



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

**Lasten osallisuuden muodot  
pääkaupunkiseudun  
päiväkotien esiopetusryhmissä**

Helsingin yliopisto  
Käyttätymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Esi- ja alkuopetuksen 35 op  
Seminaarityö  
Kasvatustiede  
Maaliskuu 2012  
Jonna Leinonen

Ohjaaja: Helena Helström

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA .....	2
	2.1 Lapsen osallisuus varhaisvuosina pähkinäkuoressa .....	2
	2.2 Lapsen osallisuus omaan oppimiseensa – Osallinen eskari.....	3
	2.3 Kasvattajan rooli lapsen osallisuuden tukijana.....	4
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	6
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	7
	4.1 Tutkimukseen osallistujat.....	8
	4.2 Analyysimenetelmät.....	9
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	12
	5.1 ”Osallisuus on leikkiä” ryhmien käsityksiä lasten osallisuudesta.....	12
	5.2 ”Osallisuus on yhteisöllisyyttä” ryhmien käsityksiä lasten osallisuudesta ...	15
	5.3 ”Osallisuus on osallistumista” ryhmien käsityksiä lasten osallisuudesta .....	18
	5.4 Yhteenvetoa tuloksista.....	21
6	LUOTETTAVUUS .....	23
7	POHDINTAA .....	26
	LÄHTEET .....	29

## TAULUKOT

Taulukko 1 Leikin merkitys .....	13
Taulukko 2 Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan .....	14
Taulukko 3 Leikin merkitys .....	17
Taulukko 4 Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan .....	17
Taulukko 5 Leikin merkitys .....	20
Taulukko 6 Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan .....	20

## KUVIOT

Kuvio 1. Leikin merkitys.....	22
Kuvio 2. Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan.....	22

# 1 Johdanto

Kiinnostukseni lasten osallisuutta kohtaan on herännyt ja kasvanut vähitellen opintojen ja työkokemuksen karttuessa. Vaikka YK:n lastenoikeuksien sopimus, jonka Suomen valtiokin on allekirjoittanut kaksikymmentä vuotta sitten, määrittelee lasten oikeudeksi osallistua omaan arkielämäänsä, saada äänensä kuuluviin ja mielipiteensä kuulluksi ja kunnioitetuksi (YK, 1989), kohdistuu tutkimus lasten demokraattisesta kasvatuksesta ja vastuuseen kasvamisesta vasta kouluikäisiin ja nuoriin.

VKK-Metron tutkimusprojekti, johon olen osallistunut ja josta olen pro graduni kirjoittanut, osoitti, että suomalaisissa päiväkodeissa lasten osallisuutta tukevat käytännöt ovat jo olemassa ja päiväkotipäivän aikana suurimmalla osalla varhaiskasvatuksesta lapsista on mahdollisuus tulla kuulluksi, kertoa näkemyksiään ja saada vaikuttaa (ainakin oman toiminnan valinnassa). VKK:n tutkimukseen osallistuneet päiväkotitiimit nostivat esille pohdintaa siitä, miten pienten (vielä puhumattomien) lasten osallisuutta pitäisi tukea ja miten valtaa voi jakaa lapsille, jotka eivät vielä ole valmiita ottamaan vastuuta. Esiopetusvuoden pitäisikin siis olla edellä mainitun tutkimuksen valossa todellinen osallisuuden mahdollisuuden kehto, jossa lapset saisivat kokonaisopetuksen periaatteiden mukaan osallistua suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin, sekä tuoda näkemyksiään ja kokemuksiaan esiopetusryhmälle, sen aikuisille ja toisille lapsille ja harjoitella vastuun ottamista ja yhteisen hyvän ja yhteisöllisyyden eteen työskentelemistä.

## 2 Teoreettinen tausta

### 2.1 Lapsen osallisuus varhaisvuosina pähkinänkuoressa

Osallisuuden käsite on viimevuosina noussut myös varhaiskasvatuksen tieteellisen keskustelun ja tutkimuksen keskiöön lapsuuden uuden sosiologisen paradigman (esim. Corsaro, 1996) sekä YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (YK, 1989) myötä.

Oikeus osallisuuteen rakentuu lasten oikeuksien sopimuksen (YK, 1989) ajatukselle siitä, että jo pienen lapsen äänen tulee kuulua hänen arkeensa liittyvissä asioissa. Jo pieni lapsi on kompetentti harjoittelemaan oman mielipiteen ilmaisua ja omaan itseensä liittyvistä asioista päättämiseen, eikä lapsen ääni saa hukkua aikuisten ”tiedän paremmin, mikä sinulle on hyvästä” -ajattelun alle (esim. Nyland, 2009). Yhteistoiminnallisuus ja toimiminen ryhmässä ovat jo pienen lapsen arkea päiväkodissa, eikä osallisuus tarkoitakaan sitä, että joka asiassa tulisi saada toimia vain itsekkäästi, ottamatta muita huomioon. Aloitteet, niihin vastaaminen, mutta toisaalta myös omien ajatusten ja ideoiden esille tuominen ja yhteinen kehittäminen ovat sosiaalisen toiminnan perusteita, joissa myös lapset ovat jo taaperoina taitavia (Kronkvist, 2006).

Pienten lasten osallisuuteen liittyy omien oikeuksien ja mahdollisuuksien tiedostaminen ja harjoittelu. Demokraattiset toimintatavat vaativat harjoittelua ja kertaamista. Oman vuoron odottaminen, lelujen jakaminen ja kaverin kuunteleminen ovat taitoja, joita lapsi opettelee aikuisen tukemana. Usein demokraattisia taitoja ei sisälly opetussuunnitelmiin, vaan niitä harjoitellaan muun toiminnan sisällä ja ohessa, sekä arjen toiminnoissa, kuten siirtymätilanteissa. Niitä voidaankin hyödyntää arjen rutiineissa jatkuvasti ja monesti ne ovat osana myös päiväkodin sääntöjä. (Göncü & al. 2009, 200.)

Käsite osallisuudesta ja sitä kautta osallisesta oppimisesta voidaan avata myös vaikuttamisen ja valintojen tekemisen kautta, jolloin osallisuus määritellään oikeudeksi tehdä valintoja ja päätöksiä. Osallisuus on todellista lapsen osallistuessa aktiivisena toimijana omaan oppimiseensa, jolloin oppiminen tarkoittaa lapsen tapaan

kokea ja vaikuttaa ympäristöönsä ja kasvattaa ymmärrystään siitä. Toteutuakseen osallisuuden on ilmentävä päivittäin lapsen arjessa. (Nyland, 2009, 39–40.)

## **2.2 Lapsen osallisuus omaan oppimiseensa – Osallinen eskari**

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eli EsiOpsissa (2000, 3) käsitellään lasten osallisuuteen vaikuttavia asioita kevyesti. Vaikuttamisen kokemuksista suomalaisessa esiopetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että lapsi oppii tietoisesti oman toimintansa vaikutuksesta ympäristöön (s. 3-4) ja tuntemaan oman toimintansa vaikutuksen lähiympäristöön (s. 7). Lisäksi opettajan tulee ohjata lasta tiedostamaan ja havaitsemaan se, että lapsi voi itse vaikuttaa onnistumiseensa oppimisessa (s. 4). Brotherus on esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuureita tutkiessaan päätenyt johtopäätökseen, ettei opetussuunnitelmalla ole päiväkodeissa toimivissa eskareissa paljoakaan tekemistä käytännön kanssa ja koulun puolellakin toimivissa eskareissa suunnitelmasta näkyivät voimakkaimmin oppiaineiden tavoitteellinen opettaminen (emt. 2004, 250).

Ottaessaan osaa, osallistuessaan lapsi on osallinen oppimiseensa, joka tapahtuu kontekstissa aikaan, vuorovaikutussuhteisiin ja ympäristöön, jossa lapsi on. Osallinen oppiminen voidaan määritellä jatkuvana prosessina, joka ei pysähdy tai lopu oppituntion päätyttyä. (Berthelsen, 2009, 7-8). Osallisuus tekee oppimisesta kaksisuuntaista. Vuorovaikutus, johon lapsi lisää osallistuessaan lisämerkityksiä omalla innovatiivisella tavallaan, muokkaa oppimista ja edelleen osallistaa lasta lisää. Samalla lapsi tulkitsee ja uusintaa oppimisen kiintopisteitä, ympäristöä, kulttuuria ja sosiaalisia suhteita muokaten myös muiden osallisuutta. (Corsaro, 1997, 18–19, 136–140.)

Esiopetusikäiset lapset kokevat itse, että heillä on vaikutusmahdollisuuksia leikkiä koskevilla asioilla, mutta aikuiset päättävät muista asioista. Käytännössä siis toiminta esiopetuksessa on jakautunut vapaaseen toimintaan, joka yleensä on leikkiä sekä ohjattuun toimintaan, oppimiseen, jossa lasten ääni ja näkemykset eivät tutkimusten mukaan kuulu. (Brotherus, 2004, 252–253; ks. myös Bae, 2009). Sheridan ja Pramling-Samuelsson (2001) ovat lapsia haastatelleessaan havainneet, että myös esiopetuksen laadulla on suuri vaikutus myös siihen, millaisiksi lapset kokivat omat vaikutusmahdollisuutensa ryhmässä.

