiskasvattajat kuvasivat lasten osallisuuden asteen lisääntyvän, kun lapset ja aikuiset tulisivat toisilleen pikkuhiljaa yhä tutummiksi esiopetusvuoden aikana. Myös sillä oli merkitystä, oltiinko jo tuttuja esiopetuksen fyysisten tilojen kanssa ja kuinka paljon niitä pystyttiin arjessa hyödyntämään. Lasten kuvattiin kypsyvän ja heidän tietojen ja taitojen kehittyvän eskarivuoden aikana. Osaltaan myös kypsymisen sekä karttuneen tieto- ja taitotason sekä tutuksi tulemisen myötä lasten osallisuuden kuvattiin olevan keväällä suurempaa kuin vaikkapa esiopetusvuoden alussa. Lapsille kuvattiin ajan myötä olevan helpompi antaa enemmän myös vaikuttamisen mahdollisuuksia. Lasten mielenkiinnonkohteiden kuvattiin muuttuvan ja lasten kuvattiin alkavan orientoitua ajatuksissaan kohti koululaisuutta esiopetusvuoden aikana.

Shierin osallisuuden polulla (Shier 2001, 111) osallisuuden edistäminen pitää sisällään useita eri vaiheita. Osallisuuden pedagogiikka on osaltaan toiminnan kehittämistä lapsen näkökulmasta käsin (Leinonen 2016, 39). Osallisuutta edistävien toimien myötävaikuttamana lapsiryhmä oppii toimimaan yhdessä esiopetusvuotensa aikana.

Niin tavallaan se on itellä vielä vähän niinkö terästyttämättä, että mitä kaikkea se tarkalleen voisi olla. (H2)

Varhaiskasvattajien käsityksissä ilmeni myös se, miten oma käsitys siitä, mitä osallisuuden edistäminen oikeastaan on, ei ollut vielä jäsentynyt kunnolla. Käsityksissä ilmeni epävarmuutta siitä, mitä osallisuus oikeastaan tarkoittaa ja miten sitä voisi edistää. Helin, Kola-Torvinen ja Tarkka (2018, 18) kuvaavat osallisuuden teeman olleen varhaiskasvatuksen kentällä esillä jo varsin pitkään, mutta ymmärrys siitä, mitä se tarkoittaa, vaihtelee. Osallisuuden käsitteen moniulotteisuus ja hajanaisuus ovat aiheuttaneet ristiriitaista keskustelua sen todellisista tarkoituserusteista (Leinonen 2016, 16). Ei olekaan ihme, että myös haastattelemini varhaiskasvattajien käsityksissä ilmeni epävarmuutta käsitteen määrittelystä.

5.2 Mitä esikoululaisten osallisuus edellyttää varhaiskasvattajien mukaan?

Tutkimushaastatteluita tehdessäni yllätyin siitä, miten paljon varhaiskasvattajat puhuivat asioista, jotka tulisi huomioida, jotta oppilaiden osallisuus olisi esiopetuksessa mahdollista. Osallisuuden edellytyksiä varhaiskasvattajien kuvauksissa olivat yhteiskunnalliset tekijät, esiopetuksen toimintakulttuurista kumpuavat tekijät, työyhteisöstä kumpuavat seikat, sekä varhaiskasvattajasta itsestään johtuvat syyt. Lisäksi erilaisilla käytössä olevilla resursseilla, sekä oppilaiden kasvuympäristöllä- ja kodin tavoilla tukea oppilasta tämän esiopetusvuoden aikana, nähtiin olevan merkitystä sille, miten oppilaan osallisuutta oli esiopetuksessa mahdollista tukea. Varhaiskasvattajat puhuivat yksittäisten oppilaiden, että koko oppilasryhmän kannalta olennaisista seikoista, jotka tuli huomioida osallisuutta edistettäessä.

Mää mietin, että onko järjestelmässä niinkö, joku porsaanreikä, ku meillä on niinkö viikkosuunnitelmassa se, että on aikuisten tiimipalaveri, jossa suunnitellaan viikko-ohjelma, niin ehkä pitäskin olla se, että kun nyt on maanantaina viikkopalaveri, jossa päätetään aikuisten kanssa, nii pitäski olla että maanantaina on lasten palaveri ja tiistaina aikuisten palaveri. Mut ei oo sellaista velvoitetta. (H1)

Yhteiskunnallisia, esiopetuksen arkeen ja lasten osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä olivat laajemmalla tasolla ilmenevä haastava tilanne varhaiskasvatuksen resursseissa, sekä se, että yhteiskunnalliset rakenteet eivät määrittele tarkemmin osallisuuden tukemisen käytäntöjä. Esiopetuksen opetussuunnitelma nähtiin toimintaa ylemmältä taholta ohjaavana asiakirjana, joka edellytti lasten osallisuuden huomioimista esiopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelma oli yksi osallisuuden edellytyksistä, mutta samalla sen heikkoutena nähtiin se, ettei sen toimeenpanemista valvota, eikä ole olemassa pakottavaa toimintamallia, joka velvoittaisi ottamaan lapset mukaan myös esiopetusarjen suunnitteluun.

Shierin (2011, 110) mukaan osallisuuden tulee ilmetä organisaation työntekijöiden toimintaa ohjaavina linjauksina. Osallisuuden polulla, tietyn tason saavuttamiseksi, osallisuutta tukevien linjausten tulee olla järjestelmän sisälle rakennettuja (Shier 2001, 110).

Jos se arki on hektistä ja resurssit on minimissä, niin se on sitä selviytymistä sitten – se on haaste. (H1)

Yhteiskunnallisesti haastavaa tilannetta varhaiskasvattajat kuvasivat olosuhteiksi, joiden myötä varhaiskasvatuksen työntekijäresurssit on vedetty niin tiukille, ettei henkilökunnalla ole riittävää aikaa toiminnan suunnitteluun. Muita osallisuuden edistämistä haastavia puutteellisia tekijöitä olivat ahtaat ja joustamattomat fyysiset esiopetuksen tilat, liian vähäinen henkilöstömäärä, oppilaiden liian suuret tuentarpeet suhteessa resursseihin sekä asiantunteumuksen puute niin osallisuuden edistämisen keinojen, että lasten haasteisiin tarttumisen suhteen. Jos resursseja oli käytettävissä tarpeeksi, osallisuuden edistämisen nähtiin olevan esiopetusryhmässä mahdollista. Myös Shierin osallisuuden polulla, resursseja, taitoja ja tietoa tulee olla tarpeeksi osallisuutta tukevien käytäntöjen vakiinnuttamiseksi kullakin osallisuuden tasolla. (Shier 2001, 110.)

Suunnitelmat ei kuitenkaa oo lukkoon lyöty, aina pitää opettajana kattoo, ja arvioida siinä tilanteessa, että miten mikäkin toimii. (H1)

Varhaiskasvattajat korostivat osallisuuden kuvauksissaan tilannesidonnaisuuden, lapsi- ja ryhmäkohtaisuuden merkitystä. Jotta lasten osallisuus olisi mahdollista, tuli tilanteisiin reagoida joustavasti ja lasten vireystilat, erilaiset persoonat, erilaiset ilmaistavat, erilaisten tuentarpeet sekä lasten erilaiset tiedot- ja taidot tuli huomioida. Jokainen päivä oli esiopetuksessa erilainen ja tilanteissa oli edettävä niiden vaatimin tavoin. Myös Leinosen (2016,39) osallisuuden kulttuurin kuvauksessa ilmenee lasten yksilöllinen huomioiminen, ryhmäkohtaisuus sekä tilannesidonnaisuus.

Osallisuuteen vaikuttaa myös se, että kuinka hyvin sää tunnet lapset, pystyt tietenki paremmin osallistamaan, kun tunnet hyvin. (H3)

Ylipäänsä, toiminnan suunnittelussa tuli lähteä liikkeelle lasten- ja lapsiryhmän tarpeiden pohjalta. Lapsiryhmässä merkitykselliseksi ja huomioitaviksi seikoiksi kuvattiin lasten ryhmäytymisen, vertaissuhteiden edistämisen, henkilökunnan- ja lasten välisten vuorovaikutussuhteiden, ryhmän sisäisten keskustelujen ja ryhmän tarpeisiin vastaamisen merkitys. Yksilötasolla lapsituntemus, mahdollisuudet tehdä asioita monella tavalla, lasten tarpeiden huomiointi ennakoivasti sekä tarpeen mukaisen tuen tarjoaminen olivat lasten osallisuuden edellytyksiä. Viitala (2019, 52) puhuu artikkelissaan sosiaalisesta osallisuudesta. Jos lapsiryhmän vuorovaikutussuhteet- ystävyysuhteet- sekä vertaisryhmältä saatu hyväksyntä, että oma käsitys hyväksytyksi tulemisesta toteutuivat, oli lapsen sosiaalinen osallisuus mahdollista.

Aattelen, että silloin kun lapsi pystyy olla oma itsensä, lapsi myös uskaltaa olla paremmin olla osallisena ryhmän toimintaan. (H1)

Joka hetki on lapsen kanssa tärkeä. Jos oot ollu enempi jonku lapsen kanssa kuin toisen, nii se lähentää - tai sitte ettäntää, jos oot oollu vaa vähempi aikaa olla niitte lasten kanssa. Sillä on niinköo psyykkisestikki hirviän paljon merkitystä että niitte lasten kanssa ollaan siinä arjessa. (H3)

Varhaiskasvattajien käsityksissä korostui myös se, miten lasten erilaiset sosioemotionaaliset tarpeet tulisi huomioida, jotta heidän osallisuutensa esiopetusryhmässä olisi mahdollista. Varhaiskasvattajat korostivat esiopetusryhmän turvallisen ilmapiirin sekä myönteisen oppimisilmapiirin merkitystä. Varhaiskasvattajien kuvauksissa toistui uskaltamisen teema- ja se, miten moni asia esiopetusryhmässä edellytti lapselta uskallusta. Niin mielipiteiden ilmaisun, aikuiseen luottamisen, että omana itsenä olemisen katsottiin vaativan lapsen uskallusta. Uskalluksen edellytyksenä oli esiopetusryhmään muotoutuva turvallinen ilmapiiri, joka edellytti luottamuksen rakentumista lasten ja aikuisten välille. Varhaiskasvattajien kuvausten mukaan lasten kanssa oli vietettävä aikaa. Yhdessä olemisella nähtiin olevan sekä psyykkisen- että henkisen hyvinvoinnin kannalta merkitystä lasten hyvinvoinnille myös muun elämän kannalta.

Leinosen (2016, 20) kuvaamissa lasten osallisuuden kokemukseen vaikuttavissa osatekijöissä ilmenevät niin lasten omana itsenään olemisen oikeuden, tarpeiden täyttymisen kuin myös turvallisuuden tunteen merkitys. Turja ja Vuorisalo (2018, 60) kuvaavat osallisuuden perustuvan luottamukselle, joka muotoutuu niin lasten vertaissuhteiden kuin lasten- ja aikuisten välille. Lapsen tulee uskaltaa luottaa sekä tilanteessa mukana oleviin ihmisiin että omiin kykyihinsä toimijana (Turja & Vuorisalo 2018, 60).

Niin tulee ne vanhemmat esille- kun ne tuntee lapsensa paremmin ja ne on niiden lasten kanssa kotona ja sitten sieltä vanhemmilta saa tärkeitä tietoja, kaikkiahan ei tietenkää nää. (H1)

Varhaiskasvattajien mukaan olisi tärkeää, että vanhemmat otetaan tasavertaisiksi kasvatuskumppaneiksi jo esiopetusvuoden alussa. Varhaiskasvattajat korostivat vanhemmilta saatavan tiedon merkitystä sekä sitä, miten vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten. Varhaiskas-

vattajien mukaan vanhemmilta saatava tieto auttoi varhaiskasvattajia huomioimaan lasta yksilöllisesti ja tämän tarpeiden mukaisesti. Vanhempien kuuleminen olikin yksi osallisuuden kuvauksista löytyvistä osallisuuden edellytyksistä. Vanhemmat ja heidän mielipiteidensä ja tietojensa kuuleminen nostetaan esille myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2016, 13).

Että siihen tarvii myös semmosta yhteistyötä, että myös kotona hoksataan, että lapsi ossaa oikiastaan kaikennäköstä tehä, kun se vaan otetaan mukkaan... (H3)

Kotoa opitut toimintamallit, roolit ja jo siellä rakennettu luottamus omiin kykyihin ilmeni varhaiskasvattajien mukaan myös lasten toimintatapoina esiopetusarjessa. Varhaiskasvattajat kuvasivat lapsilla olevan monenlaisia perheitä ja taustoja, jotka vaikuttivat myös siihen, miten helppo lapset oli ottaa mukaan esiopetusarkeen. Toisissa kodeissa niin sanotusti pannotettiin sellaisiin taitoihin, jotka edistivät lasten osallisuutta, toisten kotien toimintatavat taas kuvattiin heikentävän lasten osallisuutta heikommin rakentuneen itseluottamuksen, omatoimisuuden tai liian vähäisten rajojen asettamisen- ja tätä kautta varhaiskasvatuksessa liian suurten rajojen koettelun kautta.

