

**Lapsen osallisuuden  
mahdollistaminen päiväkodin  
toimintakulttuurissa**

Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista

Jonna Hermina Leinonen

Jonna Hermina Leinonen

Pro Gradu

Varhaiskasvatus

Opettajankoulutuslaitos

Helsingin Yliopisto

10.10.2010

Ohjaajat: Mikko Ojala ja Jyrki Reunamo

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty<br>Käyttäytymistieteellinen tiedekunta   |  | Laitos – Institution – Department<br>Opettajankoulutuslaitos |  |
| Tekijä – Författare – Author<br>Leinonen, Jonna Hermina   |  |  |  |
| Työn nimi – Arbetets titel – Title<br>Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa – Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista   |  |  |  |
| Oppiaine – Läroämne – Subject<br>Varhaiskasvatus  |  |  |  |
| Työn laji – Arbetets art –<br>Level<br>Pro Gradu  |  | Aika – Datum – Month and<br>year<br>10.10.2010               | Sivumäärä – Sidoantal –<br>Number of pages<br>61 |
| Tiivistelmä – Referat – Abstract<br><br><p>Lasten osallisuutta on tutkittu kansainvälisesti runsaasti viimeisen kymmenen vuoden ajan. Tutkimukset tarkastelevat osallisuutta YK:n lasten oikeuksien sopimuksen kautta ja keskittyvät pääosin kehitysmailhin ja koululaisten ja nuorien, jo työssäkäyvien mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan elämäänsä (esim. Sinclair, 2004 ja Thomas, 2002). Sen sijaan Suomessa osallisuuteen samoin kuin yleisemmin lasten oikeuksiin liittyvä tutkimus on ollut vähäisempää ja keskittynyt enemmän lastensuojelun asiakkaisiin kuin tavallisiin lapsiin.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteina on tarkastella lasten osallisuutta pääkaupunkiseudun kunnallisessa päivähoitossa ja varhaiskasvattajina toimivien aikuisten ammatillisuutta sekä toimintaa ja näkemyksiä lasten osallisuuden mahdollistajina. Tarkastelun näkökulmaksi on valittu Shierin (2001) osallisuuden tasomalli, jossa tarkastellaan lasten osallisuutta vaiheittain rakentuvana kokonaisuutena aikuisen toiminnan kautta. Lisäksi tarkastelussa huomioidaan suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri</p> <p>Tämä opinnäytetyö tehtiin Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikön, VKK-Metron tutkimushankkeessa toukokuussa 2010. Tutkimus suoritettiin kyselynä pääkaupunkiseudun päiväkotien työtiimeille. Kyselyyn vastasi 1116 päiväkotitiimiä eli 56,59 % pääkaupunkiseudun tiimeistä. Opinnäytetyössä tutkimusaineistoa analysoitiin ja ryhmiteltiin pääkomponenttianalyysin avulla. Tuloksena aineisto latautui neljään komponenttiin, joista kolme nimettiin Shierin osallisuuden tasomallin mukaan. Lisäksi saatiin yksi pääkomponentti, johon latautui sääntöihin ja vallankäyttöön liittyviä muuttujia.</p> <p>Osallisuuden tasomalli soveltui määrittämään lasten osallisuutta pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvattajien ammatillisuuden merkitys lapsen osallisuuden tukemisessa korostui aikuisen ja lapsen arkipäiväisissä kohtaamisissa, lapsen kuulemisessa, leikin ja vuorovaikutuksen tukemisessa ja vallan jakamisessa lasten kanssa.</p> |  |  |  |
| Avainsanat – Nyckelord – Keywords<br>Osallisuus, Pääkomponenttianalyysi, Toimintakulttuuri, Varhaiskasvatus, Varhaiskasvatuksen henkilöstö  |  |  |  |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited<br>Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto  |  |  |  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information<br>Tutkimus on toteutettu varhaiskasvatuksen kehittämissyksikön VKK-Metron tutkimushankkeessa   |   |  |
| Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty<br>Faculty of Behavioral Science   |   | Laitos – Institution – Department<br>Department of Teacher Education |
| Tekijä – Författare – Author<br>Leinonen, Jonna Hermina   |   |  |
| Työn nimi – Arbetets titel – Title<br>Enhancing Children’s Participation in Early Childhood Education – Quantitative analysis from viewpoint of Pathways to Participation   |   |  |
| Oppiaine – Läroämne – Subject<br>Early Childhood Education  |   |  |
| Työn laji – Arbetets art – Level<br>Pro Gradu - thesis  | Aika – Datum – Month and year<br>10.10.2010 | Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages<br>61                        |
| Tiivistelmä – Referat – Abstract<br><br><p>Children’s participation has been a subject in the international research since past ten years. This research has explored participation from the standpoint of the UN’s Convention of the Rights of the Child and focused mainly on schoolchildren or on the working youth’s chances in developing countries to have impact on their own lives (eg. Sinclair, 2004 and Thomas, 2002). In Finland there has been less research about the children’s rights while the main focus has been on the customers of the child welfare system.</p> <p>This study examines children’s participation in Helsinki metropolitan area via the views and the practices of the personnel of early childhood education. The adopted viewpoint is Shier’s level model of participation (2001), in which the children’s participation process is building in phases, is observed via the everyday actions of the kindergarten personnel. Attention has been paid on the special characteristics of the Finnish early childhood education.</p> <p>This study was part of VKK-Metro’s research project. The inquiry in May 2010 was directed to all working teams in the kindergartens of the Helsinki metropolitan area. Of these 56.59 % (1116 teams) answered. The quantitative data analyzed by principal component analysis gave four principal components, from which three were named after Shier’s participation model. The fourth component included variables about rules and power.</p> <p>The level model of participation fit well to assess early childhood education in the Helsinki metropolitan area. The professionalism of the personnel became emphasized in the area of everyday interactions between the personnel and the children. Important aspects of the children’s participation are to become heard, to get support in the play and in interaction and to be able to share both power and responsibility with personnel of the early childhood education.</p> |   |  |
| Avainsanat – Nyckelord – Keywords<br>Action culture, Early Childhood Education, Participation, Personnel of Early Year Education, Principal Component Analysis  |   |  |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited<br>Library of Behavioral Science, University of Helsinki   |   |  |