Lapsilla on oikeus olla osallisia myös omaan oppimiseensa ja oppimiseen sitoutuminen edellyttää, että oppija tuntee oppimisen haasteet omakseen (Berthelsen & Bronwlee, 2009). Osallistavassa pedagogiikassa merkityksellistä on perinteisen valtarakenteen murtaminen, niin että oppijan ääni ja näkemykset pääsevät esille ja oikeiden vastausten sijaan etsitään yhteistä tulkintaa. (esim. Hooks, 1994.) Myös oppimistilanteisiin lapset tuovat mukanaan yhteisöjen (perheen, päiväkotiryhmän yms.) kulttuurin, jossa he ovat tottuneet toimimaan. Lapset tulkitsevat ja uusintavat yhteiskunnan ja yhteisöjen, myös päiväkotiyhteisön kulttuuria luonnostaan uuden sosiologisen lapsuuden paradigman mukaan (Corsaro, 1996). Kupiainen ja Sintonen (2009) nostavat esille myös sosiokulttuurisen lukutaidon merkityksen osallisuuden kokemuksissa: yhdessä tulkittu ja toteutettu toiminta tarjoaa lapsille mahdollisuuden tuntea kuuluvansa ryhmän kulttuuriin ja sekä omaksua ryhmän tapoja viestiä, mutta myös muokata kulttuuria. Lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa voidaan tukea myös erilaisten mallien mukaisesti (esim. Shier, 2001; Venninen & al., 2010).

### **2.3 Kasvattajan rooli lapsen osallisuuden tukijana**

Kasvattajalla on merkittävä rooli lapsen osallisuuden toteutumisessa, sillä kasvatustilanteissa pieni lapsi ei voi valita olevansa osallinen, mikäli aikuiset eivät mahdollista hänelle osallisuuden kokemuksia: vaikuttamista, kuulluksi tulemistä ja osallistumista (Emilsson & Johansson, 2006, 72). Tutkimuksessa on löydetty opettajien asenteista ja arvoista selityksiä eri päiväkotiryhmien erilaisille osallisuuden rakenteille: Ryhmissä, joissa valta on voimakkaasti keskittynyt kasvattajille, ei osallisuutta ilmene lasten toiminnassa niin paljoa, kuin ryhmissä, joissa kasvattajat ovat rikkoneet valtarakenteita ja tarjonneet lapsille mahdollisuuksia osallisuuteen. (emt. 2009, 64–72).

Lasten oikeuden osallisuuteen tulisi toteutua jo varhaiskasvatuksessa, mutta käytännön päiväkotityön ja osallisuuden ideologian kohtaamiseen on saatavilla vain vähän työvälineitä. Eräät tutkijat (kuten Shier 2001; Thomas 2002; Ks. myös: Venninen, Leinonen & Ojala, 2010) ovat määritelleet lapsen osallisuuden kehittyvinä ja päällekkäin rakentuvina käytänteinä, joita ohjaamaan em. tutkijat ovat luoneen hierarkkisia malleja aikuisen toiminnalle lasten osallisuuden tukemisessa. Shierin (2001) osalli-

suuden tasojen mukaisesti lasten osallisuus kasvaa, sitä mukaan kun kasvattajat sitoutuvat työssään yhä vaativampiin osallisuutta tukeviin toimintatapoihin lähtien lapsen äänen kuulemisesta ja edeten mielipiteiden ilmaisun tukemisen kautta vaikuttamiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen. Venninen & al. (2010) puolestaan määrittelevät lapsen osallisuuden sisältävän muun muassa oppimista aikuisen tukemana, iloitsemista yhdessä toisten kanssa, itseilmaisun ja omatoimisuuden harjoittelua ja kiinnittymistä ympäröivään yhteisöön.



### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää millaista on lasten osallisuus esiopetusryhmissä ja millaisilla tavoilla kasvattajat ryhmissä suhtautuvat lasten osallisuuteen ja sen tukemiseen.

Tutkimustehtävästä johdetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä osallisuus sisältää esiopetusryhmissä?
  - a. *Millaisia erilaisia suhtautumistapoja lasten osallisuutta kohtaan tiimien vastauksista on eroteltavissa?*
  
2. Millaista on lasten osallisuus esiopetusryhmissä?
  - a. *Millaisia kuvauksia esiopetusikäisten lasten osallisuudesta päiväkodin arjessa kasvattajat nostavat esille avoimissa vastauksissaan?*
  - b. *Miten kasvattajien arviot (määrälliset) lasten toimintamahdollisuuksista ryhmissä tukevat näitä kuvauksia?*

## 4 Tutkimuksen toteutus

VKK-Metron osallisuustutkimus toteutettiin kyselynä pääkaupunkiseudun päiväkotien tiimeille. Kysely koostui 9 avoimesta, kuvailevasta kysymyksestä sekä 92 määrällisestä muuttujasta, jossa vastaajia pyydettiin arvioimaan halutun osallisuuteen liittyvän asian toteutumista heidän ryhmässään kuluneen toimintakauden aikana asteikolla ”Ei koskaan – Harvoin – Joskus – Usein – Aina”. Asteikon skaala on Likert-tyyppinen intervalliasteikko, joka Metsämuurosen (2006) kehotuksen mukaan ankkuroitiin ääripäihin. Vastauksia tullaan käsittelemään numeroarvoina 1-5. Osallisuuden esteitä vastaajia pyydettiin arvioimaan sen mukaan, kuinka paljon he voivat vaikuttaa jokaiseen esteeseen niin ikään Likert-tyyppisellä asteikolla ”Emme voi vaikuttaa lainkaan”, ”Voimme vaikuttaa hieman, mutta emme päättää”, ”Voimme vaikuttaa, mutta emme päättää”, ”Voimme vaikuttaa ja hieman päättää” ja ”Voimme vaikuttaa ja päättää”. Myös tätä asteikkoa käsitellään numeroarvoilla 1-5.

VKK-Metron tutkimuskyselyn loivat kevään 2010 aikana allekirjoittanut yhdessä tutkijatohtori Tuulikki Vennisen, professorien M. Ojala ja L.Lipponen sekä Helsigin päivähoiton asiantuntijoiden kanssa. Kysely perustui tammikuussa 2010 toteutettuun koekyselyyn, jossa kerättiin tietoa osallisuuteen kiinteästi liittyvistä toiminnoista päiväkodin arjessa, selvitettiin millaisia esteitä lasten osallisuudelle työntekijät kokivat ryhmissään olevan sekä millaisena he kokivat lasten osallisuuden. Koekyselyyn osallistui 21 päiväkotia eri puolilta pääkaupunkiseutua.

Hirsjärven & al:n (2000, 188–190) mukaan laatiessaan mittaria tutkijan tulee pyrkiä kysymysten yksiselitteisyyteen ja selkeyteen. Riippuen tulosten tarkastelutavasta tutkija voi suosia joko avoimia tai monivalintakysymyksiä. Tutkijan tulee pitää mielessään kohderyhmänsä ja mukauttaa kysymysten käsitteistö ja sanasto ryhmän mukaan, sekä välttää johdattelevia kysymyksiä. Tutkimuksessamme pyrimme tietoisesti välttämään yhtä ainoaa tapaa määritellä tutkittavaa käsitettä, osallisuutta, sillä VKK-Metron intressien mukaista oli tehdä avoimilla kysymyksillä näkyväksi osallisuuden käsitteen monimuotoisuus ja varhaiskasvatuksen kentällä esiintyvät erilaiset tulkinnat lapsen osallisuudesta. Avoimia kysymyksiä aseteltiin sekä kyselyn alkuun (Kuvailkaa tilannetta, jossa ryhmäsi lapsen osallisuus selvästi ilmenee...), että osioiden väliin (Miten olette vähentäneet kiirettä lapsiryhmässä?). Tässä tutkimuk-

nessä käytettiin aineistonkeruumenetelmänä survey-kyselyä, jossa oli mukana sekä kvantitatiivisia, että laadullisia kysymyksiä. Kyselyn lähtökohtana olivat edellä esitetyt, etukäteen suunnitellut ja arvioidut ymmärrettävät ja vakiomuotoiset kysymykset, joiden varaan rakentuu mittarin ominaispiirre siitä, että valmiit vastausvaihtoehdot vaativat tutkijalta tutkittavan asian luokittelua ja skaalaamista (Alkula & al. 1994, 120).

#### 4.1 Tutkimukseen osallistujat

Koska tutkimuksen kohdealueena oli koko pääkaupunkiseutu ja otanta, eli koko perusjoukon mukaan ottaminen tutkimukseen oli määritelty VKK-Metron toimintamallin kautta, kysely suunnattiin kaikille metropolialueen (Helsinki, Espoo, Vantaa, Kauniainen) kunnallisille päiväkodeille, ryhmäperhepäiväkodeille ja perhepäivähoitajille. Tutkimusjoukon laajuuden sekä osallisuus-käsitteen moniulotteisuuden vuoksi survey-kysely oli toimiva muoto toteuttaa tutkimus. Lisäksi kyselylle toteutettiin kaksi kertaa koekäyttö, jossa yhteensä 17 varhaiskasvatuksen työntekijää tai työtiimiä pääkaupunkiseudun kunnallisen päivähoiton ulkopuolelta vastasi kyselyyn sekä arvioi omaa vastausprosessiaan. Näin pyrittiin minimoimaan monitulkintaiset kysymykset sekä suunnittelemaan kyselyn pituus sellaiseksi, että vastaajien motivaatio säilyisi kyselyyn vastaamisen ajan.

Tulosten kattavuuden vuoksi oli merkittävää tärkeää saada vastausprosentti korkeaksi. Mukana kyselyä markkinoimassa oli kaikkien neljän kaupungin varhaiskasvatuksen johtoporras (varhaiskasvatuksen johtajat,  $n=7$ ), väliporras (päivähoidon aluepäälliköt,  $n=28$ ), joiden kautta yhteys päiväkodeihin saatiin. Kyselyn vastausprosenttia seurattiin reaaliajassa koko toukokuun ja aluepäälliköille, sekä johtoportaalte lähetettiin karhukirjeitä ja kehotuksia innostaa päiväkoteja vastaamaan.