Kallio, Stenvall, Bäcklund ja Häkli (2013, 83) puhuvat artikkelissaan erilaisista yhteisöistä sekä yhteisöllisistä siteistä, joihin lapsi kuuluu ja jotka ovat osaltaan vahvistamassa tai haastamassa lasten osallisuutta. Esikouluikäiselle näistä yhteisöistä merkittävimpiä lienevät koti sekä esikoulu. Molemmissa yhteisössä voidaan oppia tai olla oppimatta osallisuutta tukevia taitoja ja molemmissa yhteisöissä vaikutetaan osaltaan siihen, millainen käsitys lapsella itsestään muotoutuu.

Tavoitteena olis, että se (Lasten esiopetuksen oppimissuunnitelma) oikiasti eläis siinä matkassa ja sillä vastattais lapsen tarpeisiin. Siinähan ois tosi tärkeä, että vanhempien lisäksi lapsi otetaan huomioon. (H2)

Sekä ajantasainen lapsikohtainen Lasten esiopetuksen oppimissuunnitelma (LEOPS), että ryhmäkohtainen esiopetuksen oppimissuunnitelma nähtiin tärkeinä välineinä matkalla kohti lasten osallisuuden edistämistä. Osallisuus edellyttikin suunnitelmien läpikäymistä sekä lapsen- tai lasten että tämän – tai näiden vanhempien kanssa, päivittämistä säännöllisesti, sekä

suunnitelmien toteuttamista yhdessä muun työyhteisön kanssa osana esiopetusarkea. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus 2016, 14) mukaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma on laadittava yhteistyössä lapsen ja tämän huoltajan kanssa ja se voi osaltaan olla lisäämässä toiminnan tavoitteellisuutta.

Sais sinne arkeen- säännöllisesti, että se tulis osaksi arkea ja ois osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. (H1)

Että tarvii semmosen luurangon sinne viikko-ohjelmaan, että tiiät että mitä siellä on ja tiiät ja voit valmistautua niihin tilanteisiin. (H3)

Varhaiskasvattajien mukaan osallisuuden tukemiseen tähtäävien käytäntöjen tuli olla suunnitelmallisia sekä säännöllisiä ja toimintakulttuuriin oli tehtävä tarpeenmukaisia muutoksia. Ennakoinnin merkitys korostui eritoten tuentatarpeisten lasten huomioinnissa osana esiopetusryhmää, mutta myös siinä, että lapset voitaisiin ottaa mukaan esimerkiksi toiminnan suunnitteluun aiempaa enemmän. Shiernin (2001, 110) osallisuuden polulla, osallisuuden edistäminen edellyttää vanhojen toimintakulttuurin rakenteiden avaamista sekä muutosta. Aikuisen tuli jakaa ja myös vähentää omaa valtaansa aiempaan verrattuna. (Shier 2001, 115).

Jos aikuiset unohtaa oman roolinsa ja aikuisten niinkö tämä tehtävä hälvenee, että lapset alkaa hallita sitä, kun niillä ei oo vielä kaikkia taitoja kykyjä ja ymmärrystä, siitä mikä on turvallista- ja järkevää- että miten asiat niinkö toimii, niin sitte siinä ollaan niinkö tosi suurella vaaravyöhykkeellä että koko peli menetetään, että jos lapset alkaa hallita, niin sillon se tukeminen ja ohjaaminen on äärimmäisen haastavaa. (H2)

Täytyy takana olla se ajatus, et mihin me sitä viedään. Et, ettei tää mee siihen toiseen ääripäähän, et annetaan lapselle, et suunnitteleppa aina sie, et mie tässä vaan öllötän. (H4)

Osallisuuden edistämässä riskitekijänä ja haasteena nähtiin se, että aikuinen antaa liikaa valtaa ja vastuuta lapsille. Varhaiskasvattajien mukaan osallisuutta edistettäessä ”aikuinen ei voi ruveta laiskaksi” vaan osallisuuden edistäminen vaatii erityistä aktiivisuutta. Lapsille ei myöskään voinut antaa päätösvaltaa asioissa, joissa ”se ei toimi”. Tekemisen tuli olla suunnitelmallista, aikuisen koordinoimaa ja yhteisten pelisääntöjen ohjaamaa. Shier (2001, 115) painottaakin, että lapsille ei tule antaa valtaa asioissa, joissa he eivät sitä halua tai johon

heidän kehitys- tai taitotasonsa ei riitä. Aikuisten on oltava valmiita auttamaan lapsia vastuunkantamisessa tarpeenmukaisesti (Leinonen 2016, 24).

Se riippuu myös ryhmästä ja tiimistä, sen pitää myös jotenki tiimin tiedostaa ja käydä arvokeskustelua niinku siitä, että mitä se tarkoittaa meidän ryhmässä se lasten osallisuus - niin se pitää keskustella ja monta kertaa. (H1)

Että aikuisten välinen kemia on niinkö ilmaa, mitä ne lapset hengittää, että jos siellä on niinkö hämminkiä, niin se kyllä heijastuu niihin lapsiin. (H3)

Et täytyy sanoa, että vaikkapa tänä vuonna, niin meillä on ollu onneksi järkeviä päättäviä ihmisiä tuolla mejän pomoportaassa, että he on ymmärtäneet sen, että tarvii niitä resursseja. (H4)

Kuten edellisessä tulosluvussa tuli ilmi, varhaiskasvattajat kuvasivat osallisuutta työyhteisön yhteiseksi tahtotilaksi. Osallisuus edellyttikin työyhteisöltä kykyä keskustella, yhteistä kehittymisen- ja kehittämisen halua, asennetta, motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta, pitkäjänteisyyttä ja luottamusta. Myös hyvällä pedagogisella johtajuudella ja johtoportaan tekeillä päätöksillä nähtiin olevan merkitystä sille, millaiseksi esiopetuksen arki muotoutui. Työporukan tuli etsiä osallisuuden edistämisen suhteen yhteistä näkemystä, tiedostaa osallisuuden edistämisen tavat toiminnassaan sekä jakaa vastuuta tasavertaisesti kaikkien kanssa. Yhdessä tehtyä työtä tuli reflektoida ja kuulumisia vaihtaa toimivan tiimin sisällä. Henkilökunnan välisillä vuorovaikutussuhteilla sekä työporukan välille muotoutuvalla ilmapiirillä nähtiin olevan merkitystä sille, millaisena arki myös lapsille näyttäytyi. Myös Shiernin (2001,110) mukaan jokaisen työntekijän, kuin koko työyhteisön sitoutumisella osallisuuden edistämiseen on merkitystä.

Et elkää luoko itsellenne rajoja, et yrittäkää miettiä sen rajan ulkopuolelle, et just niin kuin mä just sanoin, että vaikka te ette pääse vaikkapa luistelemaan oikeasti, niin muistakaa se fakta ja fiktio siinä, että hyvässä tasapainossa molempia, et keksikää se asia uudestaan. (H4)

Omassa ajattelussaan varhaiskasvattajat korostivat asenteen, muutosvalmiuden, joustavuuden sekä toimintaan luovuudesta ammentamisen merkitystä. Lasten tarpeisiin ja toiveisiin vastaamisen kuvattiin vaativan välillä myös heittäytymiskykyä ja valmiutta poiketa vanhoista ajatus- ja toimintamalleista. Aikuisten päätöksenteon helppous, joustamattomuus

omasta ennalta opitusta roolista mutta toisaalta myös vastuusta, juuttuminen vanhoihin toimintatapoihin sekä omalle ajattelulle ja yhteiselle toiminnalle liian tarkka rajojen asettaminen nähtiin osallisuuden edistämisen esteinä. Varhaiskasvattajat kuvasivat aikuisen myös helposti luovan kiireen asenteen arjen keskelle, eikä kiireen keskellä lasten tarpeita- tai toiveita olisi aikaa tai resursseja kuunnella. Myös omassa toiminnassa itsereflektio ja tarvittaessa ”peiliin katsomisen” nähtiin olevan tärkeää osallisuuden edistämisessä.

Osallisuuden toteutumiseksi kasvattajien tuleekin tietoisesti sitoutua tukemaan osallisuutta ja muuttaa toimintakulttuuria sen edellyttämin tavoin (Kettukangas, Heikka & Pitkäniemi 2017, 173). Viimekädessä on kyse kunkin kasvattajan yksilöllisistä- että myös työyhteisön yhteisistä ajattelun- ja toiminnantavoista (Kataja 2016, 62). Osallisuuden vahvistamiseen tähtäävät toimet näkyvät kokonaisvaltaisesti koko työyhteisön pedagogisissa toimintatavoissa: sen suunnittelussa, arvoperustassa, sekä siinä miten lasten omille vaikuttamisen mahdollisuuksille sekä omistajuuden kokemukselle jätetään tilaa osana varhaiskasvatuksen arkea (Turja & Vuorisalo 2018, 55).

Aikusen pitää tuntia ne lapset ja olla hereillä siinä tilanteessa, eli havainnointi on kaiken aa ja oo, että jos se havainnointi on vajaata, nii ei sitä voida niitä johtopäätöksiäkään sitten tehdä. (H3)

Et aikuiset on valmiit, menemään sinne, mikä niitä lapsia oikiasti kiinnostaa. (H2)

Varhaiskasvattajat kuvasivat oppilaiden osallisuuden edistämisen vaativan vaivannäköä, aktiivisuutta, läsnäoloa sekä jatkuvaa tilanteiden havainnointia. Lapset tuli olla valmis päästämään myös itseä lähelle henkisesti. Lapsiin tuli pyrkiä rakentamaan yhteyttä. Lapsille tuli antaa huomiota ja vuorovaikutussuhteisiin lasten – ja aikuisten välillä tuli panostaa. Aikuisen nähtiin toiminnasta päävastuun omaavana lapsen ideoiden mahdollistajana. Aikuisen tuli kuulla ja huomioida lasten toiveita, ajatuksia ja olla aidosti kiinnostunut lasten asioista. Vaikka usein omaa itseä muistuttavia lapsia oli helpompi ymmärtää, kuin vähemmän samaistuttavia lapsia, kaikkia lapsia tuli pyrkiä ymmärtämään ja lasten erilaisia persoonia ja olemisen tapoja tuli kunnioittaa. Toisaalta myös oma esiopetuksen lapsiryhmä saatettiin nähdä jo lähtökohtaisesti niin haastavana, että kaikenlaiset osallisuuden edistämisen tavat eivät välttämättä omassa ryhmässä olisi mahdollisia.

Osallisuutta voidaankin kuvata tasavertaisessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toteutuvaksi toimijuudeksi (Turja & Vuorisalo, 2018, 46). Turja ja Vuorisalo (2018, 60) kuvaavat osallisuuden edellyttävän aikuiselta taitoja yhdistää omat pedagogiset tavoitteensa toimintaan, jotka tuntuvat myös lapsista omilta. Viitalan (2019, 70) mukaan osallisuuden ytimessä on lapsen hyväksyminen ryhmän jäseneksi ja arvostus sellaisena kuin tämä on. Kataja (2016, 64) kuvaa lapsen kohtaamisen olevan tämän osallisuuden ytimessä. Samalla kunioittava kohtaaminen sekä sensitiivisyys ovat varsin vaikeita asioita opittaviksi. Omaa roolia kasvattajana voi olla vaikea tarkastella kriittisesti. (Kataja 2016, 64.) Eritoten tukea tarvitsevien lasten osallisuuden tukeminen voi tuntua varhaiskasvattajista haastavalta monista eri syistä (Viitala 2019, 70). Viitala (2019, 70) kuvaa usean eri tahon panoksen olevan tarpeen tukea tarvitsevaa lasta tuettaessa.

5.3 Miten varhaiskasvattajat edistävät esikoululaisten osallisuutta?

Varhaiskasvattajilla oli käytössä monipuolisesti erilaisia osallisuuden edistämisen menetelmiä. Osallisuutta edistettiin opetusmenetelmiä vaihtelemalla, vapaata leikkiaikaa mahdollistamalla, lasten kuulemista tukevilla käytännöillä sekä positiivisen pedagogiikan työkaluin. Varhaiskasvattajat puhuivat myös erilaisista kehittyvistä taidoista, jotka edistivät lasten osallisuutta. Oppilasryhmän ryhmäytymistä tukevat toimet, vuorovaikutussuhteisiin panostaminen, oppimissuunnitelmien toteuttaminen, lasten näkökulmaa korostavat dokumentoinnin ja arvioinnin tavat sekä vanhempien osallistaminen olivat tärkeitä osallisuuden edistämisen keinoja.