|   |    |
|---|----|
| 1. Johdanto.....  | 4  |
| 2. Lapsi osallisena omassa arjessaan.....                             | 5  |
| 2.1. Osallisuus lapsen oikeutena .....                                | 6  |
| 2.2 Lapsi osallisena yhteisössä.....                                  | 8  |
| 3. Päiväkodin toimintakulttuuri lapsen arjen määrittäjänä.....        | 11 |
| 3.1. Arvot ja asenteen toimintakulttuurin taustalla.....              | 12 |
| 3.2 Fyysinen ympäristö.....   | 15 |
| 3.3 Lapsen osallisuus toimintakulttuurissa .....                      | 16 |
| 4. Kasvattaja lapsen osallisuuden mahdollistajana .....               | 18 |
| 4.1 Osallisuuden tukeminen osana kasvattajan ammatillisuutta.....     | 19 |
| 4.2 Osallisuuden tasot.....   | 20 |
| 5. Tutkimuskysymykset.....  | 27 |
| 6. Tutkimusmenetelmät .....   | 27 |
| 6.1 Mittari .....   | 27 |
| 6.3 Survey .....  | 28 |
| 6.3 Aineiston analyysi .....  | 31 |
| 6.4 Tutkimuksen luotettavuus .....                                    | 33 |
| 7. Tulokset .....   | 35 |
| 7.1 Ensimmäinen pääkomponentti .....                                  | 38 |
| 7.2. Toinen pääkomponentti.....                                       | 40 |
| 7.3. Kolmas pääkomponentti .....                                      | 41 |
| 7.4. Neljäs pääkomponentti.....                                       | 43 |
| 8. Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset .....                        | 45 |
| 9. Pohdintaa ja tulevaisuuden tutkimuskohteita .....                  | 54 |
| Lähteet:.....   | 59 |
| Liite 1 – Harry Shierin teoriaa tarkentava vastaus.....               | 65 |
| Liite 2. Tutkimuskysely.....  | 67 |
| Liite 3. Muuttujien reliabiliteettiarvot.....                         | 71 |
| Liite 4. Vastausprosentit päivähoitoalueittain .....                  | 73 |
| Liite 5. Pääkomponenttianalyysin muuttujien kommunaliteettiarvot..... | 74 |

## 1. Johdanto

Osallisuutta ja osallisuuteen liittyviä käsityksiä on tutkittu kansainvälisesti runsaasti viimeisen kymmenen vuoden ajan. Tutkimukset tarkastelevat osallisuutta YK:n lasten oikeuksien sopimuksen kautta ja keskittyvät pääosin kehitysmaihin ja koululaisten ja nuorien, jo työssäkäyvien mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan elämäänsä. (esim. Sinclair, 2004; Thomas, 2002). Sen sijaan Suomessa osallisuuteen samoin kuin yleisemmin lasten oikeuksiin liittyvä tutkimus on ollut vähäisempää ja keskittynyt enemmän lastensuojelun asiakkaisiin kuin tavallisiin lapsiin (esim. Oranen, 2007).

Pienten, alle kouluikäisten lasten osallisuustutkimus on ollut vähäistä, vaikka osallisuuden monitahoisen käsitteen sisälle liittyvät monet lasten toimintaan ja toiminnan mahdollisuuksiin liittyvät arkipäiväiset asiat myös päiväkodeissa. Lisäksi pienten lasten osallisuutta on tarkasteltu yksittäisten tapausten sekä laadullisen analyysin kautta (esim. Emilson & Folkeson, 2006; Bae, 2009), mutta osallisuutta varhaiskasvatuksessa ei ole tutkittu laajempien aineistojen valossa. Osallisuuden käsite ei vielä ole siirtynyt arkipäivän varhaiskasvatustyön termistöön ja lasten osallisuuden pelätään vaarantavan lasten turvallisuuden. Lasten osallisuus ei ole jokapäiväistä eikä varhaiskasvattajien reflektio vielä kohdistu työnsä kehittämiseen niin, että lasten osallisuus mahdollistuisi. Niinpä tarvitaan tutkimusta, joka laajalla aineistolla tuo esiin selkeitä malleja osallisuuden rakentumisesta käytännön varhaiskasvatustyössä ja nostaa esille arvoja ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat lasten arkipäivän osallisuutta.

Tämän tutkielman tutkimusaineisto on osa Varhaiskasvatuksen kehittämiskeskuksen, VKK-Metron toteuttamaa tutkimushanketta, jossa tutkittiin lasten osallisuutta ja varhaiskasvattajien toimintaa osallisuuden mahdollistajana pääkaupunkiseudun päiväkodeissa kyselytutkimuksella.