Kyselyyn vastasivat päiväkotiryhmissä työskentelevät työtiimit, joissa toimi vaihteleva määrä (2-5) työntekijää erilaisilla koulutustasoilla. Työtiimit valittiin yksilöiden sijasta vastaajiksi, koska VKK-Metron intressien mukaista on luoda päiväkodeissa keskustelua ja reflektointia käytännöistä ja käsityksistä moniammatillisessa työyhteisössä. Ryhmänä vastaamisen oletettiin myös lisäävän vastausmotivaatiota ja olevan objektiivisempia kuvauksia kuin yksilöiden vastaukset.

Tutkimukseen vastasi 174 esiopetusryhmää, joissa lasten ikäjakauma oli joko 5-7-vuotiaat tai 6-7-vuotiaat. Huomioitavaa oli, että kyselyyn vastasi myös n. 300 ryhmää, joissa osa lapsista osallistui esiopetukseen, osan ollessa nuorempia. Näitä ryhmiä ei kuitenkaan ole käytetty tässä tutkimuksessa, sillä vastauksista oli mahdotonta erotella, mitkä käytänteet koskivat koko ryhmää, mitkä esiopetusikäisiä lapsia ja mitkä alle 6-vuotiaita lapsia.

## 4.2 Aineiston analyysi

Kaikista vastanneista poistettiin 30 vastaajaa, joiden vastauksista puuttuivat kaikki tai osa kysymyksistä. Esimerkiksi 19 tiimiä, jotka eivät lainkaan olleet vastanneet avoimiin kysymyksiin (ks. alla) sekä 8 tiimiä, joilta puuttui yli puolet kvantitatiivisista vastauksista.

Jäljelle jäivät 144 vastaajaa, joilla oli vastaus lasten osallisuuden ilmenemistä kuvaaviin avoimiin kysymyksiin:

1. "Kuvailkaa tilanne, jossa ryhmänne lapsen osallisuus selvästi ilmenee. Miten osallisuus on nähtävissä lapsessa?"
2. "Millaisia aloitteita lapset tekevät ryhmässänne?"
3. "Millaiseen päätöksentekoon lapset osallistuvat ryhmässänne?"

Näiden tiimien avoimet vastaukset luettiin läpi ja ryhmiteltiin sisällöittäin sen mukaan, millaisissa yhteyksissä tiimit kuvasivat lasten osallisuutta. Niiden tiimien kohdalta, jotka olivat vastanneet vain yhteen tai kahteen yllä olevista kysymyksistä, käytettiin saatavilla olevaa materiaalia. Tuloksena ryhmät voitiin jakaa kolmeen luokkaan.

Ensimmäiseen luokkaan luokitellut tiimit kuvasivat lasten osallisuuden toteutuvan leikin kautta. Tämä ryhmä nimettiin "**osallisuus on leikkiä**" -luokaksi. Siihen kuului 58 lapsiryhmää.

Alla esimerkkejä tämän ryhmän vastauksista ensimmäiseen kysymykseen:

*"Leikinvalintatilanteessa, kun lapsi on itse saanut valita tekemisensä. Silloin leikkiin sitoutuu ja tekeminen on mielekästä."*

*”Osallisuus ilmenee selvästi vapaan toiminnan tilanteissa. Se on nähtävissä siten, että valita tekemisensä ja seuransa omatoimisesti.”*

Toisen luokan tiimit kuvasivat lasten osallisuutta vuorovaikutusta ja yhteistä keskustelua käsittelevien tekstien kautta. Tämä ryhmä nimettiin **”osallisuus on yhteisöllisyyttä”** -luokaksi ja siihen kuului 57 lapsiryhmää.

Alla esimerkkeinä muutama vastaus, joiden mukaan ryhmiä luokiteltiin:

*”Päivittäin moninaiset keskustelut kuulumisista, leikeistä. Aikuisen innostuminen lasten ehdottamiin toimintoihin.”*

*”Lapsen osallisuus näkyy päivittäin monissakin tilanteissa esim. keskustelut, leikitilanteet, joissa huomioidaan lasten ajatukset, mielipiteet ja toiveet.”*

Viimeinen ryhmä kuvaili ja käsitteli lasten osallisuutta toimintaan osallistumisen ja mukana olemisen kannalta, kuvaamatta lainkaan, miten osallisuus oli nähtävissä lapsesta. Tähän ryhmään otettiin mukaan myös sellaiset ryhmät, jotka kuvasivat osallisuutta lasten työtehtäviin osallistumisena tai hyvin voimakkaasti erikoisina toimintoina, kuten syntymäpäivinä tai apulaisen tehtävien kautta. Luokka nimettiin **”Osallisuus on osallistumista”**-luokaksi. Luokkaan kuului 26 lapsiryhmää.

Esimerkiksi muutama vastaus ensimmäiseen kysymykseen, joiden perusteella tiimit on määritelty tähän luokkaan:

*”[lapsi] on mukana ja vastaa”*

*”Liikuntatuokiot, lelupiirissä, vapaaleikki, askartelutuokiot”*

Lisäksi aineistosta löytyi yksi ryhmä, jonka kuvauksen mukaan osallisuutta ei esiintynyt ryhmässä, eikä sitä haluttu tukea lasten liiallisen vallankäytön pelossa. Ryhmä kommentoi:

*”Mitkä ovat seuraukset lapsen liiasta osallisuudesta? Meistä tuntuu, että monella perheellä aikuisen tahto on lapsen taskussa.”*

*”Eskariryhmän lapset ovat hyvin erityyppisiä eivätkä ole kehitelleet yhdessä mitään toimintaa vuoden aikana.”*

Tämä ryhmä jätettiin analyysin ulkopuolelle.

Hieman yllättäen se, osallistuiiko ryhmän toimintaan 5-vuotiaita lapsia, ei vaikuttanut lainkaan ryhmien jaotteluun. 5-7-vuotiaiden ryhmiä sekä 6-7-vuotiaiden ryhmiä oli tasaisesti kaikissa kolmessa luokassa.

Ryhmittelyn jälkeen analyysia jatkettiin luokittain. Tulososiossa esitetään, millaisena luokkaan kuuluvat ryhmät kuvasivat lasten toimintamahdollisuuksia lapsiryhmässä, sekä aikuisten roolia lasten osallisuuden tukijoina ja mahdollistajina. Avoimien vastauksia tukemaan on käytetty osaa kyselyn 54 kvantitatiivisesta muuttujasta, joiden avulla tarkastellaan erilaisia osallisuuden osatekijöitä päiväkotiryhmässä. Nämä muuttujat olivat järjestysasteikollisia, joissa vastausvaihtoehdot olivat 1 = ”Ei koskaan”, 2 = ”Harvoin”, 3 = ”Joskus”, 4 = ”Usein” ja 5 = ”Aina”. Muuttujia tarkastellaan keskiarvojen ja keskihajonnan avulla. Muuttujista on syytä huomata, että vaihtoehtoja ”Ei koskaan” ja ”Harvoin” käytettiin hyvin vähän. Niinpä todellinen vaihtelu tapahtuu arvojen 3-5 välillä. Tämä heikentää kvantitatiivisten tulosten laatua, mutta toisaalta tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman siihen, miten pienistä vivahde-eroista lasten osallisuus päiväkodissa voi muodostua.

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Seuraavassa tutkimuksen tulokset esitellään aineiston ryhmittelyssä syntyneiden luokkien perusteella.

### 5.1 ”Osallisuus on leikkiä” ryhmien käsityksiä lasten osallisuudesta

Tämän ensimmäisen luokkaan luokitellut vastaajat kuvasivat lasten osallisuutta pääosin vain vapaan leikin valitsemistilanteiden osalta. Osallisuuden kerrottiin jokaisessa tähän luokkaan ryhmitellyssä esiopetusryhmässä näkyvän lapsista silloin, kun nämä valitsevat leikkiä, leikkikaveria tai leikkitilaa tai -välineitä. Tiimit kuvasivat osallisuutta näkyväksi päivittäin, tosin vain ”vapaan leikin tilanteissa”. Puolet tiimeistä tyytyi vain luettelemaan lasten valinnanmahdollisuuksia vapaan toiminnan yhteydessä:

*”Leikki, ulkoilu - lapset valitsevat itse mitä tekevät. Vapaan toiminnan hetkiä on runsaasti. Voi askarrella tai leikkiä tai pelata.”*

*”Leikkitilanteet, lapset saavat valita omat leikkinsä ja leikkikaverinsa.”*

Näissä tiimeissä osallisuuden ei koettu näkyvän lapsissa muualla kuin vapaaseen leikkiin liittyvissä valinnoissa. Kaksitoista tiimiä oli reflektoinut asiaa hieman pidemmälle ja he kuvasivat kysymyksen opastamina myös sitä, miten osallisuus näkyy lapsissa:

*”Vapaan leikin aikana lapset saavat itse päättää mitä leikkivät vai leikkivätkö yhtään mitään. Lapsi on tyytyväinen, kun hän saa itse päättää mitä tekee.”*

*”Vapaissa leikkitilanteissa lapset saavat melko vapaasti valita kaverin, tekemisen ja tilan sekä välineet. Ryhmämme lapset ovat todella luovia ja omatoimisia ja luotettavia.”*

Tiimien vastaukset leikkiä koskien myös väittämiin: *Lapset valitsevat toiminnan aikuisen antamista vaihtoehtoista, kuten leikkitaulusta* olivat keskiarvoltaan lähellä vaihtoehtoa ”joskus”, tosin hajonta vastauksissa lähestyi yhtä kokonaista (KA 3,33; SD 0,89). Kuitenkin viidessä tiimissä leikkitauluista valittiin tekeminen ”Aina” ja peräti 24 ”Usein”. Tämä numeraalinen tosiasia herättää kysymyksen siitä, onko lasten leikkien valitseminen todella osallistavaa vai vaan näennäisesti osallisuutta mahdollistavaa. Jos leikkitauluja muutetaan ryhmän tarpeiden mukaan ja lapset otetaan keskusteluun mukaan, osallisuus toteutuu paremmin, mutta jos aikuiset sanelevat valittavissa olevat vaihtoehdot, osallisuus on näennäistä. Vain yksittäiset tiimit olivat kuitenkin huomanneet pohtia valinnanvapauden määritelmää. Esimerkiksi seuraava tiimi määritteli valinnanvapauden ”melko vapaaksi”.