Huomioit vaikka pedagogisessa tuokiassa... Vaikka ne taukojumpat ja muut, toiminnallisuus saa lapsia osallistumaan enemmän- parityötä välillä- tai ryhmätyöt, tämmösiä tulee mieleen. Ehkä siinä on myös se, että eri aistikanavaisuus, että se herättelee lasta jotenki enempi. Motivoituu myös. (H1)

Varhaiskasvattajien kuvauksista löytyviä osallisuutta edistäviä ja samalla lapsen toimijuutta tukevia opetusmenetelmiä olivat motivoivat ja lapsiläheiset aihevalinnat, toiminnallisuus opetuksessa, moniaistisuuden hyödyntäminen, pari- ja ryhmätöiden vaihtelu sekä oppilas-

ryhmän ryhmittely tarpeenmukaisesti. Eriyttäminen ja lasten taitotason mukaisten osallistumistapojen huomioiminen oli tärkeää. Nämä kertovatkin lapsen yksilöllisyyden huomioimisesta opetuksessa. Leinonen (2016, 20) korostaakin osallisuuden kokemuksen mahdollistavissa osatekijöissä lapsen oikeutta oppimiseen tuettuna ja aikuisen turvassa.

Onhan ne niitte omat leikit esimerkiksi ihan täysin, että ulos kun mennään, nii sillonhan ne voi päättää ihan täysin sen, että mitä ne leikkii ja kenen kans leikkii... Ja siinäkin tietysti aikuinen vähän pitää korvia höröllä, että ei siellä kukaan yksin jää. (H3)

Esiopetusarjen vapaata leikkiaikaa ohjaamaan käytettiin leikkitaulua sekä leikkipareja. Leikki nähtiin tärkeänä aikana, jolloin lapset olivat ”luonnostaan osallisia”, tekemässä päätöksiä ja ohjaamassa omaa toimintaansa. Leikin ohella esiopetusarjessa kuvattiin olevan ”lasten omia juttuja”, kuten majan rakentelua tai muita lasten omista ideoista seurannutta toimintaa. Leikkitilanteiden havainnointi ja seuraaminen sekä tarvittaessa lasten tukeminen leikkiin liittymistilanteissa nähtiin myös tärkeänä lasten osallisuutta edistävänä seikkana.

Myös Brotheruksen, Leinosen ja Vennisen (2011, 12) tutkimuksessa varhaiskasvattajat kuvasivat lasten osallisuuden korostuvan eritoten vapaan leikin aikana. Brotherus ja Kangas (2017) puolestaan tutkivat lasten osallisuutta leikissä. Heidän tutkimuksessaan leikki osoitautui lapsille merkitykselliseksi osallisuuden paikaksi. Leikissä lapset pääsivät harjoittelemaan osallisuuden taitoja sekä kokivat voivansa vaikuttaa asioihin. (Kangas & Brotherus 2017, 218.)

No esimerkiksi lasten haastattelut, lapsiparlamentin hyödyntäminen: kuten kokoukset, kyselyt yksilöllisesti tai koko ryhmän ollessa läsnä, sekä äänestykset, erilaisiin tehtäviin mukaan ottaminen, apuopeasiat... (H1)

Tuossa kevätpuolella tulee olemaan Eskari100-juhla. Viime vuonna otettiin niitä lasten ideoita siihen, että mitä tehtiin, halusivat leipoa 100palaa piirakkaa, ja katottiin elokuva 101 dalmatialaista, että voi sitä suunnitteluunkin mukaan ottaa. (H2)

Ne saattaa nousta ja kummuta ne asiat, että joku jätetään leikin ulkopuolelle, niin se otetaan esille siellä eskarikokouksessa, että onko tää nyt ollu hyvää tai huonoa. (H4)

Varhaiskasvattajat edistivät osallisuutta lasten ideoita ja ajatuksia kuulemalla ja niitä toteuttamalla. Käytännön keinoja lasten kuulemiseen olivat mielipiteiden, toiveiden, ideoiden ja ajatusten kyseleminen sekä niiden ylös kirjaaminen, haastattelut ja kyselyt. Lasten vaikuttamisenmahdollisuuksia ilmensivät myös erilaiset valinnanmahdollisuudet tehtävien tekemisen lomassa, kuten väri- materiaali- tai aihevalinnat askarteluissa tai asioiden tekemisjärjestyksestä päättäminen. Eskarikokoukset, ideariihet sekä yhdessä päätösten tekeminen nähtiin tärkeäksi osallisuuden edistämisen keinoksi. Lapset saivat myös suunnitella toisilleen eskaripäiviä ja yhdessä suunnitellut teema- ja juhlapäivät olivat eskarivuoden kohokohtia. Yhdessä tehtyjä sääntöjä tai sopimuksia ja niistä kiinni pitämistä korostettiin.

Useimmat varhaiskasvattajien kuvaamista lasten kuulemista ja päätöksentekoa tukevista menetelmistä korostavat Shierin (2001, 110—111) osallisuuden polun ensimmäistä, kolmatta ja neljättä tasoa, eli lasten kuulemista, näkökulmien huomiointia sekä mukanaoloa päätöksenteossa. Lisäksi kuvauksissa on vivahteita viidenneltä tasolta, eli vallan ja vastuun jakamisesta päätöksenteossa. Nämä ovat demokratiakasvatuksen näkökulmia osallisuuteen, jolloin yhteiset neuvottelut ovat tärkeitä kaikille merkityksellisen toiminnan järjestämiseksi (Turja & Vuorisalo 2018, 47).

Ehkä semmonen, että osallisuuttahan on entistä enemmän tuotu miniversolla- eli tällä vertaissovittelulla, ja myös positiivisella pedagogiikalla, että ne on niinkö näitä menetelmiä. (H1)

Valmiista arkea ohjaavista toimintamalleista, jotka nähtiin osallisuutta edistävinä, varhaiskasvattajat mainitsivat MiniVerso-ohjelman, lapsiparlamentin sekä positiivisen pedagogiikan työkalut. Miniversoa kuvattiin menetelmänä, jonka avulla molempia vertaissovittelussa mukana olevia osapuolia oli helpompi kuulla. Lapsiparlamentista varhaiskasvattajilla ei ollut itsellään kokemusta, mutta se mainittiin ohimennen. Positiivista pedagogiikkaa kuvattiin eritoten lasten itsetuntemusta ja itsearvon kokemusta vahvistavana menetelmänä, jonka työtapojen hyödyntäminen edisti lasten osallisuutta esiopetusryhmässä. Esimerkiksi “Positiiviset pipanat” oli arkeen liitetty käytäntö, joka mahdollisti jokaisen lapsen kuulemisen päivittäin. Positiivisissa pipanoissa jokainen esikoulupäivä päätettiin siten, että jokainen lapsi sai kertoa esikoulupäivästä kolme hyvää asiaa muille. Hyviä asioita kerrottaessa lisättiin yhteiseen helmipurkkiin helmiä, ja kun purkki olisi täysi, luvassa olisi koko lapsiryhmälle yhteinen palkinto.

Leinonen (2016, 20) korostaa osallisuuden kokemuksen mahdollistavissa osatekijöissä lapsen oikeutta iloon itsestä. Tällöin lapsi nähdään merkityksellisenä ja tärkeänä, sellaisena kuin tämä on. Yhteisölliseen, myönteiseen toimintakulttuuriin panostaminen nähdään positiivisen pedagogiikan viitekehyksessä tärkeänä lasten osallisuutta, oppimista ja hyvinvointia edistävänä tekijänä. Lisäksi keskiössä on lapsen toimijuus ja osallisuus niin tämän fyysisessä kuin sosiaalisessakin kasvuympäristössä. (Kumpulainen ym. 2015, 228—229).

Se on tosi tärkeä niinku se syksyn alotus, ryhmäytymisen kannalta ja sen kannalta et miten se lapsi kokee kuuluvansa ryhmään ja kokee olevansa osallinen. On tutustumisleikkejä eri tavoilla, nimet tulee tutuksi- ja sitte esim sellaisia leikkejä, joissa tulee kosketusta. (H1)

Niin joka syksy, jaksat niinkö ryhmäyttää. Jaksat olla sillalaililla, että päästät lapset siihen aika lähelle ja iholle... Niin tuota, annat vähän huomiota, siinä, että hei mä oon kiinnostunu susta, en vaan siitä sun tekemisestä, vaan että mä oon kiinnostunu, et mites sulla menee. (H4)

Leikki-parit on ollu yks konsti lähentää lapsia toistensa juttuihin ja se on toiminu. Ja sitte se aikuinen on niissä tilanteissa läsnä, vähän seuraamassa, että miten puhutaan toinen toiselle- että kyllä ne tommoset ja aikuisen tuki siinä tilanteessa, että lapsia joutuu välillä hoksauttamaan, että tuo toinenhan on hyvä tyyppi. (H3)

Varhaiskasvattajat kuvasivat lapsiryhmän ryhmäytymisen alkavan heti esiopetusvuoden alussa ja vuorovaikutussuhteisiin niin aikuisten kuin lasten välillä tuli kiinnittää huomiota. Rasku-Puttosen (2006, 111—112) mukaan kuva muista ryhmän jäsenistä alkaa hahmottua jo ryhmän alkuvaiheissa. Kasvattajilta vaaditaan taitoja ohjata ryhmäprosesseja siten, että ne tukevat lapsen kehitystä. (Rausku-Puttonen 2006, 112). Osallisuus rakentuukin vuorovaikutuksessa toisaalta lapsen ja aikuisen, mutta myös yksilön ja ryhmän välillä (Leinonen 2016, 18).

Joskus vaikka leikkiin liittymisessä saattaa kans tarvita aikuista avuksi, että voi mennä sen lapsen kanssa yhdessä kysymään, että voiko tulla leikkiin mukaan, tai sitten jos on lapsi, jolla on niinkö puheen tuottaminen- että suusta tulee tekstiä,

mutta kaverit ei saa selvää, niin siitä voi tulla hankaluutta ja turhaa pahaamieltä, nii sillonki se aikuinen on hyvä olla tukena niissä tilanteissa. (H3)

Varhaiskasvattajien kuvauksissa ilmeni monia taitoja, joiden kehittämiseen kiinnitettiin huomiota osallisuuden edistämiseksi. Näiden taitojen kehittämässä tuli lasta myös tukea. Toisaalta nämä taidot olivat sellaisia, joita edellytettiin, jotta osallisuus olisi mahdollista- ja toisaalta sellaisia, että ne kehittyivät, kun lasten osallisuutta tukevat toimet olivat osana arjen rutiineja. Taidot myös limittyivät toistensa kanssa ja osa niistä oli sellaisia, että ne edellyttivät toisten taitojen oppimista. Esimerkiksi suunnittelutaitojen kuvattiin edellyttävän asioiden sanoittamisen taitoa sekä ajan- ja paikan rajoitteiden- ja mahdollisuuksien hahmottamiskykyä. Tunnetaidot- ja sosiaaliset taidot olivat sellaisia, joita kehitettiin, jotta lapsi oppisi ryhmässä toimimisen taitoja. Myös itseohjautuvuuteen, hyvän huomaamiseen, sekä toimimiseen yhteiseksi hyväksi kiinnitettiin huomiota.

Osallisuuden edistämiseksi opettajien tulisikin luoda tilanteita, joissa on mahdollista harjoitella osallisuutta (Brotherus ym. 2014, 2). Taidot, jotka mahdollistavat lasten osallisuuden, eivät kehity ilman harjoitusta ja toistoja (Brotherus ym. 2011, 12). Osallisuutta voidaan kuvata demokraattiselle yhteisölle tärkeiden taitojen harjoittelemisena (Turja & Vuorisalo, 47). Myös Leinosen (2016, 20) osallisuuden osatekijöissä puhutaan lapsen oppimisen tukemisesta sekä harjoittelun merkityksestä. Lasta tulee tukea niin tämän suunnittelutaitojen, omatoimisuuden, valitsemisen- ja vastuunkantamisen taitojen parissa (Leinonen 2016, 3, 37).