Tutkimus nostaa esille pääkaupunkiseudun päiväkotiryhmien toimintakulttuurista osallisuuteen vaikuttavia osatekijöitä ja tarkastelee päivähoidon toimintakulttuuria osallisuuden tasoteorian näkökulmasta.

## 2. Lapsi osallisena omassa arjessaan

Sosiologisessa tutkimuksessa lapsuuden paradigma on viimeisen kahden vuosikymmenen aikana muokkautunut näkemään lapsen aikuisen kanssa tasa-arvoisena toimijana, jolloin aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa painottuu vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen kaksisuuntaisuus ja valtasuhteiden riippuvuus yhteisöstä (Bertherlsen, 2009, 4). Toimiessaan vuorovaikutussuhteessa lapset muokkaavat samalla ympäristöönsä ja ympäröivää kulttuuria. Lapsen kiinnittymistä yhteisöön ja ympäröivään kulttuuriin ei voida pitää vain passiivisena tiedon omaksumisena, vaan jokainen lapsi jättää jälkensä toimintaympäristöönsä ja siihen kuuluvaan vuorovaikutukseen. Tästä vaikutuksesta Corsaro käyttää käsitettä tulkitseva uusintaminen (*interpretative reproduction*), jossa lapsi luo vuorovaikutuksessa oman toiminnan ja oppimisen verkkoa, jonka kiintopisteitä ovat ympäristöön, kulttuuriin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvat osatekijät. (Corsaro, 1997, 18–19, 24–25).

Sinclair (2004) määrittelee osallisuuden käsitteen moniulotteiseksi riippuen siitä, mistä näkökulmista sitä tarkastellaan. Lasten osallisuuteen vaikuttaa lasten ikä, sillä alle kouluikäisen ja 16-vuotiaat tarpeet ja taidot ovat erilaiset. Samoin se, millaisesta osallisuuden prosessista on kyse, eli työskennelläänkö asian parissa pitkään vai hoidetaanko se kertavalinnalla vaikuttaa lapsen osallisuuden muotoon. Moniulotteisuutta lisää vielä vallan ja vastuun jakautuminen aikuisten ja lasten välillä sekä se, vaikuttaako lasten päätöksenteko itseen, koko ryhmään vai jopa ympäröivään yhteiskuntaan. (Sinclair, 2004, 108–109.)

Martin Woodhead (2010) toteaa teoksen *Handbook of Children and Young People's Participation* esipuheessa lapsen osallisuuden käsitteen liittyvän voimakkaasti siihen, kuinka suhtautuminen lapsiin on muuttunut vuonna 1989 ilmestyneen YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen myötä. Lapsi ei ole enää vain huolenpidon, hoivan ja suojelun passiivinen kohde, jonka elämää suuntaavat ja siitä päättävät lait, instituutiot, kasvatuksen ammattilaiset ja vanhemmat. Lapset onkin tunnustettu ja tunnustettu aktiivisina elämäänsä, oppimistaan ja tulevaisuuttaan muovaavina yksilöinä, jotka tarvitsevat ohjausta ja tukea. Heidän näkemyksensä omasta parhaastaan ja oppimisen

kautta kasvava kyvykkyys tehdä päätöksiä merkitsevät sitä, että heillä on oikeus ilmaista itseään ja tulla kuulluksi. (Woodhead, 2010, xx-xxi.)

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 oppitukion 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.)

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.)

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.)

### ***2.1. Osallisuus lapsen oikeutena***

YK:n lastenoikeuksien sopimuksen kuusi osallisuutta käsittelevää artiklaa on valittu nostamaan esiin uutta kuvaa lapsesta ja lapsuudesta. Tarpeiden rinnalle on haluttu luoda kuva lapsen aktiivisesta osallisuudesta ja toimijuudesta (*agency*), joita jo pienikin lapsi tuo esiin leikeissään ja ympäröivän kulttuurin muokkaamisessa. (Nyland, 2009, 27.)

YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa vuodelta 1989 määritellään osallisuus yhdeksi kolmesta oikeuksien ryhmästä, johon lapsella on oikeus ja jota aikuisella on siis velvollisuus suojella. Nämä ryhmät ovat oikeus suojaan ja turvaan (*protection*), oikeus saada tasa-arvoinen osa yhteiskunnan voimavaroista (*provision*) sekä oikeus ilmaista itseään ja olla osallinen itseä koskevassa päätöksenteossa (*participation*). Osallisuus mainitaan kaikkiaan kuudessa eri artiklassa yleissopimuksessa, nämä oikeudet osallisuuteen käsittelevät lapsen identiteetin kehittymistä, autonomiaa, valinnan vapautta ja osallistumista itseään koskevaan päätöksen tekoon ja niiden tulisi toteutua lapsen kaikilla elämän alueilla, myös kodin ulkopuolisessa kasvatuksessa jo taaperosta lähtien. (Lasten oikeuksien yleissopimus, 1989.)

Oikeus ottaa osaa, osallistua ja olla osallinen omasta elämästään kuuluu tiiviisti sekä Ihmisoikeuksien yleissopimukseen, YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen sekä Suomen perustuslakiin. Sekä Perustuslain 6 § että YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklan 12 mukaan myös lasten tulee saada vaikuttaa kehitystasonsa huomioon ottaen itseään koskeviin asioihin. (Suomen Perustuslaki; Lasten oikeuksien yleissopimus, 1989.)