*”Lapset saavat melko vapaasti valita leikkinsä ja vapaissa tilanteissa haluamansa toiminnan.”*

Vaikka osallisuutta leikissä mahdollistettiin näissä ryhmissä, lasten leikki itsessään ei vaikuttanut herättävän erityistä pohdintaa tiimien keskuudessa. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on nostettu esille määrällisiä muuttujia, jotka kuvaavat leikin merkitystä luokassa.

Taulukko 1 – Leikin merkitys – keskiarvot ja keskihajonnat (2 = ”harvoin”, 3 = ”joskus”, 4 = ”usein”, 5 = ”aina”)

	Aikuinen osallistuu leikkiin tai peliin	Aikuinen hyödyn-tää toiminnan suunnittelussa lasten leikeistä saamiaan ideoita	Aikuinen tukee lasta leikkiin osallistumisessa (esim. arkaa tai ylivilkasta)	Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa	Lasten leikki ryhmässä jatkuu ja kehittyä päiväkausia	Lapset voivat jatkaa toimintaansa haluamansa ajan
KA	3,47	3,3	4,26	4,25	3,6	3,4
S.D	0,73	0,71	0,55	0,61	0,75	0,68

Leikkiin osallistumista tuettiin korkeimmalla keskiarvolla, yli arvon ”usein” (KA 4,26). Tässä muuttujassa tiimien välinen hajonta oli kaikkein pienintä. Samoin aikuinen osallistui leikissä syntyneiden ristiriitojen ratkaisemiseen yhtä usein (KA 4,25), vaikka itse leikkiin tai peliin osallistumista tapahtui jonkun verran harvemmin (KA 3,47). Vaikka leikkiä pidettiin ryhmissä tärkeänä lasten osallisuuden toteutumisen kannalta, oli jatkuvien leikkien kehittäminen harvinaisempaa (KA 3,6) eivätkä lapset voineet erityisen usein määritellä vapaaseen toimintaan käytettyä aikaa. Harvinaisinta näissä



ryhmissä oli, että aikuinen olisi käyttänyt leikeistä saamiaan ideoita ja havaintojaan lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun (KA 3,3), vaikka vaihtelua tiimien vastausten välillä esiintyikin.

Taulukossa 2 tarkastellaan muuttujia, joissa lapsilla on mahdollisuuksia vaikuttaa lapsiryhmän toimintaan. Näiden muuttujien keskiarvot ovat kaikki alhaisempia kuin leikin mahdollisuuksia kuvaavien muuttujien. Erityisesti lasten mahdollisuudet tehdä yhteistä toimintaa lapsiryhmälle olivat hyvin rajalliset. Myös suunnitteluun osallistuminen aikuisten kanssa tai edes toiminnan arvioiminen aikuisten kanssa eivät saaneet korkeampia arvoja.

Taulukko 2 - Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan

	Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimintaa	Lapset voivat osallistua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen	Lapset voivat vaikuttaa tulevaan toimintaan osallistumalla sen suunnitteluun	Lapset voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja ryhmälle
KA	3,02	3,14	3,04	2,96
S.D.	0,63	0,82	0,73	0,96

Tiimejä pyydettiin myös sanallisesti kuvailemaan millaiset säännöt mahdollistivat sekä toisaalta estivät lasten osallisuutta toteutumasta. Lähes neljä viidenosaa tähän kysymykseen vastanneista tiimeistä ”Osallisuus on leikkiä”-luokassa kuvasi leikkiä koskevia sääntöjä. Osallisuutta mahdollistaviksi säännöiksi kerrottiin muun muassa sääntö siitä, ettei ketään jätetä leikkien ulkopuolelle (17 mainintaa), sekä leikki- ja työrauhan ylläpitäminen (6 mainintaa). Myös lasten oikeus saada äänensä ja mielipiteensä kuuluville oli huomioitu ryhmien säännöissä (8 mainintaa), tosin näistä maininnoista 6 koski mielipiteen ilmaisemista leikissä.

*”toisten leikkiä ei saa häiritä -on kysyttävä lupa saadakseen vaihtaa leikkiä tai päästäkseen leikkiin mukaan”*

*”ketään ei saa jättää yksin, kaikkien kanssa on leikittävä. Leikkipaikka taulu -omalla nimellä leikkimään, jokaiseen paikkaan mahtuu tietty määrä lapsia leikkimään. Aikuinen päättää iltapäivällä leikkipaikan ja kaverin.”*

*”Kukaan ei saa määrällä vaan yhdessä sovitaan leikit ym.”*

Osallisuutta rajoittaviksi säännöiksi koettiin puolestaan ohjatun toiminnan aikuislähtöisyys ja ”pakollisuus” (eskarissa kun oltiin) (7 mainintaa). Myös leikin valintaa koskevat säännöt koettiin joissakin ryhmissä ongelmallisiksi:

*”Ohjattu toiminta on aikuisjohtoista, mikä rajoittaa lasten omien näkemysten ilmaisua tai huomiointia.”*

*”Päiväjärjestys ja viikkorytmi eivät anna lapsille välttämättä anna lapselle aikaa pitkäkestoiseen leikkiin.”*

*”Leikkipaikkataulu - aina ei mahdu leikkimään haluamaansa paikkaan haluamansa kaverin kanssa.”*

”Osallisuus on leikkiä” -luokkaan kuuluvien ryhmissä aikuisen ohjaamat ja vapaasti valittavat toiminnot olivat voimakkaasti eroteltuja toisistaan. Työntekijöiden suhtautumista lasten osallisuuteen kuvaa mielestäni tämä erään tiimin näkemys lasten päätöksentekomahdollisuuksista lapsiryhmässä:

*”Aikuiset suunnittelevat ohjattua toimintaa ja lapset saavat itse päättää vapaiden hetkien käyttämisestä leikkiin, piirtelyyn tai pelailuun”*

## **5.2 ”Osallisuus on yhteisöllisyyttä” ryhmien käsityksiä lasten osallisuudesta**

Tämän luokan vastaajat kuvasivat lasten osallisuuden toteutumista yhteisten keskustelujen ja vuorovaikutustilanteiden kautta. Keskustelun merkitystä ja säännöllisyyttä korostettiin, kuten näissä alla olevissa lainauksissa.

*”Keskustelemme usein lasten kanssa erilaisista arjesta nousevista kysymyksistä ja asioista. Lapset esittävät omia mielipiteitään, ehdotuksiaan, toiveitaan ja teemme yhdessä myös sopimuksia.”*

*"jos lapsilta nousee jokin keskustelunaihe, siihen tartutaan ja annetaan tilaa keskustelulle."*

Useat tähän luokkaan kuuluvat tiimit kuvasivat erityisesti aamu- tai lounaspiireissä käytävää keskustelua (9 mainintaa) ja kertoivat, miten aamun kokoontumista käytettiin yhteisistä asioista sopimiseen ja lasten mielipiteiden kartoittamiseen. Tilanteet toimivat myös päiväohjelman yhteisöllisen rakentamisen tukena

*"Aamupiirissä lasten mielipiteitä kysytään koskien esim. päivän toimintaa, esim. kun jaetaan lasten leikkiryhmät."*

*"Aamukokous jossa keskustelemme päivän toiminnoista ja toteutuksesta."*

Osallisuutta yhteisöllisyytenä käsittävät luokat viittasivat myös (6 mainintaa) lasten ottamiseen mukaan toiminnan suunnittelu- ja arviointiprosesseihin. Lapset, jotka ovat tottuneet keskustelemaan ja esittämään mielipiteitään, pystyvät osallistumaan toiminnan suunnitteluun ja kokemaan sen mielekkääksi.

*"Lapsilta kysytään mielipiteitä toiminnansuunnitteluun"*

*"... Muutamme myös toimintaa, jos lapsilta tulee parempia ideoita."*

*"Toiminnan suunnittelussa huomioidaan lasten ehdottamat ideat mahdollisuuksien mukaan. Välillä ideoita toteutetaan saman tien, välillä sovitaan toteutettavan myöhempänä ajankohtana."*

Tähän luokkaan luokiteltujen tiimien kvantitatiiviset vastaukset koskien lasten mahdollisuuksia leikissä olivat hyvin samankaltaisia myös luokan "osallisuus on leikkiä" kanssa. Esimerkiksi keskiarvot muuttujissa Aikuinen osallistuu leikkiin tai Aikuinen hyödyntää suunnittelussa lasten leikeistä saamiaan ideoita olivat lähes identtiset näiden kahden luokan välillä. Sen sijaan tässä "osallisuus on yhteisöllisyyttä" -luokassa aikuiset eivät suoranaisesti tukeneet leikissä niitä tilanteita, jotka tukevat leikin yhteisöllisyyttä. Esimerkiksi aikuiset ratkoivat lasten kanssa ristiriitoja harvemmin kuin leikkiä osallisuutena korostavissa ryhmissä. Lapset eivät myöskään voineet

jatkaa toimintaansa haluamaansa aikaa yhtä usein kuin leikkiin profiloituneissa ryhmissä. (Taulukko 3).