Esimerkiksi se ryhmävasu on siinä hirviän hyvä juttu minun mielestä, että jos nähään, että tää ryhmä tarvii tätä, niinkö vaikka meillä tää tunneasioiden käsittely, että se otetaan sinne asiaksi, että niitä opetellaan ja niinkö justiin näitä, tunne- ja sanottamisjuttuja että se voidaan ottaa sinne ohjelmaan mukaan niinkö huomaamatta. (H3)

Kuten edellisessä luvussa todettiin, varhaiskasvattajat korostivat ajantasaisen LEOPS:in ja ryhmäkohtaisen LEOPS:in merkitystä. LEOPS:ien toimeenpaneminen ja noudattaminen olivat myös osallisuuden edistämisen keinoja lapsiryhmässä. Esimerkiksi ryhmäkohtaisen LEOPS:in pohjalta lapsiryhmässä harjoiteltiin tunnetaitoja- ja asioiden sanoittamista ja sen nähtiin vaikuttavan lapsiryhmän yhdessä toimimisen taitoihin kunkin lapsen osallisuutta edistävänä taustatekijänä.

Ja eskareilla se kirjallinenkin tuote arvioinnissa. Niin ja peukkupalaute, se on semmonen kehollinen juttu. (H1)

Kun lapset on itte konkretian tasolla vielä tässä vaiheessa, niin se että he pystyy vielä itte koskemaan siihen omaan muistojensa kansioon, niin meidän muistojen kansio, on edelleen tuolla sellainen, johon kerätään niihin omiin muovitaskuihin niitä kokemuksia ja tehdään sitä omaa eskarivuoden päiväkirjaa siitä. (H4)

Dokumentointia tehtiin keräämällä sekä kirjallista, että kuvallista materiaalia, joskus myös vaikkapa luonnosta löydettyjä asioita. Osa materiaaleista oli lasten itse tekemää, osa aikuisen tuen avulla tehtyä tai aikuisen tekemää. Itsearvioinnissa käytettiin niin lasten omaa peukku-palautetta kuin myös kirjallista palautetta lasten taitotason niin salliessa. Myös konkreettinen muistojen kansio oli lapsille mieluinen ja tärkeä keino koota opittuja asioita esiopetusvuodesta. Muistojen kansion lähtökohtana oli lasten ikä- ja kehitystason huomioiminen.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2016, 28) arviointia kuvataan ”havainnoinnin, dokumentoinnin, arviointipäätelmien ja palautteen muodostamaksi kokonaisuudeksi, johon osallistuvat opettajien lisäksi muu esiopetuksen henkilöstö sekä lapset ja huoltajat”. Lasten itsetekemiä töitä- ja omia kokemuksia korostetaan osana dokumentointia ja arviointia.

Me vähän pakko-osallistetaan niitä vanhempia. Kyllä me kerrotaan se sillä lailla hyvin selkeesti alusta asti, että tämä on nyt se vuosi, jolloin sinun on hyvä herätä viimeistään siihen että, mitä sun lapselle kuuluu, että tää ei oookkaan vaan se sijoituspaikka, johon tuodaan lapsia, ja sitten haetaan pois. (H4)

Osallisuuden edistämässä varhaiskasvattajat kuvasivat vanhemman roolin olevan tärkeä. Vanhempien kanssa vaihdettiin päivittäin kuulumisia ja myös heidän toiveitaan haluttiin kuulla. Vanhempia osallistettiin teemapäiviin, heitä kuultiin LEOPS:ia varten ja toisaalta heitä myös heräteltiin olemaan kiinnostuneita omasta lapsestaan. Esiopetusvuosi nähtiin siirtymävaiheena kohti lapsen koulupolkua ja oli lapsen edun mukaista, että tästä oltiin kiinnostuneita myös kodin puolelta. Osaltaan vanhempien huomioiminen osana esiopetusarkea on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus 2016) mukaista huoltajien osallisuuden huomiointia, mutta varhaiskasvattajien kuvausten perusteella vanhempien osallisuus lisäsi myös lapsen osallisuutta esiopetusryhmässä.

5.4 Millaisia seurauksia varhaiskasvattajat näkevät osallisuuden edistämällä olevan?

Osallisuuden edistäminen nähtiin lapsiryhmän sitoutumiseen ja motivaatioon myönteisesti vaikuttavana asiana, joka helpotti pitkällä aikavälillä lapsiryhmän toimintaa. Osallisuutta edistävät keinot tukivat monenlaisten taitojen kehittymistä, kuten sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja. Varhaiskasvattajien mukaan osallisuuden edistäminen edisti myönteisen itseluottamuksen, itsetunnon ja omanarvontunnon kehitystä. Lapset oppivat, että he voivat itse vaikuttaa omaan elämäänsä. Osallisuus esiopetusryhmässä tuki myös lasten mielenhyvinvointia. Varhaiskasvatuspalveluiden kuvattiin olevan lapsia varten ja tämän takia palvelut tuli suunnitella siten, että lasten oma asiantuntemus ja näkökulmat tulivat esille.

Onhan se hyvin tärkeää se osallisuus, että sehän auttaa siihen, että miten sitoutuneita ja motivoituneita lapset on siihen tekemiseen- ja se on niinkö lapsilähtöistä se tekeminen. (H3)

Että jaksat niinkö ryhmäyttää ja jaksat olla läsnä heti vuoden alussa, niin se helpottaa niin paljon koko vuotta. (H4)

Varhaiskasvattajat näkivät osallisuuden edistämisen tärkeänä, monia myönteisiä seurauksia aiheuttavana asiana. Osallisuuden kuvattiin lisäävän lasten sitoutuneisuutta ja motivoituneisuutta ryhmässä toimimiseen. Lisäksi tekemisestä kuvattiin tulevan lapsilähtöistä. Lasten ryhmään liittymistä tukevien toimien nähtiin helpottavan lapsiryhmän toimintaa pitkällä aikavälillä. Tämä täsmää myös Rausku-Puttosen (2006, 112) kuvaukseen siitä, että ilmapiiriin ja lasten välisiin suhteisiin panostaminen ottaa aikansa, mutta hyödyttää ryhmän toimintaa myöhemmin.

Esimerkiksi se alias, että otetaan sillain, että lapset voi ite kertoa. Ja tuossa on niin monen tasoisia lapsia, niin opettelemalla niitä asioita, että siinä ne kehittyvät ne lapset. (H3)

No sit mennään tämmösiin, oman ryhmäytymisen asioihin ja semmoseen sosiaaliin taitoihin ja tunnetaitoihin, mitkä on nyt aina vaan noussu entistä enemmän tähän niinku framille. (H4)

Että jokainen vois oppia ja saada niin paljon kuin se hänelle on mahdollista siinä hetkessä. Että sitä voidaan niinkö vastata mahdollisimman pitkälle juuri kyseisen lapsen tarpeisiin. (H2)

Puhuessaan osallisuuden edistämisen tavoista varhaiskasvattajat puhuivat myös monenlaisista kehittyvistä taidoista. Toisaalta taitojen kehittyminen oli osallisuutta edistävien toimien tulos, toisaalta osallisuuden edellytys. Kokonaisuutena, lasten yksilöllisten tarpeiden huomiointien myötä, lapsen kuvattiin oppivan ”niin paljon kuin se on hänelle juuri siinä hetkessä mahdollista”. Sosiaaliset taidot, tunnetaidot, yhdessä tekemisen- ja ryhmässä toimimisen taidot, yhteiseen hyvään oman panoksen antaminen, hyvän huomaamiseen oppiminen, asioiden sanoittaminen sekä toinen toisen arvostamisen- taito olivat lapsille kehittyviä, varhaiskasvattajien käsityksistä kumpuavia sosioemotionaalisia taitoja, jotka kehittyivät osallisuutta edistävien toimien aikana. Näiden voidaankin ajatella olevan osaltaan osallisuutta edistäviä, mutta toisaalta myös osallisuutta korostavien toimintatapojen myötä kehittyviä taitoja.

Mutta mahdollisuutena, niinkö se, että lapsi niinkö kokis ittesä täysivaltaiseksi ryhmän jäseneksi ja arvokkaaksi. (H1)

Kyllähän sillä tavalla (lapsella) tulee semmonen olo, että mie voin vaikuttaa omaan elämään. (H3)

Sillä on niinkö psyykkisestikki hirviän paljon merkitystä että niitte lasten kanssa ollaan siinä arjessa. (H3)

Osallisuuden edistämisen nähtiin tukevan lapsen myönteistä itseluottamusta, itsetuntoa sekä mielenhyvinvointia. Lapsen kuvattiin kokevan itsensä arvokkaaksi ja omaan elämänsä vaikuttamaan kykeneväksi toimijaksi. Myös Brotheruksen, Leinosen ja Vennisen (2014, 12) tutkimuksessa varhaiskasvattajat kuvasivat osallisuuden tukevan lasten itsetuntoa. Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 43—44) mukaan lapsen aktiivinen toimijuus lisää kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksista sekä tukee tämän identiteetin kehitystä, hyvinvointia sekä kokonaisvaltaista myönteistä kehitystä.

Pidän sitä tärkeänä, kun se osallisuus ja lapsilähtöisyys on juttu niinku kaikessatai asiakaslähtöisyys ylipäänsä. Tavallaan palveluita pyritään muokkaamaan siihen suuntaan, mitä se asiakaskunta tarvii, eikä mitä sillain, että ota vaan jos kelpaa... (H2)

Et siinäkin me osallistetaan se lapsi siihen, et se on päätöksenteko hänen elämässään, niin kyllä hänen pitää olla paikalla. (H4)

Varhaiskasvattajat perustelivat osallisuuden edistämisen tärkeyttä lapsilähtöisyydellä— ja toisaalta asiakaslähtöisyydellä— ja sillä, että varhaiskasvatuspalvelut olivat lapsia varten. Pohjimmiltaan osallisuuden edistäminen oli vastaamista lasten tarpeisiin sekä siihen, millaisia asioita he itse pitivät tärkeinä. Lapsia kuvattiin itse oman päiväkotielämänsä asiantuntijoiksi ja heidät tuli nähdä ”tuntevana ja elävänä”, omaan elämäänsä vaikuttamaan haluavina ja kykenevinä ihmisenä. Myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020C) lasten, nuorten- ja perheiden osallisuutta koskevilla internetsivuilla lapsia kuvataan oman elämänpiirinsä parhaiksi asiantuntijoiksi.

Etujahan on vaan hyviä siinä, että me päästään sanomaan siitä, että me ollaan tehty tää yhdessä, jokainen voi sanoa, et mut on kuultu ja nähty, ja mä koen et mä olen tärkeä, mun itsetunto vahvistuu siitä ja mä tuun pärjäämään. Musta tulee hyvä kansalainen. (H4)

Että kyllähän ne on, tulevaisuuden maapallon pyörittäjiä nämä tämän hetken lapset, nii se millaisia, että sillä tavalla mite me niitä kasvatetaan nii sen päälä tämä maailmaki makkaa. (H3)

Lopulta peruskoulu- tehtävänä on se, että miten ihmiset saadaan yhteiskuntaan integroitumaan. (H1)

Varhaiskasvattajat kuvasivat osallisuutta edistävien toimien tukevan lapsen integroitumista yhteiskuntaan. Lapset nähtiin tulevaisuuden kansalaisina, jotka rakentavat tulevaisuuden yhteiskuntaa. Osallisuuden edistämällä tähdätään syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseen (Terveiden- ja hyvinvoinnin laitos 2020A).

5.5 Miten varhaiskasvattajat kuvaavat itseään osallisuuden edistäjinä?

Joustavuus, lapsilähtöisyys, motivoituneisuus, mutta myös epävarmuus omista tiedoista ja taidoista värjivät varhaiskasvattajien kuvausta omasta itsestä osallisuuden edistäjänä. Varhaiskasvattajat ajattelivat, että työstä kertyvän kokemuksen myötä lasten osallisuuden edistäminen olisi helpompaa. Itsereflektio ja oman työn arviointi oli myös välttämätöntä työssä kehittymisen kannalta.

Että sillain kuitenkin lapsilähtöisesti ja joustavasti pitää sitä asiaa viedä, et mie en oo niin kauheen tiukka siitä, että jos mie oon suunnitellu että tehdään just nämä nii että tehtäis just nämä, joskus ne tilanteet muuttuu ja sit se voi olla että päiväsuunnitelma menee kokonaan uusiksi, mutta on meillä sitten vielä se seuraavakin päivä. (H1)

Että mullahan ei valitettavasti tällä hetkellä – tai alunalkaen oli puhe, että ennen eskarin alkua oli puhe, että mulla on aikaa suunnitella- ja tehdä se vuosisuunnitelma ja muut- ja sitten tuli tää koronahässäkkiä. (H2)

Se on kuitenkin että mitkä on ne omat rahkeet ja voimavarat välillä, niillä välineillä mennään mitä on ollu ja päivät ei oo samanlaisia. (H3)

Yleisesti varhaiskasvattajat kuvasivat itseään joustavina ja lapsilähtöisinä opettajina. Tilanteissa edettiin tilanteiden edellyttämin tavoin. Varhaiskasvattajat kuvasivat toiminnassa edettävän ”niillä rahkeilla ja voimavaroilla mitä on”. Toisaalta joskus tilanteet ja päivät olivat sellaisia, että osallisuuden edistäminen, tai ylipäänsä eskaritoiminnan suunnitelmallisenä pitäminen, joka siis olisi ollut yksi oppilaiden osallisuuden edellytyksistä, ei ollut mahdollista siinä määrin kuin olisi haluttu.