Donna Berthelsen kuvaa tutkimuksessaan kuinka lapsen oikeudet koetaan usein idealistiseksi kasvun tukemiseksi kohti vallan ottamista omasta elämästään. Tässä kehityksessä aikuisen velvollisuus on olla sensitiivinen lapsen kehitykselle ja havaita sekä tukea lapsen valmiutta tehdä itseään koskevia päätöksiä. Berthelsenin mukaan jopa tärkeämpää kuin lapsen kapasiteetti vaikuttaa ja olla osallinen omista asioistaan, on aikuisen vastuu havaita ja tukea tuota kapasiteettia ja ohjata lasta sen käyttöön. (Berthelsen, 2009, 6.) Taustalla vaikuttaa kuitenkin usein länsimaalainen pelko lapsen turvallisuudesta ja aikuisen haluttomuus luopua vallastaan lapsen sekä lapsiryhmän hallinnasta. Corsaro puhuu postmodernin ajan ”mörkö-syndroomasta” (*bogeyman syndrome*), jossa lasten turvallisuudesta huolehtiminen on niin tärkeää, että itse lapsi ja hänen mielipiteensä kuuleminen unohtuvat, kun aikuiset (vanhemmat, kasvattavat, järjestöt ja poliitikot) pyrkivät parhaansa mukaan suojelemaan lasta ympäröivältä yhteiskunnalta. (Corsaro, 1997, 234.)



Lasten oikeuksien sopimuksen artikla 42 toteaa, että kaikkien ihmisten, niin lasten kuin aikuisten on omalta osaltaan edistettävä Lasten oikeuksien yleissopimuksen tunnettavuutta, jotta jokainen lapsi (ja aikuinen) olisi tietoinen omista oikeuksistaan ja osaisi aktiivisesti niitä vaatia ja käyttää. (Lasten oikeuksien yleissopimus, 1989, artikla 42). Lapsen pitäisikin kasvaa tuntemaan omat oikeutensa ja oppia käyttämään niitä ikä- ja kehitystasojensa mukaisesti jo pienestä saakka. Kun lapsi kasvaa ymmärtämään käsitteitä valinta, oma mielipide, vuorovaikutus tai oma lähiympäristö, hän myös kykenee toimimaan niiden avulla omat oikeutensa tiedostaen, mutta myös toisten, niin lasten kuin aikuistenkin, oikeuksia kunnioittaen. (Nyland, 2009, 38.)

## ***2.2 Lapsi osallisena yhteisössä***

Lasta ei enää pidetä passiivisena tiedon ja kulttuurin omaksujana, vaan aktiivisena toimijana (Berthelsen, 2009,4). Osallisuuden määritelmä lähtee ihmisen sisäisestä kokemuksesta suhteessa ympäröivään maailmaan ja kulttuuriin: Lapsi tuntee olevansa osallinen, tärkeä ja huomioitu arjen konkreettisessa toiminnassa. Hän kokee, että hänen asiaansa todella kuullaan ja hän tulee ymmärretyksi. Lapsi kokee osallisuutta omassa arkielämänsä ympäristössä ja sosiaalisissa suhteissa hänelle ominaiselle, ikätasoiselle tavalla toimiessaan ja ilmaistessaan itseään. (Karlsson, 2005, 8–9.) Osalliseksi tuleminen tapahtuu vuorovaikutuksen seurauksena, mutta siihen ei aina tarvita sanallista kommunikaatiota. Ihminen kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta liittyessään yhteisöön osallisena sen toiminnasta ja päätöksenteosta. (Uusitalo, Laakso, 2005, 44.) Ajatus vuorovaikutussuhteiden kautta oppivasta ja kehittyvästä lapsesta, jo taaperoikäisestä lähtien, perustuu mielikuvaan sosiaalisuuden tärkeydestä, vuorovaikutussuhteiden aktiivisesta muokkauksesta aloitteiden ja vastineiden kautta, sekä oppimisesta yhteisön muilta, taitavammilta jäseniltä (Nyland, 2009, 27).

Myös Orasen (2007) mukaan osallisuuteen liittyy yhteisöön kuulumisen ja siihen vaikuttamisen tunne. Osallisuus yhteisöön, perheeseen, ryhmään yms. rakentuu vastavuoroisen, toisia huomioonottavan ja aktiivisen osallistumisen kulttuurin kautta. (Oranen, 2007, 5.) Lapsi haluaa luonnostaan olla osallinen vuorovaikutuksesta ja ymmärtää toisten reaktioita tapahtumiin, jotta hän oppii, miten voi vaikuttaa toisiin. Tässä prosessissa sekä tunteilla, että motivaatiolla on merkittävä rooli. (Johansson, 2009.) Lapsille omien asioiden hoitamisessa osallisena oleminen tarjoaa

mahdollisuuden kuulluksi tulemisen tunteeseen sekä kokemuksia siitä, että omat ajatukset ja mielipiteet ovat toisten arvostamia ja vaikuttavat asioihin. Lapsille annettu mahdollisuus vaikuttaa yhteisöjen toimintaan, vaatii käytännössä vaivannäköä ja resursseja niin poliittisella tasolla kuin yksittäisiltä työntekijöiltäkin. Toteutuessaan onnistuneesti tällainen toiminta kuitenkin voimaannuttaa ja tarjoaa lapselle kokemuksen asian omistajuudesta, siitä että suunnitelmat ja päätökset ovat lapset omia. (Oranen, 2007, 11.)