Taulukko 3 - Leikin merkitys

	Aikuinen osallistuu leikkiin tai peliin	Aikuinen hyödyn- tää toiminnan suunnittelussa lasten leikeistä saamiaan ideoita	Aikuinen tukee las- ta leikkiin osallis- tumisessa (esim. arkaa tai ylivilkas- ta)	Aikuinen ratkai- see leikin risti- riidat yhdessä lasten kanssa	Lasten leikki ryhmässänne jatkuu ja ke- hittyy päivä- kausia	Lapset voivat jatkaa toimin- taansa ha- luamansa ajan
KA	3,32	3,35	3,74	4,09	3,56	3,07
S.D.	0,60	0,79	0,72	0,66	0,73	0,79

Tämän luokan sisällä lasten mahdollisuuksia esiintyi toisaalta myös muualla kuin leikissä. Taulukossa 4 on kuvattu lasten mahdollisuuksia koko lapsiryhmän toimintaan vaikuttamisessa. Vaikka myös näissä ”osallisuus on yhteisöllisyyttä” korostavissa ryhmissä leikkiin vaikuttaminen sai korkeampia arvoja kuin yhteiseen toimintaan vaikuttaminen, erot eivät olleet niin suuret kuin ”osallisuus on leikkiä”-luokan kohdalla. Huomioitavaa tosin on, että myös tähän luokkaan kuuluvien tiimien vastauksissa lasten mahdollisuudet arvioida ja suunnitella toimintaa yhdessä aikuisen kanssa ovat vain hiukan paremmat kuin leikkiä korostavissa ryhmissä. Toisaalta lasten omaehtois-  
sen suunnittelun sekä aikuisten suunnitelmiin vaikuttamisen mahdollisuudet ovat huomattavasti korkeammat.

Taulukko 4 - Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan

	Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimin- taa	Lapset voivat osal- listua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen	Lapset voivat vaikut- taa tulevaan toimin- taan osallistumalla sen suunnitteluun	Lapset voivat suunni- tella ja toteuttaa erilai- sia toimintoja ryhmälle
KA	3,25	3,16	3,07	3,16
S.D.	0,72	1,03	0,86	0,84

Näissä, ”osallisuus on yhteisöllisyyttä” lapsiryhmissä, osallisuutta koskevat säännöt koskivat lähes kokonaan yhteisöllisyyttä tukevia asioita. Sääntökysymykseen oli vastannut 45 tiimiä, joista 40 vastauksessa mainittiin joko sääntö oikeudesta tulla kuulluksi (16), oikeudesta ilmaista mielipide (9) tai siitä, ettei ketään jätetä yksin (14). Joissakin vastauksissa yhdistyivät nämä kaikki säännöt.

*”Kaikilla on samat oikeudet ja velvollisuudet. Ketään ei jätetä leikin ulkopuolelle.  
Kaikkia on kuunneltava ja kaikilla on oikeus omaan mielipiteeseensä.”*

*”Toisten huomioiminen: oman vuoron odottaminen, viittaaminen, toisten kuuntelu”*

Osallisuutta estävinä sääntöinä nostettiin esille aikataulujen ja päivärytmien (kuten ruokailuaikojen ja toisten ryhmien tarpeiden) asettamat rajoitukset ryhmän toiminnalle (14). Myös turvallisuussääntöjä muutama vastaajista piti lasten osallisuutta rajoittavina (6). Samoin tilojen asettamat rajoitteet koettiin säännöksi, joka esti lasten yhteistoiminnallisuutta (8). Kaiken kaikkiaan osallisuutta rajoittavia sääntöjä mainittiin kuitenkin vähän.

*”Jotkin toiminnot ovat selkeästi eskarissa aikuisvetoisia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö lapsi voisi myös tällaisilla tuokioilla olla osallisena. Aikuisen määrittämässä puitteissa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa.”*

*”Sääntöjen ollessa minimissä on helpompi pitää kiinni tärkeimmästä eli toisten kunnioittamisesta ja kaikkien osallisuudesta kaikkeen.”*

### **5.3 ”Osallisuus on osallistumista” ryhmien käsityksiä lasten osallisuudesta**

Tähän luokkaan luokitellut tiimit kuvasivat lasten osallisuuden kokemuksia hajanaisemmin kuin kahdessa edellisessä luokassa. Kuvaavaa niille kuitenkin oli, että osallisuuden käsite oli ymmärretty lasten osallistumisena toimintaan, ei niinkään lapsen kokemuksena, vaikka tästäkin oli poikkeuksia. Varsinaisia ”osallisuus näkyy kaikessa toiminnassa” vastauksia oli muutama (4). Tähän luokkaan kuului vain 26 vastaajaa.

*”mikä osallisuus? - jos tarkoitetaan lapsen osallistumisena päiväkotitoimintaan, lapsi toimii 100 % päivän toiminnoissa mukana.”*

*”Kaikki toiminta: Esim. Ruokailuhetki. Lapset toimivat apulaisina. He hakevat itse ruokailuvälineet sekä ruokansa. Pyyhkivät vuorollaan pöydät. Eskarituokio:*

*Lapset hakevat välineet itse, tekevät tehtävänsä ja palauttavat tavarat paikoil-  
lensa. Tilanteita on todella paljon..."*

Osassa tämän luokan vastauksista painotettiin yksittäisen lapsen kokemusta, silloin kun kyseessä oli erityinen rooli (esim. apulainen) tai muu poikkeava tilanne (esim. synttärit) (yhteensä 4 mainintaa). Tiimit olivat huomanneet, kuinka tärkeäksi erityisen roolipäivän odottaminen oli lapsille muodostunut ja kuvasivat lapsen intoa ja iloa tärkeästä tehtävästä.

*"Ruoka-apulaisena oleminen: lapsi saa olla hakemassa lounaskärryä, kertoa toisille ruuan, avustaa maidon kaatamisessa. Lapsi on ylpeä siitä, että saa olla mukana vastuullisessa tehtävässä. Jokainen lapsi tietää pääsevänsä mukaan tähän, jokainen vuorollaan."*

*"Jokainen lapsi saa olla vuorollaan päivän ajan "Salamamestarina", joka arvotaan aamuisin. Hän saa tehdä erilaisia vastuutehtäviä: laittaa kalenteriin viikonpäivän, päivämäärän ja sään, sisälle tultaessa huolehtii, että muut lapset hoitavat omat "rutiinitehtävänsä", saa olla lepoaikaa aikuisen kanssa sohvalla, jakaa välipalan sekä hoitaa tilanteen mukaan erilaisia tehtäviä. Salamamestaritehtävä on muodostunut tärkeäksi ja lapset odottavat aina innolla omaa vuoroansa."*

Työkasvatukseen liittyviä mainintoja oli apulaistehtävien lisäksi myös muutama. Niissä osallisuutta kuvattiin koko luokan osalta nimenomaan tehtävinä, joihin lasten odotettiin osallistuvan.

*"Lapset saavat osallistua päivän mittaan monenlaisiin toimintoihin, mm. kattamiseen, pöytien pyyhkimiseen, lelujen ottamiseen ja pois keräämiseen."*

*"työkasvatus, lapset osallistuvat ryhmän arkitöihin (pöytien pyyhkiminen, pyyhkeiden vaihto, vuoteiden sijaaminen...) paljon."*

Leikki oli näissä lapsiryhmissä kahden edellisen tavoin mahdollisuus lapsille tehdä valintoja ja kokea yhteisöllisyyttä. Tosin joitakin erojakin ilmeni (taulukko 5). Tämän

luokan vastausten keskiarvoja katsomalla selviää, että aikuisten rooli lasten leikissä on paljon suurempi kuin kahdessa edellisessä. Esimerkiksi aikuisen osallistuminen leikkeihin ja peleihin lähestyy arvoa ”usein” (KA = 3,7). Myös aikuisen tuki ristiriitojen ratkaisemiselle oli korkeampi (Ka = 4,41), mutta tuki yksittäisen lapsen leikkiin osallistumiselle vain puolivälissä kahden muun luokan välillä. Myös lasten toiminnan jatkaminen oli rajatumpaa tässä luokassa, joka kuvaa lapsiryhmän toimintatapaa aikuisjohtoisena. Vaikka näissä muuttujissa on mukana vain 26 luokkaa, monien muuttujien hajonnat lähestyvät 1:stä, mikä tarkoittaa, että tähän luokkaan luokiteltujen ryhmien toimintatavat eivät olleet yhdenmukaisia.

Taulukko 5 - Leikin merkitys

	Aikuinen osallistuu leikkiin tai peliin	Aikuinen hyödyn- täää toiminnan suunnittelussa lasten leikeistä saamiaan ideoita	Aikuinen tukee las- ta leikkiin osallis- tumisessa (esim. arkaa tai ylivilkas- ta)	Aikuinen ratkai- see leikin risti- riidat yhdessä lasten kanssa	Lasten leikki ryhmässä jät- tuu ja ke- hittyy päivä- kausia	Lapset voivat jatkaa toimin- taansa ha- luamansa ajan
KA	3,70	3,48	3,93	4,41	3,63	3,11
S.D.	0,61	0,89	0,78	0,50	0,79	0,70

Lasten vaikutusmahdollisuudet lapsiryhmän toimintaan olivat ”osallisuus on osallistumista” -luokan vastauksissa myös hajanaisia. Mielenkiintoista on, että tässä luokassa lapset osallistuvat sekä arviointiin (KA =3,58), että suunnitteluun (KA=3,27) useammin kuin lapset kahdessa edellisessä luokassa, mutta sen sijaan heidän mahdollisuutensa muuttaa aikuisten suunnitelmia (KA = 2,96) tai toteuttaa itsenäisesti toimintaa (KA=2,88) olivat huomattavasti matalammat.