Tavallaan se on itellä vielä vähän niinkö terästymättä, että mitä kaikkea se tarkalleen vois olla, ja sitten tulee niitä oivalluksia päivän mittaan, että ei hitsit, että tässä kohtaa mie voisin ottaa enemmän ne lapset matkaan. (H1)

Olen vahvasti sitä mieltä, että se lasten osallisuus on keväällä parempaa kuin mitä se on nyt, mutta mie en vielä tarkalleen tiedä että mitä se on ja miten. (H2)

Varhaiskasvattajat kuvasivat itseään osallisuuden edistäjinä toisaalta omiin tietoihin, toimintamahdollisuuksiin ja taitoihin luottaen, toisaalta omia tietoja, toimintatapoja ja mahdollisuuksia kritisoiden. Varhaiskasvattajien käsityksissä ilmeni se, miten oma käsitys siitä, mitä osallisuuden edistäminen oikeastaan on, ei ollut vielä jäsentynyt kunnolla. Käsityksissä ilmeni epävarmuutta siitä, mitä osallisuus oikeastaan tarkoittaa ja miten sitä voisi edistää. Kun varhaiskasvattajat puhuivat työnsä kehityskohteista, he kuvasivat, että osallisuuden voisi ottaa yhä enempi osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja menetelmät tulisi ottaa säännöllisesti käyttöön. Oman käsityksen siitä, mitä osallisuus oikeastaan on, nähtiin jäsentyvän varmemmaksi todennäköisesti ajan kuluessa. Osallisuutta ei edistetty yksin, vaan keskustelevaisen ja kehittymisen haluisen työyhteisön merkitys nähtiin valtavan tärkeäksi.

Lähinnä se on tieteenki tuolla tämän hetken ryhmässä, että oon määräaikaisena ite, niin jotenki tuntuu että, se on tärkeä asia, mutta ei ehkä vaan oo mahdollista just nyt, että mie tiän että mie oon jouluun asti tuolla ryhmässä, nii ei oo oikeen... Niin se vaikuttaa siihen motivaatioon, että keskustellaanko porukan kans ja onko niin sitoutunut. (H1)

Osallisuuteen on kyllä kovasti yritetty panostaa. Toki jos mä sanon, että mä tulin 2000- luvulla tänne töihin, niin toki se näyttää varmaan nyt ihan erilaiselta. Mut mä oon vaan lisänny ja kehittänyt sitä. Et siinäkin on hauska huomata sellanen 20vuoden työrupeama, et kyllä mä ainakin oon siihen tietoisesti panostanut. (H4)

Et mun mielestä se on just sellanen, mikä tekee mun työnkuvan ihan äärimmäisen mielenkiintoiseksi. (H4)

Oman työsuhteen määräaikaisuus vähensi omaa motivaatiota ja sitoutuneisuutta varhaiskasvatustiimin toimintaan ja täten myös oman panoksen antamista lasten osallisuuden edistämiseksi. Pidempiaikainen työnteko oppilaiden osallisuuden edistämiseksi ja toimissa onnistuminen, puolestaan kannusti ja motivoi. Osallisuuden edistämisen nähtiin olevan haastavaa, mutta teki samanaikaisesti työnteosta mielekäästä. Osallisuuden edistämistä pidettiin tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena.

Se oman työn arviointi voi olla haastavaa, että siinä pitää osata tehdä semmoista itsearviointia työssä, että miten onnistuu ja vois tehdä semmosta päiväkirjaa, että mikä meni vikkaan, että miten tehdä. Se on vähä semmonen työkalu siinä, että oppii ajattelee ja arvioimaan sitä toimintaa. (H3)

Varhaiskasvattajien mukaan, osallisuutta edistettäessä itsereflektion ja itsearvioinnin merkitys korostui. Pedagoginen dokumentointi ja päiväkirjan pitäminen olivat työn tekemisen arvioinnin keinoja, mutta niihin ei kuvattu olevan aina riittäviä ajallisia resursseja.

Varhaiskasvattajien kriittisyys suhteessa omaan kompetenssiin, mutta myös kehittymisen halu ja osallisuuden arvottaminen tärkeäksi asiaksi, osoittaa varhaiskasvattajien valmiuden muutokseen ja omien toimintatapojen parantamiseen. Shierin (2001, 110) mukaan osallisuutta edistettäessä lähtökohtana on ajattelutapojen muutos, mutta osallisuuden tasoilta toiselle siirryttäessä, muutoksen toteuttaminen käytännössä tulee myös olla mahdollista. Sekä luvussa ”Osallisuuden edellytykset”, että tämän luvun alkupuolella ilmenevät puutteet varhaiskasvatuksen resursseissa haastavat varhaiskasvattajien kehittymisen mahdollisuuksia.

6. Pohdinta

6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni tulokset kertovat siitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on esikoulu-
laisten osallisuudesta. Tavoitteena oli selvittää, mitä varhaiskasvattajat ajattelevat esikoulu-
laisten osallisuudesta ja sen edistämisestä. Varhaiskasvattajien käsityksissä ilmenneet osal-
lisuuden määritelmät, edellytykset, tukemisen tavat sekä seuraukset ovat keskiössä. Lisäksi
tarkastelussa oli varhaiskasvattajien käsitykset omasta itsestä osallisuuden edistäjänä.

Varhaiskasvattajat määrittelivät osallisuutta lasten aktiivisen roolin, lapsilähtöisyyden sekä
muutoksen kautta. Heidän mukaansa osallisuus oli uudenlainen kasvatusajattelun näkö-
kulma, joka ohjasi myös toimintakulttuurin muutosta. Toimintakulttuurin muutoksen seu-
rauksena lasten aktiivinen rooli ja toimijuus korostui. Osallisuus oli suunta aikuisten luo-
masta struktuurista kohti lapsilähtöistä struktuuria sekä tasapainoilua ja lapsi- ja aikuisjoh-
toisuuden välillä. Osallisuuden tasot esikoulupäivien aikana vaihtelivat, mutta pitkällä aika-
välillä, lasten osallisuuden kuvattiin lisääntyvän. Kaikilta osin käsitys siitä, mitä osallisuus
oikeastaan tarkoittaa, ei ollut vielä jäsentynyt ja osallisuutta kuvattiin epämääräiseksi
asiaksi.

Niin suomalaisen esiopetuksen kuin osallisuuden- käsitteen historiallista viitekehystä tarkas-
teltaessa, varhaiskasvattajien käsitys osallisuuden edistämisestä uutena näkökulmana on hi-
venen yllättävä. Esimerkiksi Rautiainen, Toom ja Tähtinen (2017, 12) rinnastavat oppilas-
lähtöisyyden ja osallisuuden toisiinsa ja kertovat niistä puhuttaneen jo valistuksen ajoilta
lähtien. Esiopetuksen toimintaa määrittävät opetussuunnitelmat. 1980-luvun opetussuunni-
telmissa korostettiin lapsikeskeisyyttä, 1990-luvulla lapsilähtöisyyttä ja 2000-luvulle siirryt-
täessä painotettiin lapsen kasvattamista yhteiskunnan jäseneksi (Niikko 2001, 133). 2010-
luvulla myös osallisuus käsitteenä tuli osaksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita.
Osallisuuteen liittyvät näkökulmat eivät siis ole uusia esiopetusta ohjaavien asiakirjojen pe-
rusteella.

Kuten Kangas ja Brotherus (2017, 220) toteavat: käytänteet päiväkodeissa muuttuvat hitaasti. Haastattelemiini varhaiskasvattajat työskentelivät esiopetusryhmissä, jotka toimivat päiväkotien yhteydessä. Vaikka osallisuus ja sen tukeminen ovatkin läsnä esiopetusta koskevassa keskustelussa ja asiakirjoissa, sen tuominen arjen tasolle on vielä kesken (Kangas & Brotherus 2017, 220). Varhaiskasvattajien käsitysten perusteella, osallisuutta määriteltiinkin tämän hitaasti tapahtuvan muutoksen kautta.

Osallisuutta kuvatessaan, varhaiskasvattajat eivät maininneet aiemman kirjallisuuden mukaista osallisuuden määritelmää, eli yksilön kokemusta yhteisöön kuulumisesta, tai kuulumisen ja kiinnittymisen elementtejä (esim. Nivala & Ryyänen 2013, 20; Kiilakoski, Gretchel & Nivala 2012, 18). Sen sijaan varhaiskasvattajat puhuivat oppilasryhmän ryhmäytymisen tärkeydestä, oppilaiden monenlaisista osallistumisen tavoista sekä siitä, miten osallisuus edisti myös ryhmän toimintaan sitoutumista. Tutkimukseni tulosten valossa varhaiskasvattajat ajattelivat lapsiryhmään ryhmäytymiseen panostamisen edistävän myös lapsen sitoutumista kyseisen ryhmän toimintaan ja edellyttävän monenlaisten toimintatapojen huomiointia. Yksilön ryhmään kiinnittyminen sekä kokemus yhteisöön kuulumisesta ilmenivätkin varhaiskasvattajien määritelmässä enemmän vuorovaikutussuhteisiin panostamisen sekä lasten monenlaisuuden huomioimisen kautta, kuin varsinaisina osallisuuden määritelmänä.

Varhaiskasvattajat kuvasivat osallisuutta lasten aktiivisen toimijuuden kautta. Lisäksi osallisuuden huomiointia esiopetusarjessa kuvattiin tasapainoiluna lapsi- ja aikuisjohtoisuuden välillä. Osallisuuden tasot esiopetuspäivien kuin esiopetusvuodenkin aikana vaihtelivat. Useissa eri lähteissä, mukaan lukien opetussuunnitelmat, osallisuutta kuvataan yksilön toimijuutena (Fonsén, Heikka, Elo 2016, 81; Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Scheineider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 3; Opetushallitus 2020a). Tällöin lapsi ei ole passiivinen toimienpiteiden kohde, vaan hän on omaan elämäänsä vaikuttava subjekti (Turja 2011, 14). Esiopetusarkeen mahtuu monenlaisia tilanteita ja toimintatapoja. Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvattajat hahmottivat osallisuuden edistämisen olevan tilannesidonnaista ja dynaamisista. Toisissa tilanteissa lasten vaikuttamisen mahdollisuudet ja oma toimijuus korostui enemmän kuin toisissa.

Varhaiskasvattajat kuvasivat lasten osallisuuden lisääntyvän esiopetusvuoden aikana, kun sekä lapset että aikuiset tulivat toisilleen tutuiksi. Osallisuuden edistäminen onkin prosessi, joka pitää sisällään useita eri vaiheita. Leinosen (2016, 18) mukaan osallisuus rakentuukin vuorovaikutuksessa toisaalta lapsen ja aikuisen, mutta myös yksilön ja ryhmän välillä.

Kaikilta osin käsitys siitä, mitä osallisuus oikeastaan tarkoittaa, ei ollut vielä jäsentynyt. Osallisuutta kuvattiin epämääräiseksi, häilyväksi asiaksi. Koska osallisuus liittyy kaikkeen lasten toimintaan, sen määrittely käsitteenä ei ole ongelmaton (Leinonen 2016, 18).

Varhaiskasvattajien käsityksissä osallisuuden edellytyksiä olivat yhteiskunnalliset tekijät, esiopetuksen toimintakulttuurista kumpuavat tekijät, työyhteisöstä kumpuavat seikat sekä varhaiskasvattajista itsestään johtuvat syyt. Myös lasten kasvuympäristöllä- ja kodin tavoilla tukea lasta tämän esiopetusvuoden aikana nähtiin olevan merkitystä sille, miten lapsen osallisuutta oli esiopetuksessa mahdollista tukea. Varhaiskasvattajat puhuivat sekä yhden oppilaan, että koko oppilasryhmän kannalta olennaisista seikoista, jotka tuli huomioida osallisuutta edistettäessä. Työntekeminen perustui hyvään lapsituntemukseen sekä toimiviin vuorovaikutussuhteisiin niin ryhmän aikuisten kuin lastenkin kesken.