Lasten osallisuutta tukemaan on löydetty voimavaroja, joita lapset tarvitsevat osallistuessaan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Näitä ovat kulttuuriset voimavarat, joilla tarkoitetaan lasten käsitystä itsestään ja muista, mielikuvia ja kokemuksia elinympäristöstä sekä toimintaan vaikuttavia arvoja ja asenteita. (Kiili, 2006, 86; Lehtinen, 2000, 12.) Materiaaliset voimavarat ovat puolestaan tarvikkeita ja esineitä, joita lapsilla on mahdollisuus käyttää, sekä tiloja, joissa toiminta tapahtuu. Hieman isommat lapset ymmärtävät myös rahan – tai sen puutteen – merkityksen toimintatarvikkeille. (Kiili, 2006, 87.) Sosiaaliset voimavarat pitävät sisällään lasten väliset suhteet sekä vuorovaikutuksen aikuisiin. (Kiili, 2006, 88; Lehtinen, 2000, 144).

Kommunikaatio on tärkeä osa osallisuutta, jopa silloin kun pienillä lapsilla ei ole vielä kielen käyttöön tarvittavia taitoja, he kommunikoivat kehonkielen avulla. Matkimalla ja toistamalla pienokaiset ottavat toisen (aikuisen tai lapsen) huomioon ja harjoittelevat vuorovaikutustaitoja. Päiväkodin ryhmissä lapsen osallisuutta voidaankin tukea myös muilla keinoin kuin vain puhutuilla mielipiteillä. Pienten lasten luontainen osallisuuden muoto on osallistua toveriensa elämään ja kehittää toverisuhteita. (Greve, 2009, 83–90.) Clark (2005) määrittelee kuuntelemisen aktiiviseksi vuorovaikutukseksi, joka rakentuu kolmen perusteen varaan seuraavasti: Ensimmäiseksi kuuntelemiseen sisältyy tulkinnan ja merkityksen rakentaminen siitä, mitä ihminen kuulee. Toiseksi ihmisen tulisi kuunnellessaan havainnoida aktiivisesti myös sanattomia viestejä, kuten ilmeitä ja eleitä, sillä ne liittyvät olennaisena osana välitettyyn viestiin. Näin kuunteleminen ei ole sidottu vain puhuttuun. Kolmanneksi ilman kuuntelemista ja kuulluksi tulemista ei ole mahdollista osallistua päivittäiseen, rutiininomaiseen kanssakäymiseen, eikä myöskään laajempaan päätöksentekoon. (Clark, 2005, 490–491.) Suomalaisessa päivähoidossa on vastavuoroisen kuuntelun sijasta ollut vallassa kysymisen kulttuuri. Kysymistä ja lapsen

mielipiteen tiedustelua on pidetty sopivana tapana antaa lapsen mielipiteelle tilaa, mutta kysyminen on tarjonnut aikuiselle vallan johdattaa lapsen huomio haluamaansa asiaan ja lapset ovat oppineet vastaamaan aikuisen haluamalla tavalla. Aikuisen esittämät kysymykset tyrehdyttävät lapsen omasta aloitteesta lähtevät keskustelunavaukset ja kysymykset. (Karlsson, 2000, 168–169.)

### **3. Päiväkodin toimintakulttuuri lapsen arjen määrittäjänä**

Brotherus (2004) määrittelee päiväkodin toimintakulttuurin rakentuvan kolmesta toisiinsa sidoksissa olevasta tekijästä: instituution opetussuunnitelmasta, eli päiväkotien tapauksessa talo- ja kaupunkikohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista, toimintaympäristöstä sekä yksikössä rakentuneesta ja omaksutusta toimintatavasta (Brotherus, 2004, 258).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2005 asettaa tavoitteekseen yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteuttamisen sekä palveluiden laadun kehittämisen koko maassa. Lisäksi painotetaan kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tärkeyttä, sillä kunnilla on vapaus toimia varhaiskasvatuksen strategioiden kanssa itsenäisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 8–9.) Pääkaupunkiseudun kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat pitävät sisällään samankaltaisia strategioita. Varhaiskasvatus nähdään vuorovaikutteisena toimintana, jonka keskipisteenä on lapsi. Kasvattajan tehtävänä on huomioida lapsen yksilöllisiä tarpeita ja tarjota elämyksellistä ja sisällöllisesti rikasta toimintaa. (esim. Helsingin Vasu; Espoon Vasu; Vantaan VOOPS.) Lisäksi pääkaupunkiseudulla on käynnissä päiväkotien yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjoittaminen. Päiväkotikohtaisiin VASUihin on liitetty paljon mainintoja päiväkotien säännöistä, vaikka kaupunkikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat eivät mainitse sääntöjä. Säännöissä puhutaan turvallisuudesta ja arjen sujumisesta sekä hyvistä käytöstavoista toista lasta ja aikuista kohtaan. (Karamäen päiväkot.)