Taulukko 6 - Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan

	Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimin- taa	Lapset voivat osal- listua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen	Lapset voivat vaikut- taa tulevaan toimin- taan osallistumalla sen suunnitteluun	Lapset voivat suunni- tella ja toteuttaa erilai- sia toimintoja ryhmälle
KA	2,96	3,58	3,27	2,88
S.D.	0,66	0,76	0,78	0,91

Tämä kertoo aikuisjohtoisesta toiminnasta, jossa tosin on huomioitu lasten osallistuminen paitsi toimintaan, myös niiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tosin on syytä huomata, että tiimit kuvasivat sanallisissa vastauksissaan lasten suunnitteluun osallistumista esimerkiksi siten, että lapset saavat äänestää retken tai muun ohjelman väliltä (aikuisten valitsevat vaihtoehdot) tai toivoa liikuntaleikkiä jumppatuoki-

oon. Keskusteluprosessia suunnittelutyössä ei kuvannut yksikään tiimi. Näin ollen osallistuminen suunnitteluun on monisyinen asia.

Sääntöihin liittyviin kysymyksiin oli tästä luokasta vastannut vain 14 tiimiä, mutta joitakin yhteneväisyyksiä oli silti löydettävissä. Osallisuutta katsottiin mahdollistavan sääntö lapsen oikeudesta valita leikki (4 mainintaa), sekä toisen kuunteleminen (4) ja sääntö siitä, ettei ketään jätetä yksin (6). Toisaalta hieman yllättäen peräti 5 tiimiä mainitsi lasten osallisuutta lisääväksi säännöksi tavarosta huolehtimisen, joka liittyy vahvasti aiemmin mainittuun käsitykseen siitä, että osallisuus toteutuu tehtävien tekemisen kautta.

*”Esimerkiksi leikeissä tavarat palautetaan niille kuuluville paikoille (kotileikki, le-got). Ja ulkona yhteiset pihäsäännöt. Lisäksi lapset pitävät huolta tavarosta, kohtelevat niitä hyvin ja eivät riko niitä.”*

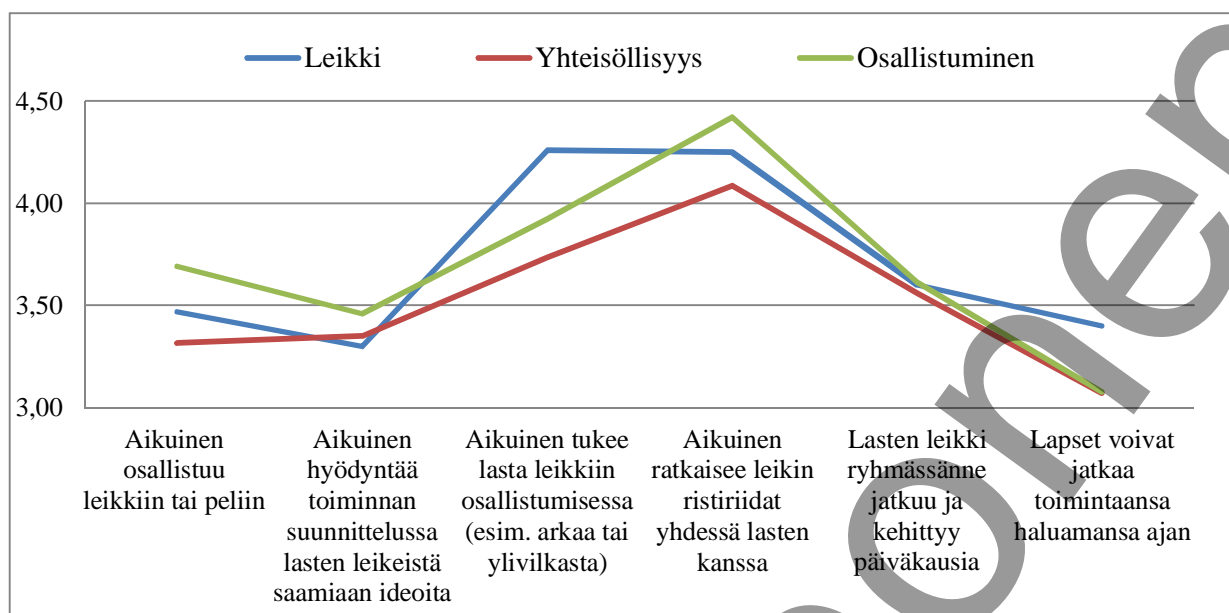
Osallisuutta rajoittavia sääntöjä tiimit mainitsevat olevan rajoitukset liikunnallisille, rajuille leikeille (8 mainintaa) sekä säännön melutason rajoittamisesta (3). Myös aikataulut ja rutiinit nostettiin esille (4).

*”Päiväkodin arjen sujuminen vaatii tiettyä aikataulutusta, mm. siivous, ruokailut, ulkoilut, lepoaikat, kaikki eivät voi olla esim. aamupäivällä sisällä, koska leikki-paikkoja ei riitä kaikille ja melu ja meno nousee liian kovaksi”*

#### **5.4 Yhteenvetoa tuloksista**

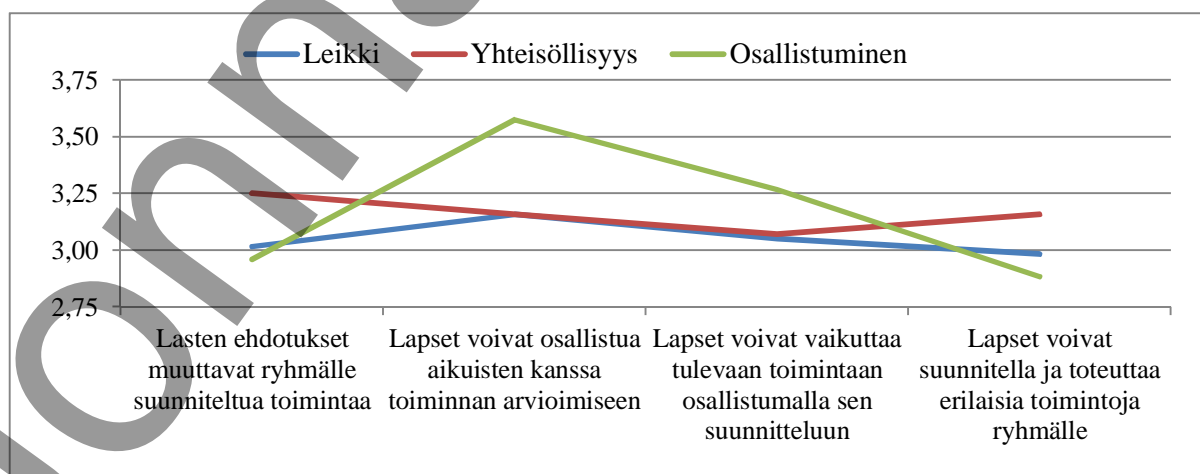
Edellä on käyty läpi kolme eritavalla lasten osallisuuteen suhtautuvaa tiimityyppiä, jotka on luokiteltu ”osallisuus on leikkiä”, ”osallisuus on yhteisöllisyyttä” ja ”osallisuus on osallistumista” -ryhmiksi. Seuraavissa kuvioissa (kuvio 1 ja 2) on verrattu tiimien kvantitatiivisia vastauksia toisiinsa.





Kuvio 1 - Leikin merkitys

Vaikka ryhmien vastaukset noudattavat samankaltaista linjaa, ovat myös ryhmien väliset erot nähtävissä. Kaikissa ryhmissä lasten tukeminen leikissä sekä yksilötasolla, että ryhmätasolla ristiriitojen ratkaisemisessa oli arvioitu korkeimmalle. Erityisesti ”osallisuus on leikkiä” -luokassa nämä asiat olivat kaikkein merkityksellisimpiä, samoin kuin lasten mahdollisuus jatkaa omaa toimintaansa haluamansa ajan. Muissa ryhmissä vapaan toiminnan jatkaminen ei ollut yhtä mahdollista, mikä selittyy sillä, että tiimit pitivät muita asioita leikkiä tärkeämpänä. Leikin merkitys ”osallisuus on yhteisöllisyyttä” ja ”osallisuus on osallistumista” -ryhmissä oli hyvin samankaltainen, kun verrataan kuvioon piirretyn linjan muotoa. Leikkiin painottava luokka erosi tästä jonkin verran.



Kuvio 2 - Lasten vaikutusmahdollisuuksia ohjattuun toimintaan

Yhteisöllisyyttä korostavassa luokassa lasten mahdollisuudet oman toiminnan ohjaamiseen olivat korkeammat kuin kahdessa muussa luokassa (1 ja 4 muuttuja), mutta erot eivät olleet erityisen suuria. Toisaalta taas osallistumista painottavassa luokassa lasten osallistuminen suunnitteluun ja erityisesti arviointiin oli nähty tärkeämpänä kuin kahdessa muussa luokassa.