Varhaiskasvattajat korostivat jokaisen työntekijän, mutta myös koko työyhteisön sitoutumisen merkitystä osallisuuden edistämiseen. Vahvempaa osallisuuden kulttuuria tavoiteltaessa liikkeelle tuleekin lähteä jokaisen yksilön ajattelun muutoksesta sekä ymmärryksen tukemisesta suhteessa siihen, miksi tietty toiminta on lasten osallisuuden edistämiseksi tärkeää (Shier 2001, 110). Työyhteisön välisillä vuorovaikutussuhteilla oli vaikutuksensa niin työn tekemiseen, toimintakulttuurin muotoutumiseen, kuin myös siihen, millaisena arki esikoululaisille näyttäytyi. Myös Rannan (2020, 97) tutkimuksessa varhaiskasvattajat korostivat hyvän tiimin merkitystä koko ryhmän toiminnalle ja lasten hyvinvoinnille. Kettukangas, Heikka ja Pitkäniemi (2017, 190) osoittivat, että käsitykset osallisuudesta muovautuvat kasvatusyhteisöissä kollegiaalisesti.

Tulevaisuudessa varhaiskasvattajatiimissä korostuu moniammatillisuus ja työtä tekemässä on niin varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, että lastenhoitajia. Esiopetusta järjestetään usein varhaiskasvatuksen piirissä ja moniammatillisuus korostuu myös esiopetuksessa. Tutkimuksessani haastattelin kaikkien näiden ammattiryhmien edustajia. Ajattelen, että tutkimukseni tulokset edustavat varsin hyvin näkymää siitä, millaisena varhaiskasvatustyö ja osallisuuden edistäminen tämän hetken esiopetusryhmissä näyttäytyvät.

Toimiva kasvattajatiimi on parhaimmillaan koko esiopetusyhteisön voimavara ja paras resurssi. Erilaisista lähtökohdista työyhteisöön tulevat työntekijät tuovat kukin mukanaan erilaisia tietoja, taitoja sekä tapoja tehdä asioita. Kuten varhaiskasvattajat kuvasivat, yhteistyön

tekeminen, kuten myös osallisuuden edistäminen vaatii sitoutumista, keskustelevaisuutta, joustavuutta, luottamusta sekä vaivannäköä. Nyrösen (2019, 86) tutkimuksessa korostettiin tiimin toimintaa prosessina, joka edellytti tiimin jäsenten luottamuksellista keskustelua. Eri-laisten toiminta- ja ajattelutapojen yhteensovittaminen voi ottaa aikansa. Esimerkiksi tiimisopimukset ovat olleet keino, jonka avulla on pyritty selkiyttämään kasvattajatiimin yhteistyön tekemistä ja tavoitteita niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin.

Nyrösen (2019, 86) mukaan tiimisopimuksia käytettäessä liikkeelle lähdetään jokaisen tiimin jäsenen oman jäsenen osaamisen tunnistamisesta. Kun jokainen tunnistaa oman osaamisensa ja jakaa sen muiden kanssa, voidaan päästä myös käsitykseen siitä, mikä on tiimin yhteisosaamista, eli käytössä olevaa resurssia. Tällöin nämä vahvuudet voidaan ottaa myös käyttöön. Tiimisopimuksissa on myös tärkeää asettaa yhteisiä tavoitteita sekä odotuksia tiimin toiminnalta. Työntekeminen- ja vastuut tulee jakaa tasaisesti ja myös keinoja tavoitteisiin pääsemiseksi tulee miettiä yhdessä. (Nyrönen 2019, 86—88.) Kaikkialla nämä sopimukset eivät kuitenkaan ole käytössä. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että varhaiskasvattajat kaipaavat työn tekemisensä tueksi konkreettisia toimintamalleja ja tiedostavat toimivan tiimin merkityksen. Tutkimukseni pohjalta voidaan todeta, että esimerkiksi tiimisopimusten käyttö myös oppilaiden osallisuuden edistämiseksi voi olla perusteltua ja tarkoituksenmukaista.

Onnismaan (2010, 48) mukaan kasvatusajattelu ja lapsikäsitys ovat yhteydessä toisiinsa. Oman haasteensa osallisuutta edistävään työhön tuokin se, että osallisuutta edistetään yhdessä ja moninaisista ajattelun tavoista käsin. Erilaiset lapsikäsitukset eivät ole ainoastaan varhaiskasvattajien lähtökohta työn tekemiselle, vaan myös perheet suhtautuvat lapsuuteen ja lasten kasvattamiseen erilaisin tavoin. Varhaiskasvattajat puhuivat myös erilaisista perheistä ja haasteista suhteessa siihen, miten lapsen osallisuutta voisi esiopetusryhmässä edistää, jos perheiden toimintatavat ovat sellaisia, ettei lapsi ole vaikkapa tottunut- tai halua ottaa vastuuta omasta tekemisestään. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten erilaiset lapsikäsitukset niin perheiden kuin varhaiskasvattajien osalta vaikuttavat esiopetusarkeen. Olisi mielenkiintoista myös tietää, millaiset kasvatuksentyylit edistävät lasten osallisuutta myös niin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen kuin koulunkin piirissä. Ajattelen, että varhaiskasvattajien- että huoltajien välisellä dialogilla on mahdollista päästä käsiksi erilaisista lapsikäsituksista ja niiden vaikutuksista työn tekemiseen.

Yhteiskunnallisella tasolla erilaisten resurssien jakautuminen sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman velvoittavuus korostuivat. Toisaalta esiopetuksen opetussuunnitelma ohjasi toimintaa, mutta toisaalta sen toimeenpanemista ei valvottu, eikä se pitänyt sisällään ohjenuoria, joiden avulla osallisuutta olisi varhaiskasvatuksessa edistetty.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019, 7) raportissa puhutaan varhaiskasvatuksen laatuindikaattoreista, eli seikoista, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen laatuun. Niin voimassa oleva opetussuunnitelma, henkilöstön koulutus, työaikarakenteet sekä varhaiskasvatuksen tilat vaikuttavat siihen, kuinka laadukasta varhaiskasvatusta on mahdollista järjestää (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, 7). Samat laatuindikaattorit ilmenivät myös varhaiskasvattajien puheessa. Heidän mukaansa onnistunut lasten osallisuuden edistäminen edellytti riittäviä aikaresursseja toiminnan suunnittelulle, mutta myös aidolle kohtaamiselle. Lasten osallisuuden huomioiminen edellytti toimien säännöllisyyttä, että ennakointia. Työntekijäresursseja tuli olla tarpeeksi. Oppilaiden erilaiset tuentarpeet ja ylipäänsä osallisuutta edistävien toimien käyttöönotto vaati riittävää asiantuntemusta. Varhaiskasvattajien käsityksissä ilmeni huoli siitä, miten esiopetuksen tilat saattoivat olla sellaiset, että järkevä toiminnan suunnittelu oli vaikeaa.

Kansainvälisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019) raportissa ilmenneet laatuindikaattorit eivät siis kaikilta osin täyty esiopetusarjessa. Yhteiskunnallinen lisäpanos on välttämätön, jotta osallisuutta edistävien toimien olisi mahdollista toteutua. Varhaiskasvattajat myös kaipasivat jonkinlaisia lisäohjeita, toimintamalleja osallisuutta edistävien toimien käyttöönottoon. Lisäksi pedagogisella johtajuudella on merkitystä sille, kuinka esiopetus- tai varhaiskasvatusarjessa ilmenevät ongelmakohdat otetaan huomioon ja miten vaikkapa henkilöresursseja sijoitetaan esiopetusryhmiin. Varhaiskasvattajien kouluttaminen lasten osallisuuden tukemiseen, että riittävien resurssien takaaminen laadukkaan työn teon mahdollistamiseksi, voisivat osaltaan edistää lasten osallisuutta tukevien toimien toteutumista.

Tutkimukseni tulosten kannalta on mielenkiintoista, miten osallisuuden käsitteen määrittelyn epävarmuudesta, paikoin puutteellisista resursseista, että myös oman taitotason epäröinnistä huolimatta, varhaiskasvattajat kuvasivat edistävänsä lasten osallisuutta usein erilaisin menetelmin. Vaikka toimintakulttuurin kuvattiin olevan muutoksessa, osallisuutta kuvattiin jo edistettävän esiopetusarjessa monin erilaisin tavoin.

Monipuoliset opetusmenetelmät, vapaan leikki-ajan mahdollistaminen, erilaiset lasten kuulemista tukevat käytännöt sekä valmiit osallisuutta tukevat työkalut, kuten positiivisen pedagogiikan menetelmät sekä MiniVerso, olivat osallisuuden edistämisen menetelmiä. Varhaiskasvattajat puhuivat myös lasten kehittyvistä taidoista, jotka edistivät lasten osallisuutta. Oppilasryhmän ryhmäytymiseen sekä vuorovaikutussuhteisiin panostaminen, toimivat oppimissuunnitelmat, lapsilähtöiset dokumentoinnin ja arvioinnin tavat sekä vanhempien osallistaminen esiopetusarjessa olivat tärkeitä osallisuuden edistämisen tapoja.

Osallisuuden matalinta tasoa edustaa se, että kasvattajat suunnittelevat toiminnan ja tavat tehdä asioita ovat suhteellisen pysyviä. Toimintakulttuuri, joka perustuu lapsen havainnointiin edustaa hivenen korkeampaa osallisuuden tasoa. Tällöin osallisuus saattaa kuitenkin perustua lähinnä lasten valinnan mahdollisuuksiin. Päätöksenteon suunnitelmallinen toteuttaminen yhdessä lasten ja kasvattajien kesken edustaa osallisuuden ylintä tasoa. (Kettukangas, Heikka & Pitkäniemi 2017, 174—176, 184.)

Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvattajilla oli tiedossa useita erilaisia lasten osallisuutta tukevia menetelmiä useilla osallisuuden eri tasoilla. Koska kyseessä on fenomenografinen varhaiskasvattajien käsitysten variaatiota tarkasteleva tutkimus, en kuitenkaan voi osoittaa, näiden kaikkien menetelmien olevan todellisuudessa jo käytössä- tai olevan välttämättä aina edes lasten osallisuutta edistäviä. Osallisuutta edistävien käytäntöjen monipuolisuus kuitenkin osoittaa, että varhaiskasvattajat omasivat jo vahvoja näkemyksiä siitä, miten monenlaisin tavoin lasten osallisuuden tukeminen esiopetusarjessa olisi mahdollista. Oman tutkimuksensa voisi tehdä käsitysten- ja toimintatapojen yhteydestä toisiinsa. Tutkimuksen aihetta olisi myös varhaiskasvattajien henkilökohtaisten osallisuuskäsitysten yhteydestä osallisuuden eri tasoihin. Todennäköisesti varhaiskasvattajien käsitysten syvyys- ja kattavuus suhteessa lasten osallisuuden edistämiseen vaihtelee yksilöllisesti.

Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvattajat kaipaavat työntekeksen tueksi valmiita toimintamalleja- ja ohjeita lasten osallisuuden edistämiseksi. Erillisistä, valmiista toimintamalleista esille nousivat MiniVerso-sovittelumalli, lapsiparlamentti sekä positiivisen pedagogiikan työkalut. Esimerkiksi koko esiopetusvuoden toimintaa ohjaavat hyvinvoinnin vuosikellot tai varhaiskasvattajille suunnatut ”työkalupakit” ovat helposti käyttöön otettavia materiaaleja työntekeksen tueksi. Varhaiskasvatustyön laatua sekä lasten osallisuuden tasoja tarkasteltaessa toiminnan suunnitelmallisuus, mutta myös lasten äänen kuuleminen on tärkeää. Varhaiskasvatustyötä suunniteltaessa, olisikin hyvä kirjata ylös jo esiopetusvuoden alussa

tapoja, joiden mukaan lasten ääni tulee kuultua ja huomioiduksi esiopetusvuoden eri vaiheissa.

Osallisuuden kuvattiin lisäävän lasten sitoutuneisuutta ja motivoituneisuutta ryhmässä toimimiseen. Osallisuutta edistettäessä, lasten ryhmään liittymistä tukevien toimien nähtiin helpottavan lapsiryhmän toimintaa pitkällä aikavälillä. Puhuessaan osallisuuden edistämisen tavoista varhaiskasvattajat puhuivat myös monenlaisista kehittyvistä taidoista. Osallisuuden nähtiin tukevan lapsen myönteistä itseluottamusta, itsetuntoa, sekä psyykkistä hyvinvointia. Varhaiskasvattajat perustelivat osallisuuden edistämisen tärkeyttä lapsilähtöisyydellä- ja toisaalta asiakaslähtöisyydellä- ja sillä, että varhaiskasvatuspalvelut olivat lapsia varten. Osallisuuden edistäminen yhdistettiin myös laajempaan yhteiskunnalliseen perspektiiviin, kun lapsia nähtiin kasvatettavan tulevaisuuden kansalaisiksi, jotka ottavat vastuuta omasta elämästään ja vaikuttavat. Voidaan todeta, että varhaiskasvattajat näkevät osallisuuden edistämisen tärkeänä, monia myönteisiä seurauksia aiheuttavana asiana.