Päiväkotikohtaisen toimintakulttuurin eli omaksutun toimintatavan luovat yhteisössä toimivat, työskentelevät ja hoidossa olevat yksilöt. Yksikkökohtaiseen toimintakulttuuriin, josta käytän ilmaisua toimintatapa erottaakseni sen laajemmasta Suomalaisen päivähoidon toimintakulttuurista, kuuluu Brotheruksen (2004) mukaan toimintamallit, arvot sekä viralliset ja epäviralliset säännöt ja sitä voi tarkastella esimerkiksi ryhmän elämänmuodoksi, joka näyttäytyy lapsen toteutuneena toimintana (Brotherus, 2004, 13).

Päiväkodin toimintakulttuuria, toimintatapaa, rakentavat aikuiset ja lapset yhdessä. Strandell (1996) on tutkinut lasten välisiä vertaissuhteita ja ryhmään kuulumista. Hänen mukaansa lapsi kokee päiväkotiryhmässä voimakasta yhteenkuuluvuutta ja monissa sellaisissa toiminnoissa ja tehtävissä, jotka kasvattaja määrittelee yksilöllisesti suoritettaviksi, lapset muovaavat yhteisöllisiksi ja toimivat ryhmässä. Ryhmässä toimimalla ja vertailemalla itseään toisiin lapsi tunnistaa itseään toisista ja luo yhteisöön kuulumisen tunnetta. (Strandell, 1996, 156–158.) Suomalaisen päiväkodin toimintakulttuurissa lasten omalle, aktiiviselle toiminnalle, jossa kasvattajat eivät ole välittömästi mukana, on tilaa ja aikaa. Osallisuuden kokemus rakentuu olemalla mukana toiminnassa, johon sosiaalinen vetovoima vetää passiivisenkin lapsen. Strandell nimeää tämän vuorovaikutteisen osallisuuden sosiaaliseksi integraatioksi. (Strandell, 1996, 182–183.) Se, miten aikuiset suhtautuvat lasten vuorovaikutusaloitteisiin ja sosiaaliseen integraatioon riippuu siitä, kokevatko aikuiset lasten toiminnan uhaksi omalle järjestyksenpidolle tai aikatauluilleen. Aikuiset voivat esimerkiksi keskeyttää lasten välisen tai aikuisiin kohdistuvan vuorovaikutuksen, mikäli lapsi ei samaan aikaan toteuta annettua tehtävää, esimerkiksi syö ruokailussa jutustelun ohella. (Strandell, 1996, 161.)

Leikillä on suuri rooli suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Leikin merkitys ja asema varhaiskasvatusikäisten lasten arkipäiväisenä toimintana on tunnustettu tosiasia, onhan leikillä erityinen merkitys lapsen kehitykselle, ilmaisutaitojen, sosiaalisten ja motoristen taitojen karttuessa leikissä. Leikissä lapsi heijastaa ja toistaa kulttuuriaan ja yhteisöään, jopa yksinleikissä on mukana sosiaalinen elementti leikin kohteiden valinnan myötä. (Brotherus, 2004, 40–42.) Jopa yli puolet päiväkodin toiminta-ajasta yksittäinen lapsi viettää leikkien sisällä ja ulkona. Lapsilla on myös valtaa vaikuttaa ns. vapaan leikin sisältöihin ja siihen, miten leikkejä leikitään. (Reunamo, 2007, 31.)

### ***3.1 Arvot ja asenteen toimintakulttuurin taustalla***

Jilian Roddin (1998) mukaan merkittävän taustan päivähoidolle ja toiminnalle päivähoitoa tarjoavissa yksiköissä muodostavat arvot. Lapsen ensisijainen oikeus olla riippuvainen häntä kasvattavista aikuisista muodostaa vastuun jokaiselle kasvattajalle huolehtia siitä, että yksittäinen lapsi saa parhaan mahdollisen alun elämälleen. Lisäksi lapsen tarve turvallisuuteen ja jokaisen lapsen tasa-arvoinen oikeus omaan osuuteen

yhteiskunnallisista voimavaroista (*provision*) on huomioitava päivähoitossa. Myös lapsen oikeus tulla huomatuksi yksilönä, jolla on näkemyksiä ja mielipiteitä sekä oikeus niitä ilmaista on päivähoiton taustalla vaikuttava arvo. (Rodd, 1998, 184–185.)

Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimuksessa käsiteltiin valtarakenteiden ja osallisuuden suhdetta päiväkodeissa. Instituutioissa, joita myös päiväkodit edustavat, osallisuus on vahvasti aina myös valtakysymys joka heijastuu lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Vallan pysymistä tiukasti aikuisella perustellaan usein turvallisuuskysymyksillä, mutta pohjimmiltaan valtarakenteet ja vallan jakaminen lasten kanssa, joka ei siis tarkoita vallan antamista lapsille, ovat pohjimmiltaan arvo- ja asennekysymyksiä. (Stenvall & Seppälä, 2008, 5–6.)

Päiväkodin viitekehyksiä tutkinut Puroila (2002) määrittelee varhaiskasvatustyön kehysten liittyvän siihen, mistä näkökulmasta aikuinen tulkitsee tapahtumia ja toimii tilanteeseen parhaaksi katsomallaan tavalla. Kehykset tarjoavat puitteet tarkastella tapahtumien merkitystä ja ovatkin usein varhaiskasvattajien jakamia ja samankaltaisia riippumatta siitä, missä päiväkodissa työskennellään. Näiden kehysten voidaan katsoa olevan varhaiskasvatustyökulttuuriin sidoksissa olevia. (Puroila, 2002, 46–47.)