Verratessa ryhmien luokitteluperusteita, eli avoimia vastauksia, joissa tiimit kuvasivat ja määrittelivät lasten osallisuutta näihin yllä oleviin kuvaajiin, näkyy varsinkin leikkiä korostavan luokan kohdalla yhtenäisyys sekä määrällisissä, että laadullisissa vastauksissa. Yhteisöllisyyttä korostavan luokan vastauksissa on huomattavissa tietty painotus lasten mahdollisuuksien korostamisessa, kun taas osallistumista korostavan luokan – jonka vastaukset toisaalta olivat alun perinkin eroavia toisistaan – avoimien ja määrällisten muuttujien välillä on lievää epäjohdonmukaisuutta.

Lapsen yksilöllisen ja yhteisöllisen osallisuuden suhteen luokat erosivat voimakkaasti. Siinä missä osallistumista korostavaan luokkaan kuuluvat tiimit kuvasivat lasten osallisuutta yksilön kokemuksen kautta, painottivat yhteisölliseen näkökulmaan luokitellut tiimit yhdessä tekemistä, keskustelemista ja päättämistä. Leikkiä painottavaan luokkaan kuuluvat tiimit puolestaan vaihtelivat käsityksissään yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välimaastossa.

## 6 Luotettavuus

Kuvaan tutkimukseni luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2002) esittämien luotettavuuden viiden arviointikriteerin kautta.

### Tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä oma sitoutuminen tutkijana

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa, jossa osallisuus on ollut viimeisten vuosien ajan vahvasti esillä erilaisten kehitysprosessien myötä (Venninen & al, 2010). Tutkimuksessa hyödynnettiin VKK-Metro hankkeessa kerättyä aineistoa, jonka tarkoitus oli kuvata ja määrittellä varhaiskasvat-  
tajien vastausten perusteella mitä lasten osallisuuden käsite pitää sisällään varhais-

kasvatuksessa. Tähän tarkoitukseen myös esiopetusryhmien kohdalla tutkimus soveltui hyvin.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 70-71) nostavat ymmärtämisen proplematiikan tärkeäksi osaksi tutkimuksen suorittamista. Tässä tapauksessa tutkimuskyselyn tehneiden tutkijoiden oma kokemus varhaiskasvatuksen kenttätöystä loi sillan tutkijoiden ja tutkittavien välille. Sama kokemus auttoi myös tulkitsemaan välillä hyvinkin lyhyitä vastauksia oikeassa kontekstissa. Toisaalta tutkijan kokemus päiväkotityöstä on myös tutkimuksen luotettavuutta laskeva tekijä, sillä tutkija saattaa yrittää yliymmärtää vastaajia ja tulkita vastauksia oman kokemuksensa pohjalta. Tätä ongelmaa pyrittiin vähentämään avaamalla analyysi lukijan arvioitavaksi, sekä nostamalla autenttisia esimerkkejä aineistosta lukijan nähtäväksi.

Tutkijan oma sitoutuminen tutkimusaiheeseen on vahva ja kiinnostus myös tutkimuksen luotettavuutta kohtaan on vahvistunut. Tutkimusaineisto on osa tutkijan väitöskirja-aineistoa.

#### Aineiston keruu ja kattavuus

Kyselylomakkeella kerätty aineiston luotettavuutta voidaan Hirsjärven ym. (2000, 180-182) mukaan arvioida laajan otannan perusteella. Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneiden lapsiryhmien määrä jäi 178 johtuen tutkijan suorittamasta karsinnasta, johon vain puhtaat esiopetusryhmät kelpasivat, voidaan määrää pitää kuitenkin riittävänä seminaarityöhön, sillä se sisältää noin puolet pääkaupunkiseudun puhtaista esiopetusryhmistä. Lisäksi tämän kyselytutkimuksen etuna pidän itse sitä tosiasiaa, että työtiimit saivat vastata kyselyyn ryhmänä, jolloin he joutuivat pohtimaan ja refleктоimaan omaa työtään jo vastauksia kirjoittaessaan, minkä uskon lisänneen todenmukaisuutta vastauksissa. Aineiston riittävyttä tarkastellessa puhutaan saturaatiopisteestä, jossa vastaukset alkavat toistaa samoja sisältöjä (esim. Hirsjärvi ym., 2000, 196). Tässä tutkimuksessa luokat syntyivät, kun aineistosta oli analysoitu kolmasosa. Näin saturaatiopiste saavutettiin aikaisin, mutta loppu aineisto lisäsi tutkittujen luokkien syvyyttä. Lisäksi laajempi aineisto oli tarpeen, jotta kvantitatiivisia muuttujia voitiin tarkastella ja vertailla luokkien välillä (Metsämuuronen, 2006).

#### Tutkimuksen tiedonantajat ja tutkija – tiedonantajasuhte sekä eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tässä tutkimukseen osallistuneiden runsaus ja monipuolinen, pääkaupunkiseudun eri alueilta kerätty aineisto. Yhteiskunnallinen kytkös syntyy Mäkelän mukaan (1990, 47–55) siten, että kohderyhmä valitaan kulttuurisesti edustavasti. Tässä tapauksessa pääkaupunkiseudun varhaiskasvatus oli laajasti edustettuna. Tutkimukseen osallistuminen ei ollut täysin vapaaehtoista johtuen aineiston keruu -luvussa selvitetystä valvontajärjestelmästä, sekä siitä, että vastaajat vastasivat omilla (päiväkotiryhmän) nimillä tutkimukseen. Tutkittavat tiesivät myös vastatessaan, saavansa koonnin oman päiväkotinsa vastauksista, mikä lisäsi luottamuksellista suhdetta tutkittavien ja tutkijoiden välillä. Lisäksi yllämainittu vastaaminen ryhmissä auttoi tutkittavia prosessoimaan vastauksiaan jo ennen niiden lähettämistä. Tutkijat sitoutuivat antamaan tutkimustuloksista koulutusta ja tulkinta-apua päivähoitoalueittain. Tämä lisäsi työtiimien motivaatio kyselyyn vastaamisessa.

Vastaajien tunnistettavuus aineistosta lisäsi tutkimuksen eettisyyden arviointitarvetta. Aineiston analyysissä kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, ettei autenttiseksi esimerkiksi valittu sellaisia, joissa työntekijöiden tai lapsiryhmien nimet esiintyivät. Lisäksi aineistoa pyrittiin analysoimaan kunnioittavasti, suhtautuen vastaajien kuvauksiin lasten osallisuudesta todellisuuden kuvauksina. Tulosanalyysissä haluttiin tietoisesti välttää negatiivista suhtautumista sekä oikean tai väärän kasvatuskulttuurin määrittelyä vaan tuloksiin suhtauduttiin rakentavasti ja kritiikkiä avattiin kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta.

#### Aineiston analysointi ja tutkimuksen raportointi

Tässä tutkimuksessa päädyttiin raportoimaan tulokset analyysissä syntyneiden luokkien kautta. Tällainen luokkien muodostaminen on aina tutkijan valintoja ja inhimillistä toimintaa (esim. Gillham, 2000), eikä täydellisen ehdottomia kategorioita voida muodostaa. Kun luokat oli luotu, vastaajien luokittelu näihin on myös tutkijan päätöksenteon alaista ja johtopäätösten tekeminen aineistosta onkin välttämätöntä, jotta tutkijalle syntyy ymmärrys aineiston laadusta (emt. 2000, 69–72). Sisällönanalyysin luokkien luotettavuutta on siksi todennettu liittämällä tulosten esittelyn lomaan luokkia kuvaavia autenttisia kuvauksia aineistosta.

Aineiston analyysi on kuvattu esimerkkien kautta tutkimuksen toteutus -luvussa. Näin siksi, että lukija saa kuvan tutkijan analysointiperusteista ja pystyy arvioimaan

luotettavuutta vertaamalla autenttisia esimerkkejä. Tarkka analyysin kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä toistettavuutta.

### Tutkimuksen tulokset ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tulostus rakentui pääasiassa avointen kysymysten pohjalta saatuihin luokkiin. Tutkimuskyselyn rakenne, jossa vuorotellen vaihtelivat avoimet ja tilastolliset kysymykset, lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Avoimet kysymykset eivät sitoneet vastaajien kuvauksia lasten osallisuudesta, vaan he pystyivät itse valitsemaan ja nostamaan esille aihepiiriin liittyviä tärkeitä kokemuksia. (ks. Esim. Hirsjärvi, ym. 2000, 188-191). Edelleen vastaajien avoimia kuvauksia todennettiin kvantitatiivisilla muuttujilla, joilla voitiin nostaa esille tilastollisia eroja eri vastausryhmien välillä.

Tutkimus tarjoaa muutamia jatkotutkimusaiheita, joista mielenkiintoisimpana pidän tutkimusta eritavoin osallisuuteen suhtautuvien luokkien sisällä suoritetusta havainnointitutkimuksesta. Tällaisella tutkimuksella käytännön toimintaa eri luokkiin kuuluvissa esiopetusryhmissä voisi vertailla. Mahdollisuus myös haastatella lapsia erilaisissa ryhmissä olisi mielenkiintoinen: Todennäköisesti lasten käsityksissä omasta osallisuudestaan painottuisi varhaiskasvattajien käsityksen lasten osallisuudesta.

## **7 Pohdintaa**

Tämän tutkielman tulosten perusteella osallisuus suomalaisessa esiopetusryhmässä on monisyinen ja vaihtelevasti tulkittu, eikä osallisuuden yksiselitteistä määritelmää ole helppo tehdä varhaiskasvatustiimien vastausten perusteella. Tulosten perusteella osallisuuteen suhtaudutaan jo laajan luokittelun perusteella eri tavoilla, riippuen siitä, näkeekö esiopetusta antava tiimi lasten osallisuuden esiintyvän luontevammin leikissä, yhteisöllisissä kohtaamisissa ja keskusteluissa vai lasten osallistuessa yksilöinä toimintaan.