Esiopetukseen osallistuminen on ollut velvoittavaa vuodesta 2014 lähtien (Holappa ym. 2019, 7). Esiopetukseen osallistuminen kattaa koko ikäluokan. Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvattajat tiedostivat laaja-alaisesti osallisuuden edistämisen merkityksen niin yksilön, esiopetusryhmän kuin yhteiskunnankin tasolla. Heidän ajatuksensa osallisuuden edistämisestä löytyvät hieman eri sanoin ilmaistuna myös opetussuunnitelmista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan, esiopetuksen pedagogiikka tähtää lapsen kasvu-kehitys- ja oppimisedellytysten tukemiseen, myönteisen minäkuvan muotoutumiseen, tuen tarpeiden huomioimiseen ja vaikeuksien ennalta ehkäisemiseen (Opetushallitus 2016, 12). Yhteiskunnallisesta perspektiivistä varhaiskasvattajien tekemä kasvatustyö on tärkeää tulevaisuuden kansalaisten yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta. Heidän huomioihinsa siitä, mitkä tekijät haastavat lasten osallisuuden edistämisen tai laadukkaan työn tekemisen ovat olennaisia niin toimivan yhteiskuntakehityksen, kuin myös yksilöiden myöhemmän hyvinvoinnin kannalta.

Joustavuus, lapsilähtöisyys, motivoituneisuus, mutta myös epävarmuus omista tiedoista ja taidoista värjivät varhaiskasvattajien kuvausta omasta itsestä osallisuuden edistäjänä. Varhaiskasvattajat ajattelivat, että työstä kertyvän kokemuksen myötä lasten osallisuuden edistäminen olisi helpompaa. Itsereflektio ja oman työn arviointi oli myös välttämätöntä työssä kehittymisen kannalta. Nyrösen (2019, 92) mukaan yksilön tulee kokea itsensä tarpeelliseksi ja taitavaksi työssään, jotta myös oman osaamisen jakaminen olisi mahdollista. Kun kukin

työntekijä tiedostaa oman roolinsa ja työnsä tavoitteet, myös ammatillinen itsevarmuus on mahdollista. Riittävän itseluottamuksen ansiosta myös oman työn reflektio ja vaihtoehtoisten toimintatapojen miettiminen on mahdollista. (Nyrönen, 2019, 92.)

Jo nyt varsin hyvin roolinsa tiedostavat, aidosti motivoituneet ja työtään monipuolisesti tekevät kasvatusalan asiantuntijat tarvitsevatkin työlleen tunnustusta sekä kaipaamaansa tukea. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että vaikka osallisuudesta ja sen edistämisestä on puhuttu jo pitkään, ei sen merkitys kentällä ole vielä täysin jäsentynyt. Toimintakulttuurin sekä taustalla vaikuttavien asenne- ja ajattelumallien muutos tapahtuu hitaasti, mutta varmasti. Varhaiskasvattajien kouluttaminen lasten osallisuuden tukemiseen, että riittävien resurssien takaaaminen laadukkaan työn teon mahdollistamiseksi, voisivat osaltaan edistää lasten osallisuutta tukevien toimien toteutumista.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta arvioimalla pyritään välttämään tutkimustoiminnan virheellisyttä. Samalla laadullisen tutkimuksen tekemisen tavat vaihtelevat ja täten myös luotettavuuden arviointi kriteerit vaihtelevat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Suomalaista tutkimustoimintaa ohjaa opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Tutkimuseettinen neuvottelukunta, jonka tavoitteena edistää hyvää tieteellistä käytäntöä, ennaltaehkäistä tiedevilppiä sekä edistää tutkimuseettistä keskustelua ja tiedotusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tarkasteltaessa olennaisia ovat hyvän tieteellisen käytännön kriteerien huomioimisen ohella fenomenografiselle tutkimuksen tekemisen ominaispiirteiden esille tuominen.

Ahonen (1994, 130) jakaa fenomenografisessa tutkimuksessa tuotetun tiedon luotettavuutta koskevat kriteerit seuraavasti:

Taulukko 2. tuotetun tiedon luotettavuus

	Aineisto	Kategoriat
--	----------	------------

Vaatus aitous- desta	Käsitteleekö aineisto sekä tutkijan että tutkittavien näkökulmasta samaa asiaa?	Ilmentävätkö kategoriat tutkittavien käsityksiä?
Vaatus rele- vanssista	Onko kerätty aineisto tarkoituksenmukaista suhteessa tutkimuksen teoriaan?	Ovatko muodostetut kategoriat tarkoituksenmukaisia tutkimuksen teoriaan peilattuna?

Teoreettinen perehtyneisyys on edistänyt eritoten tutkimukseni relevanttiutta, kun taas hallitulla subjektiviteetilla on ollut osuutensa aineiston aitouden vaalimisessa. Nämä käsitteet avautuvat seuraavissa tutkimukseni luotettavuutta ilmentävissä kuvauksissa tarkemmin.

Tutkijan hallitulla subjektiviteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa tutkimuksen tekemiselle, tunnustettava niiden vaikutus aineiston hankinnalle sekä johtopäätöksille sekä tietoisesti käsiteltävä niitä (Ahonen 1994, 122). Eskola ja Suoranta (1998, 211) kuvaavatkin tutkijaa itseään laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä luotettavuuden kriteerinä. Tällöin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu kohdistuu koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Omaa tutkimusta tehdessäni, olen pyrkinyt olemaan tietoinen omista ennakko-oletuksistani sekä siitä, miten oma tutkijan subjektiviteettini vaikuttaa väistämättä tutkimuksen tekemiseen. Jo tutkimuksen aihetta valittaessa, aiheen valintaan vaikuttivat omat henkilökohtaiset kiinnostukseni, sekä toisaalta vallitseva yhteiskunnallinen tilanne. Lisäksi olen kokenut oman tutkijasubjektiviteettini tiedostamisen olennaisena eritoten aineiston analyysivaiheessa, mutta myös tutkimusraporttia kirjoitettaessa. Jatkuva vuorovaikutus alkuperäisen aineiston kanssa on ollut osaltaan häivyttämässä ylitulkintojen tekemisen mahdollisuutta.

Hyvän tieteellisen käytännön (2013) tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa koskevia kriteereitä ilmentävät myös toimintatapani haastattelujen yhteydessä. Kysyin tutkimuksen tekemiseen sekä haastatteluaineistojen nauhoittamiseen sekä sen pohjalta tutkimuksen tekemiseen luvat haastateltavilta. Pyrin vuorovaikutuksessa sensitiivisyyteen sekä johdonmukaisuuteen.

Vältin haastatteluiden aikana omien näkemysteni esille tuomista, jotta en omien käsitysteni kautta vaikuttaisi tutkimustuloksiin. Olen käsitellyt keräämääni aineistoa huolellisesti ja hävitän sen tutkimuksen tekemisen päätyttyä.

Oman tutkijasubjektiviteettini kannalta on myös olennaista se, että tutkimusraportissani esittämäni väitteet ovat perusteltuja ja luotettavia. Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen pyrkinyt huomioimaan aiempien tutkijoiden tuottamaa tieteellistä tietoa monipuolisesti ja loogisesti. Olen käyttänyt lähdeviitteitä asianmukaisesti ja antanut muiden tutkijoiden tekemälle työlle sen ansaitseman arvon. Tämä on myös yksi Hyvän tieteellisen käytännön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6) kriteereistä eettisesti hyväksyttävälle ja luotettavalle tutkimukselle.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkimuksen kohde ja tarkoitus on määritelty (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Omassa tutkimuksessani määrittelin tutkimusaiheen tutkimuksen tekemisen alussa ja olen keskittynyt tutkimuksessani varhaiskasvattajien käsityksiin esikoululaisten osallisuudesta. Etenin tutkimustyössä suunnitelmallisesti ja johdonmukaisesti, tutkimusmenetelmän edellyttämin tavoin. Kertaalleen huomasin aineistoa analysoidessani jättäneeni yhden olennaisen vaiheen välistä ja jouduin palaamaan analyysin tekemisessä takaisinpäin, tulosten luotettavuuden varmistamiseksi. Tutkimuksen suunnittelu ja toteutus tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla toteutuu omassa tutkimuksessani Hyvän tieteellisen käytännön kriteerien mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Ahonen (1992, 132—134) puhuu tutkijan teoreettisen perehtyneisyyden merkityksestä tutkimuksen tekemiselle. Omassa tutkimuksessani tärkeää on ollut monipuolinen perehtyminen tutkimusaiheeseen, osallisuuteen sekä valitsemani tutkimusmenetelmän, fenomenografian lähtökohtiin. Lisäksi aiempien tutkijoiden tekemällä tutkimustyöllä suhteessa lasten osallisuuteen on ollut valtaisa merkitys tutkimuksen tulososion merkitykselliseksi tekemisen kannalta.

Hankkimani teorian tieto tutkimuksen tekemisen taustalla on auttanut minua muodostamaan eheän kokonaiskuvan tutkimusaiheestani sekä ottamaan huomioon fenomenografisen tutkimusmetodologian ohjenuorat tutkimuksessani. Teoreettisesta tiedosta oli apua myös niin haastattelukysymyksiä laatiessa kuin myös haastattelutilanteessa, kun johdattelin keskustelija siten, että pysyimme tutkimusaiheen kannalta olennaisissa asioissa.

Hyvän tieteellisen käytännön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6) kriteereissä puhutaan myös tutkimuksen avoimuuden merkityksestä. Tutkimuksen tekeminen on ollut avointa jo sen tekemisen aikana. Olen kertonut tutkimusprosessin etenemisestä avoimesti pro-gradu-tutkielmaan liittyvissä seminaareissa sekä jakanut tutkimukseen liittyviä, itseä mietityttäviä asioita tutkielmani tekemistä ohjaavan opettajan kanssa. Lisäksi julkaistessani tutkimustuloksia luovutan ne laajemmalle yleisölle avoimesti tarkasteltavaksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163) korostavat tutkimusraportin sisäisen johdonmukaisuuden merkitystä sekä tutkimuksen tarkastelua kokonaisuutena. Olen avannut tutkimusraportissa omaa toimintaani ja tekemiäni valintoja mahdollisimman avoimesti, johdonmukaisesti ja tarkasti. Olen pyrkinyt tutkimusraportissa selkeään ja helposti ymmärrettävään kokonaisuuteen. Hyvän tieteellisen käytännön kriteerien (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6—7) mukaisesti, olen tehnyt tutkimusta rehellisesti, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta noudattaen. Tutkimukseni tiedonhankinta- tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat olleet eettisesti kestäviä.

Lähteet

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Turenki: Vastapaino.

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113—160.

Arnstein, Sherry R. 2019. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*. 85 (1). 24—34. Alkuperäinen artikkeli Arnstein, Sherry R. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute of Planners* 35(4), 216—224.

Brotherus, Annu, Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Brotherus, Annu, Leinonen, Jonna & Venninen, Tuulikki 2014. Children`s participation in Finnish pre-school education- Identifying, Describing and Documenting Children`s Participation. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*. 7 (8), 1--16.

Brotherus, Annu & Kangas, Jonna 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa-- Leikitäisiin ja kaikki olis onnellisia! Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.) Toiveet ja todellisuus: kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 197--224.

Egidius, Henry 1983. Riktningar I Modern Pedagogik. Lund: Natur och kultur Stockholm.

Eskola, Jari & Suoranta, Juhani 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010. Teemahaastattelu: Opit ja Opetukset. Teoksessa Aaltola, Juha, Valli, Raine. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: PS-kustannus. Juva. 26—27.

Euroopan parlamentti 2020. Köyhyyden, sosiaalisen syrjäytymisen ja syrjinnän torjunta. Saatavilla [www-muodossa: https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fi/sheet/60/koyhyiden-sosiaalisen-syrjaytymisen-ja-syrjinnan-torjunta](https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fi/sheet/60/koyhyiden-sosiaalisen-syrjaytymisen-ja-syrjinnan-torjunta) (Luettu 22.3.2021)

Fonsén, Elina, Heikka, Johanna & Elo, Janniina 2016. Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa eikka, Johanna, Fonsén, Elina, Elo, Janniina & Leinonen, Jonna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy. 80—95.

Freinet, Célestin 1987. Ihmisten koulu. Helsinki: Elämäkoulu --Livets skola ry. Alkuperäisteos Freinet, Célestin 1976. Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. François Maspero: Petite collection Maspero.

Hart, Roger. 1992. Children's participation. From Tokenism to Citizenship. Unisef International Child Development Centre. Italia. Innocenti Essays No. 4.

Helin, Elisa, Kola-Torvinen Pia & Tarkka, Kirsi 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, Jonna, Vlasov Janniina, Fonsén, Elina & Heikka, Johanna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Tampere: Kopio-Niini Oy. 11—19.