Päiväkotityössä aikuisen toimintaa suuntaavia kehyksiä ovat opetuksellinen kehys, hoivakehys sekä hallinnan kehys. Oppimisen kehysten kautta tilanteisiin reagoidessaan aikuinen on suuntautunut oppimiseen ja sen tukemiseen. Tämä jättää tilaa myös lasten omaehtoiselle toiminnalle aikuisen toimiessa havainnoijana. (Puroila, 2002, 61–63.)

Hoivakehys puolestaan liittyy lapsen hyvinvointiin ja perustarpeiden tyydyttämiseen ja sitä esiintyy usein perushoitotilanteissa. Hoiva ja välittäminen kulkevat usein käsi kädessä ja toimiessaan hoivakehysten puitteissa aikuisen hoiva näyttäytyy sekä puheen, että toiminnan tasolla. Hoivakehysten voidaan sanoa läpäisevän päiväkodin toimintakulttuuria ja varhaiskasvatustyötä kaikissa ammattiryhmissä. (Puroila, 2002, 82–83, 86–87.)

Hallinnan kehys liittyy varhaiskasvattajan työssä toisaalta lasten turvallisuuden varmistamiseen ja kaaoksen hallintaa ja toisaalta harmonisen ja muuttumattoman toimintaympäristön luomiseen. Vallankäyttö ja säännöt, joilla toimintaa ja siihen

liittyviä rajoituksia perustellaan, liittyvät hallinnan kehykseen. (Puroila, 2002, 89–90.) Nämä kolme kehystä kietoutuvat toisiinsa käytännöllisessä kehyksessä, johon kuuluvat opetukseen, hoivaan ja valtaan (hallintaan) liittyvät toimintakäytännöt, joiden tarkoitus on tehdä päiväkotipäivästä sujuva (Puroila, 2002, 113–114).

Päiväkodissa aikuisten, mutta myös lasten toiminta on sidoksissa niihin viitekehyksiin, joiden kautta toimijat tilanteita tulkitsivat. Lisäksi aikuisen tulkinta tilanteesta ja hänen tilanteeseen valitsema vuorovaikutuksen keino sitouttavat lapsia eri tavoin tilanteisiin ja myös lapset pyrkivät sitouttamaan aikuisia omiin tulkintoihinsa riippuen toimintansa tarkoituksesta. Aikuisen reaktiot lasten vuorovaikutusaloitteisiin vaihtelivat sen mukaan, olivatko aikuisen ja lapsen viitekehykset tilanteen hahmottamiseen samansuuntaiset. (Puroila, 2002, 149–151.)

Säännöt ja tavat ovat osa päiväkotiryhmän toimintaa ja liittyvät sekä hallinnan kehykseen, että moraalisiin arvoihin. Säännöt eivät kosketa vain lapsia vaan kaikkia päiväkotiyhteisön jäseniä. Esimerkiksi turvallisuuteen liittyvät säännöt, kuten juoksukielto sisällä, liittyvät myös kasvattajan vastuuseen ja hoivan kehykseen. Myös meluun ja kaaokseen liittyviä sääntöjä, joiden varjolla aikuinen rajoittaa lasten äänenkäyttöä ja liikkumista, on päiväkotiryhmissä. Lisäksi sääntöjä liittyy hyviin tapoihin ja toisen huomioon ottamiseen. (Puroila, 2002, 90–94.) Lapset, jotka ovat olleet päiväkodissa pidempään, nimeävät rangaistaviksi teoiksi sekä moraalisesti väärät että sosiaalisesti vääriksi sovitut teot. Sen sijaan päiväkodissa vasta aloittaneet lapset tunnistavat kyllä moraalisesti väärät teot, mutta eivät vielä ole ehtineet sisäistää tapoja ja sääntöjä, eivätkä siksi myöskään tuomitse niiden rikkomista rangaistavana. Kokeneemmat lapset myös ymmärsivät sääntöjen valvomisen kuuluvan kasvattajan rooliin ja hakivat näiltä apua, mikäli kohtasivat sääntörikkomuksia. (Siegal & Storey, 1985, 1007.)

Yksiköiden toimintatavat muuttuvat hitaasti. Perinteet ja omaksutut käytännöt siirtyvät aina eteenpäin, kun ryhmän työntekijät ja lapset siirtävät niitä ryhmien uusille jäsenille (Brotherus, 2004, 282).

### 3.2 *Fyysinen ympäristö*

Päiväkotiä on totuttu pitämään kodinomaisuutta korostavana ympäristönä, joissa lapsi saa harjoitella omatoimisuutta ja sosiaalisia taitoja. Toimintaympäristön pedagoginen painotus voi olla esimerkiksi yksilöllistä oppimista painottava, ryhmässä tehtäviä toimintatuokioita painottava tai vapaan leikin merkitystä painottava. (Brotherus, 2004, 256, 260.) Päiväkodin toimintakulttuuria määrittävät tarkat aikataulut. Lisäksi toiminta on usein sidottu tiettyihin toimintapaikkoihin. Brotherus (2004) kuvaa tällaista toiminnan jaksottumista käsitteellä tila-aika-polut. Niille tyypillistä on toimintojen sijoittuminen muuttumattomaan tilaan ja aikaan itsestään selvinä, toimintayksikön traditioon kuuluvina irrallisina saarekkeina. Näin toiminnot ovat rutiininomaisia ja kyseenalaistamattomia, vaikeivät vastaisikaan lasten tarpeita. Tyypillistä tiukasti aikataulutetulle toiminnalle on se, etteivät lapset pyri rikkomaan toiminnan jatkuvuutta edes silloin, kun aikuisen ohjaama toiminta tai jokin rutiini keskeyttää heidän aloittamansa toiminnot. (Brotherus, 2004, 251.) Lasten odotetaan toimivan aikuisten tekemän suunnitelman ja sen vaiheiden mukaan, jotta toiminta saadaan läpivietyä tuloksellisesti. Tilannesidonnaisesti esille nousevat asiat ja lasten ajatukset jäävät huomiotta, mikäli ne eivät edesauta toiminnan suunnitelmallista loppuun saattamista. (Karlsson, 2000, 43.)