Leikin merkitys varhaiskasvatuksessa on vahva ja vielä esiopetuksessa sille on jätetty arjen toiminnoissa aikaa ja tilaa (Brotherus, 2004). Tulosten perusteella osa esiopetustiimeistä kokee, että leikki on lapsen paras – ja kenties myös ainoa –

tilaisuus kokea osallisuutta, siksi kasvattajat kunnioittavat leikkiä ja pyrkivät ohjaamaan lapsia leikkiin tarjoamalla näille päivittäin valinnanmahdollisuuksia leikin suhteen. Myös lasten tukeminen sekä yksilöinä, että ryhmänä leikissä on näille kasvattajille ominaista. Aikaisimpien tutkimusten perusteella lapsilla on leikissä päiväkodissa kaikkein parhaimmat mahdollisuudet vaikuttaa sekä omaan, että koko ryhmän toimintaan (Bae, 2009). Lasten vaikutusmahdollisuudet leikeissä voivat kuitenkin olla näennäisiä, jos valinta tehdään aina samoista, aikuisten määrittelemistä vaihtoehtoista tai leikkejä ei ole mahdollista kehittää luovasti ja kokeillen uusiin, ennalta arvaamattomiin suuntiin. Myöskään, jos lasten kiinnostuksen kohteet leikeissä eivät saavuta kasvattajia, eli leikkejä ei havainnoida eikä niistä keskustella lasten kanssa, saattaa esiopetuksen arki eriytyä voimakkaasti toisaalta lasten vapaaseen toimintaan ja toisaalta aikuisjohtoiseen toimintaan, joiden väliltä puuttuu kokonaan vuoropuhelu.

Vaikka osallisuus on perinteisesti mielletty yksilön henkilökohtaiseksi kokemukseksi (esim. Karlsson, 2005), liittyy osallisuuteen voimakas yhteisen toiminnan ja yhteisöllisyyden lataus. Leikissä esiopetusikäiset lapset toimivat jo verrattain yhteisöllisesti, mutta yhteisöllisyyden kokemuksia on syytä harjoitella myös muussa toiminnassa. Osallisuutta voikin kutsua demokraattisen kasvatuksen kulmakiveksi (Göncü & al., 2009). Ryhmät, jotka kuvasivat lasten toteutuvaa osallisuutta erityisesti keskustelun, kuulemisen ja yhteisen päätöksenteon ja suunnittelun näkökulmista ovat onnistuneet avaamaan aikuisten valtarakenteita myös lapsille ja kehittäneet näin toimintakulttuuriaan suuntaan, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on oikeus osallistua keskusteluun ryhmän yhteisestä hyvästä. Näissä ryhmissä leikki sekä muu varsinainen toiminta jäi vähäisemmäksi, sillä resursseista niukinta: aikaa, käytettiin yhteisiin keskusteluihin, lasten kokouksiin ja suunnitteluun. Toisaalta varhaiskasvatuksen asiakkaista juuri esiopetusikäiset lapset ovat jo taidoiltaan ja tiedoiltaan niin kehittyneitä, että ovat kompetentteja osallistumaan tällaiseen toimintaan ja myös kokemaan osallisuutta. Myös oppimisesta tulee näin yhteistä oivaltamista (Hooks, 1994) ja yhteisen todellisuuden sosiaalista rakentamista (Corsaro, 1996), mikä luo mielekkyyttä myös esiopetuksen oppisisällölliseen puoleen. Riskinä toisaalta on, että aikuiset jättävät päätöksentekovallan kokonaan lapsille ja pedagogiikka ryhmässä jää sivurooliin.

Tietyiltä osin samanlaisena käsittivät myös viimeisen luokan, osallistumista painottavan luokan tiimit lasten osallisuuden kokemuksia. Näissä tiimeissä osallisuuden kokemuksia oli rakennettu toiminnan kautta tilanteisiin, joissa lapset saivat kokea olevansa tärkeitä ja merkityksellisiä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi työkasvatukseen ja omatoimisuuteen liittyvät toiminnot. Toisaalta monissa näissä ryhmissä osallisuuden kokemusten kuvattiin liittyvän voimakkaasti erityisiin tilanteisiin, joissa lapsi yhtenä päivänä kuukaudessa sai toimia avustajan tai ”mestarin” roolissa. Vaikka kokemus on lapselle merkittävä ja kannustava, herää kysymys näkevätkö näiden ryhmien kasvattajat osallisuudelle mahdollisuuden rakentua myös arjen tilanteissa kaikkien lasten osalta. Yhteinen keskustelu ja suunnittelu ovat tärkeitä välineitä merkityksen antamisessa arjen rutiineille ja toimintatavoille ja esiopetusryhmissä, joissa kaikki lapset osaavat puhua, vuorovaikutustilanteita olisi hyvä käyttää arkisen osallisuuden rakentamiseen (Bae, 2009). Merkitysten rakentaminen tukee myös oppimisen kokemusten syntymistä (Brotherus, 2004).

Sääntöjä esiintyy kaikissa ryhmätoiminnan muodoissa. Osittain säännöt ovat toimintakulttuurin rakennuspalasia (ks. Esim. Puroila, 2002), mutta samalla ne ovat myös vallankäytön välineitä. Valtaan liittyvät kysymykset ovatkin ensiarvoisen tärkeitä, kun kasvattajat haluavat lähteä rakentamaan toimintakulttuuria, jossa lapsen osallisuudelle on tilaa (Emilsson & Johansson, 2006). Tämän tutkimuksen perusteella sääntöjä käytettiin sekä vallan välineinä, kuten ”osallisuus on osallistumista” -luokan tiimeissä, jotka määrittivät tavaroista huolehtimisen lasten osallisuuden kokemuksia lisääväksi tekijäksi. Esiopetusikäisillä tietty omatoimisuus ja sen edellyttäminen on toki osa ryhmän toimintaa, mutta siivoamisella ei osallisuuden kokemuksia voida yksinomaan perustella. Toisaalta osallisuutta rajoittaviksi koettiin sekä tässä luokassa, että ”osallisuus on yhteisöllisyyttä” -luokassa tiimin päätösvallan ulkopuoliset asiat, kuten päivärutiinit – erityisesti ruokailuihin liittyvät. Toisaalta yhteisöllisyyden kontekstiin liittyy lapsiryhmän lisäksi myös koko päiväkodin väki, keittäjineen ja toisine ryhmineen: Täydellistä osallisuuden vapautta tuskin voi esiintyä kasvatusinstituutiossa.

Kaiken kaikkiaan osallisuus esiopetusryhmissä pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa on moninaista ja monipuolista. Kehitettävää löytyy monien tiimien työtavoista, mutta toisaalta oivaltavia käytäntöjä soisi jaettavan enemmänkin. Reflektiivisellä pohdiskelulla työntekijöiden kesken on mahdollista löytää uusia lähestymisnäkökul-

mia ja, kun tiimit rohkaistuvat reflektioon ja saavuttavat reflektiossaan ylempiä tasoja (Ojala & Venninen, 2011), päästään kehittämään esiopetuksen laatua ja lisäämään lasten mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa arjen eskaritoiminnassa.

## 8 Lähteet

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P., (1994). *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. WSOY, Juva, Finland.
- Arajärvi, T. (1989). *Tasapainoinen lapsuus*, WSOY, Porvoo, Finland.
- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interaction, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Berthelsen, D. (2009). Participatory Learning, Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, (pp. 11–18). Routledge, USA.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2009). Belief About Toddler's Learning in Child Care Programs in Australia, Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, (pp. 11–18). Routledge, USA.
- Brotherus, A. (2006). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*, Yliopistopaino, Finland.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, California, USA.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child interactions, Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, (pp. 11–18). Routledge, USA.
- Eops. (2010). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, <http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf> (haettu 11.12.2011)
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. London: Continuum.
- Göncü, A., Main, C. & Abel, B. (2009). Fairness in Participation in Preschool, Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, (pp. 11–18). Routledge, USA.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*, 6. uudistettu laitos, Tammi, Finland.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom*. New York and London; Routledge.
- Metsämuuronen, J., (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 3. laitos* (2.painos), Gummerus Kirjapaino Oy, Finland.
- Mäkelä K. (1994). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Niskanen A (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. (pp. 154–169). Helsingin yliopisto: Yliopistopaino.



Nyland, B. (2009). The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child, Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, (pp. 11–18). Routledge, USA.

Ojala, M. & Venninen, T. (2011) Developing reflective practices for day care centers in the Helsinki Metropolitan Area, *Reflective Practice journal, issue 12(3)*, 335–346.

Puroila, A-M., (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*, Oulu University Press, Finland.

Sheridan, S. & Pramling-Samuelsson, I. (2001) Children's conception of participation and influence in pre-school: a perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood 2(2)*, 169–194.

Shier, H. (2001). Pathways to Participation, *Children and Society, 15*, 107–117

Thomas, N. (2002). *Children, family and the state. Decision-making and child participation*. Bristol: The Policy Press.

Tuomi J, Sarajärvi A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kirjapaino Gummerus.

Woodhead, M. (2010). Foreword, Teoksessa: *Percy-Smith, B. & Thomas, N. (toim.) Handbook of Children and Young People's Participation*. (pp.9-12 ).Routledge, UK.

YK, (1989). Lapsen oikeuksien yleissopimus, [http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf) (haettu 8.4.2010)