HE 91/1999. Hallituksen esitys Eduskunnalle esiopetusta koskevasta lainsäädännöstä. Saatavilla [www-muodossa: HE 91/1999 - Hallituksen esitykset - FINLEX®](#)

HE 258/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Saatavilla [www-muodossa: HE 258/2014 - Hallituksen esitykset - FINLEX®](#)

Holappa, Arja-Sisko, Costiander, Kati, Haanpää, Sanna, Kola-Torvinen Pia & Packalen, Petra 2019. Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Raportit ja selvitykset 2019:21. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: kaksivuotinen_esiopetus.pdf \(oph.fi\)](#) (Katsottu 12.12.2020)

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162—173.

Hytönen, Juhani 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Hämäläinen, Juha 2001. Johann Heinrich Pestalozzi- luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo, Tähti-nen, Juha (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. 185—202.

Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, 10.12.1948. Saatavilla [www-muodossa: IHMISOIKEUKSIEN YLEISMAAILMALLINEN JULISTUS \(ihmisoikeusliitto.fi\)](#) (Luettu 8.2.2021)

Isola Anna-Maria, Kaartinen, Heidi, Leemann Lars, Lääperi Raija, Scheneider Taina, Valtari Salla & Keto-Tokoi Anna 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen työpaperi 33/2017. Helsinki: Juvenes Print.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Juuti, Pauli & Puusa, Anu (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Johtamistaidon opisto. Hansaprint.

Järvinen, Kirsi & Mikkola, Petteri 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Pedatieto Oy.

Kajantie Eero, Hovi Petteri, Eriksson Johan, Laivuori Hannele, Andersson Sture & Räikkönen Katri 2013. Alkaako syrjäytyminen jo kehdestä? Teoksessa Reivinen, Jukka, Vähäkylä Leena (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus Oy. 23—36.

Kallio Kirsi Pauliina, Stenvall Elina, Bäcklund Pia & Häkli Jouni. 2013. Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa Reivinen, Jukka (toim.), Vähäkylä Leena (toim.). 2013. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2019. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Tiivistelmät 13:2019. Saatavilla [www-muodossa: KARVI_T1319.pdf](#) (Luettu 8.3.2021.)

Karlsson, Liisa 2005. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa Karlsson, Liisa & Stenius, Tuula (toim.). Yhdessä lasten kanssa- seikkailu osallisuuteen. Miktor. Saatavilla [www-muodossa: Yhdessä lasten kanssa.indd \(helsinki.fi\)](#) (Luettu 15.12.2020.)

Kataja, Elina 2016. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Heikka, Johanna, Fonsén, Rlina, Elo, Janniina & Leinonen, Jonna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy. 56--79.

Kataja, Elina 2018a. Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Verkkoluento. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja) (Luettu 20.5.2020)

Kataja, Elina 2018b. Kasvattajan rooli varhaiskasvatuksessa osallisuuden edistäjänä- tai esittäjänä. Verkkoluento. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja) (Luettu 22.12.2020)

Kettukangas, Titta, Heikka, Johanna & Pitkäniemi, Harri 2017. Lasten osallisuus perustoinnoissa- varhaiskasvattajien arviointeja. Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.) Toiveet ja todellisuus: kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 169—195.

Kiilakoski, Tomi, Gretschel, Anu, Nivala, Elina 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim) Demokratiaoppitunti: Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 9—30.

Koskinen, Marketta 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) 2011. Menetelmä-viidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint. 267—280.

Kronqvist, Eeva-Liisa & Kumpulainen, Kristiina 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt- Eeä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: Wsoy Pro Oy.

Kyrönlampi, Taina, Mäkitalo, Kati & Uitto, Minna 2020. Johdanto. Teoksessa Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Keuruu: PS-kustannus.

Leinonen, Jonna 2016. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, Johanna, Fonsén, Rlina, Elo, Janniina & Leinonen, Jonna (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Kopio-Niini Oy. 16—55.

Marton, Ference 1986. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28—49.

Marton, Ference 1988. "Phenomenography ? Describing Conceptions of the World Around Us." *Instructional Science* 10 (2), 177—200.

Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä. 3. uudistettu painos.

Mligo, Elia Shabani. 2016. *Introducion to Research Methods and Report Writing: A Practical Guide for Students and Researchers in Social Sciences and the Humanities*. Eugene, Oregon: Resource Publications.

Niikko, Anneli 2001. *Esiopetuksen pitkä taival*. Saarijärvi: Joensuun yliopisto.

Niikko, Anneli 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nivala, Elina & Ryytänen, Sanna 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013* (14), 14–41.

Nyrönen, Hanna 2019. Yksilönä hyvä, yhdessä parempi, tiiminä paras. Tiimisopimus varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimityön tukena. *Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma*. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116432/Nyronen-Hanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116432/Nyronen-Hanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (Luettu 12.3.2021.)

Onnismaa, Eevaleena 2010. *Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999*. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Talentum. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf> (Luettu 24.2.2021)

Opetushallitus 2016. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print.

Opetushallitus 2020a. *Osallisuus varhaiskasvatuksessa-videosarja*. Saatavilla [www-muodossa: Osallisuus varhaiskasvatuksessa -videosarja | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.muodossa:) (Luettu 15.5.2020.)

Opetushallitus 2020b. Esiopetus. Saatavilla [www-muodossa: Esiopetus | Opetushallitus \(oph.fi\)](#). (Luettu 4.12.2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020a. Esiopetus. Saatavilla [www-muodossa: Esiopetus - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö \(minedu.fi\)](#). (Luettu 5.12.2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020b. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistetään. [Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu käynnistetään - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö \(minedu.fi\)](#). (Luettu 5.12.2020.)

Pajulammi, Henna 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Oikeustieteellinen väitöskirja. Helsinki: Talentum. Saatavilla [https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.ezproxy.ulapland.fi/teos/BAXBXATDBEEC#/kohta:I\(\(20\)JOHDANTO\(\(20\):2\(\(20\)Tutkimuksellinen\(\(20\)viitekehys\(\(20\):2.2\(\(a0\)Lapsioikeuden\(\(20\)ala\(\(20\)/piste:b2557](https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.ezproxy.ulapland.fi/teos/BAXBXATDBEEC#/kohta:I((20)JOHDANTO((20):2((20)Tutkimuksellinen((20)viitekehys((20):2.2((a0)Lapsioikeuden((20)ala((20)/piste:b2557) (Luettu 20.4.2020.)

Perusopetuslaki 1998/628. 1998. Perusopetuslaki. Saatavilla [www- muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki](#) (Luettu 5.12.2020.)

Perustuslaki 1999/731. 1999. Suomen perustuslaki. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731](#) (Luettu 5.12.2020.)

Rausku-Puttonen, Helena 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, Kirsti, Alasuutari, Maarit, Hännikäinen, Maritta, Nummenmaa Anna Raija & Rasku-Puttonen Helena (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Rautiainen, Matti, Toom, Auli & Tähtinen Juhani 2017. Unelma osallisuudesta- kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.) Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9—30.

Richardson, John T.E. 1999. The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. Review of Educational Research Spring 69 (1), 53—82.

Roos, Piia 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampereen yliopisto: kasvatustieteiden yksikkö: akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Rousseau, Jean-Jacques 1933. *Emilé eli kasvatuksesta*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö. Alkuperäisteos Rousseau, Jean-Jacques 1762. *Émile ou de l'éducation*.

Rovio-Johansson, Airi & Ingerman, Åke 2016. Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research: From Phenomenography to Variation Theory - Current Trends*, 60(3), 257—271.

Sajaniemi, Nina & Mäkelä, Jukka 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Lotta 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Shier, Harry 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15 (2), 107—117.

Tahkokallio, Leena 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020a. Osallisuus. Saatavilla [www-muodossa: https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus](https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus) (Luettu 7.5.2020.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020b. Osallisuuden edistäminen. Saatavilla [www-muodossa: https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen](https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen) (Luettu 15.5.2020.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020c. Lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuudet. [https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/johtamisen tueksi/lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuudet](https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/johtamisen_tueksi/lasten_ja_nuorten_vaikuttamismahdollisuudet) (Luettu 15.5.2020.)

Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuononen, Mika 2007. Esi- ja perusopetukseen osallistuminen kansainvälisessä vertailussa. Tilastokeskuksen Hyvinvointikatsaus 1/2007. Saatavilla www-muodossa: http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_001.html?s=0. (Luettu 8.12.2020.)

Turja, Leena & Vuorisalo, Maria 2018. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, Merja, Siippainen, Anna & Eerola-Pennanen Paula (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino.

Turja, Liisa 2011. Lapset osallisina- kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 1—15.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki 2013. Saatavilla www-muodossa: HTK_ohje_2012.pdf (tenk.fi) (Luettu 8.12.2020.)

Uljens Michael 1991. Phenomenography- a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, Leena & Merenheimo, Juhani (toim). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. Oulu: Oulun yliopisto, 80—107.

Valtioneuvosto 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava suomi- sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Helsinki 2019. Saatavilla www-muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 22.3.2021.)

Viitala, Riitta. 2019. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa: Pihlaja, Päivi & Viitala, Riitta (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 2. päivitetty painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 51—77.

Vilkkä, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Yleissopimus lapsen oikeuksista, 20.11.1989. Saatavilla www-muodossa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> (Luettu 7.5.2020.)

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko

1. ja 2. ovat taustakysymyksiä. *Aluksi kysytään lupa haastattelun nauhoittamiselle ja aineiston käyttämiseksi tutkimuksen tekemisen yhteydessä. Kerrotaan, että tutkimusaineistoa kerätään Pro Gradu-tutkielmaa varten ja tutkielmassa pidetään huoli tutkimushenkilöiden anonymiteetista. Kerätty aineisto on vain tutkijan käytössä ja sitä säilytetään huolellisesti ja se hävitetään tutkimuksen päätyttyä.*

1. Mikä on tehtäväsi varhaiskasvatuksessa/ esiopetuksessa? Mikä pohjakoulutus?

2. Paljonko sinulla on kokemusta varhaiskasvatuksesta/ esiopetuksesta?

3. Miten ajattelet siitä, että mitä se oppilaiden osallisuus on ja mitä se tarkoittaa?

4. Luetaan seuraava lainaus: ”Osallisuus varhaiskasvatuksessa tarkoittaa sitä, että lapset ovat aktiivisia toimijoita ja ryhmänsä jäseniä. Heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään kuullaan ja huomioidaan. Lapsilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä liittyviin asioihin sekä tulla ymmärretyksi ja hyväksytyksi omana itsenään.” (Opetushallitus 2020a.) Jutellaan siitä, miten esiopettaja ymmärtää tämän asian ja mitä ajattelee siitä.

5. Miten oppilaiden osallisuutta edistetään teidän esiopetusryhmässä tai aiemmissa opettamisasi ryhmissä? (seuraavat kohdat tukena, jos haastateltavalla ei tule mitään mieleen, näistä voi myös poimia keskustelun etenemistä sujuvoittavia teemoja)

a. Millaisia toimintamalleja sinulla on työssäsi osallisuuden edistämiseksi?

b. Miten lasten aktiivista toimijuutta ilmenee, miten sitä tuetaan?

c. Miten lapsiryhmää ryhmitetään esiopetusvuoden aikana?

d. Miten ryhmähenkeen/ lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin kiinnitetään huomiota?

e. Mitä ajattelet siitä, että esiopetusryhmä on monenlaisia lapsia?

f. Millaisissa tilanteissa lasten mielipiteitä ja ajatuksia on mahdollista kuulla?

g. Millaisiin asioihin lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa esiopetuspäivien /viikon/ vuoden aikana ja miten?

h. Millaisia asioita lapset esiopetuspäivien aikana tekevät? Kuka määrittää mitä tehdään ja miten?

i. Mitä ajattelen päätösten tekemisestä yhdessä lapsiryhmän lasten kanssa? Onko esiopetusryhmässänne käytäntöjä, joissa lapset tekevät päätöksiä?

j. Miten pedagogista dokumentointia toteutetaan?

5. Mitä teidän esiopetusryhmässä voitaisiin vielä tehdä oppilaiden osallisuuden edistämiseksi?

6. Millaisia haasteita/ rajoitteita/ mahdollisuuksia/ etuja oppilaiden osallisuuden tukemisessa ilmenee?

7. Miten tärkeänä asiana pidät oppilaiden osallisuuden edistämistä varhaiskasvatuksessa, perustelut?

8. Onko jotain lisättävää tai ajatuksia, joita haluaisit vielä jakaa keskusteltuihin asioihin liittyen?

9. Onko jotain kysyttävää tutkimuksesta/ haastattelusta? Voit myös ottaa myöhemmin yhteyttä.