Päiväkodin fyysiseen ympäristöön ja leikkivälineisiin liittyy myös kasvattajien arvoja ja asenteita. Duncan (2009) kuvaa päiväkodin kiinteisiin paikkoihin sidottua leikkiä ja tavarapaljoutta kasvattajien omin sanoin sillä, että lasten väliset ristiriidat vähenivät, eivätkä lapset vaellelleet edestakaisin vailla aikuiselle ymmärrettävää syytä. Duncan myös kuvaa osuvasti taaperoikäisille ominaista leikkiä, jossa leluja vain siirrellään ja kasataan paikasta toiseen (*transporting toys*). Kasvattajien hallinnantunteella ja turvallisuuteen vetoamisella on siis tekemistä myös sen kanssa, missä, millä välineillä ja miten lapset saavat toimia. (Duncan, 2009, 176–177.) Myös kalusteet ja fyysisen toimintaympäristön tilankäyttö viestivät siitä, uskovat kasvattajat lapsen kykyihin itsenäiseen toimintaan ja oman toiminnan ohjaamiseen. Usein tilankäyttöön liittyvät säännöt pakottavat lapset riippuvaisiksi aikuisista, kun välineitä kuuluu pyytää esinekohtaisesti aikuiselta tai jopa pöydän ääreen istuutumiseen tai siitä pois pääsyyn tarvitaan aikuisen apua. (Duncan, 2009, 172–173.)



Varhaiskasvatussuunnitelman määrittelemä toimintaympäristö on tarkkaan harkittu kokonaisuus, jossa niin esteettiset kuin toiminnalliset osatekijät on huomioitu. Myös lasten tulisi saada osallistua kasvuympäristönsä suunnitteluun, jolloin lasten osallisuus oppimisympäristössä nostetaan esille. Suunnittelulla on merkittävä rooli myös varhaiskasvatusympäristön rakentumisessa ja suunnittelulla voidaan vaikuttaa lapsiryhmien toimintaan ja suunnata toimintaa pienryhmiin. Myös aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus saa lisäarvoa toimiessaan hyvin suunnitellussa varhaiskasvatusympäristössä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 18).

### ***3.3 Lapsen osallisuus toimintakulttuurissa***

Osallisuuden käsitteen määrittely ei ole ongelmaton, sillä se liittyy kaikkeen lasten toimintaan. Osallisuutta päivähoitossa voidaan jakaa alakäsitteiden alle esimerkiksi seuraavasti: Osallisuus arjessa määrittelee lapsen osallisuuden päiväkodin arkeen, rutiineihin ja perustoimintoihin. Lapsi nähdään toimijana. Osallisuus työväliseen puolestaan määrittelee osallisuuden olevan kasvattajan työkalu siinä missä didaktiset menetelmätkin. Osallisuus ryhmätoimintana paneutuu vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan ryhmässä, jossa kaikki osallistujat, kasvattajat ja lapset ovat tasa-arvoisia. (Stenvall & Seppälä, 2008, 10–16.) Osallisuus pitää sisällään myös mahdollisuuden vetäytyä tilanteista, mihin lapsi tarvitsee kykyä, mutta myös yhteisön sallimista. Toisaalta, jos lapsi vetäytyy liaksi vuorovaikutuksesta, hän tarvitsee aikuisen tukea ja apua liittyäkseen ryhmään uudestaan. Aikuisella on vastuu siitä, miten ja milloin hän reagoi lapsen aloitteiden ja toiminnan aiheuttamiin muospaineisiin, kaikkiin muutosta luoviin aloitteisiin ei aina tarvitse suostua. (Reunamo, 2007, 22.)

Länsimaista lapsuutta voidaan luonnehtia kaksijakoisen suhtautumisen kautta. Toisaalta lapset saavat osakseen erityiskohtelua, eli huolenpitoa ja suojelua, mutta toisaalta heidät suljetaan yhteiskunnan ulkopuolelle, kasvatusinstansseihin, turvaan yhteiskunnan vaaroilta. Lapsille toivotaan hyvää ja lasta tuetaan kehittymään ja kasvamaan valmiiksi ihmiseksi. Lapsen oma-aloitteiselle toiminnalle ja ajattelulle ei kuitenkaan jää tilaa ja aikuisten aktiivisesti ohjaamassa toiminnassa lapsen aloitteellisuus saatetaan kieltää ja estellä. (Strandell, 1996, 8–9.) Vaikka oikeus osallisuuteen on tiedostettu ja tunnustettu asia niin päivähoitosta päättävien poliitikkojen, tutkijoiden, kouluttajien ja käytännön toteuttajien keskuudessa, jää lapsen osallisuus arkipäivän rutiineissa silti helposti

huomioimatta. Rutiinit ja aikataulut määrittävät lapsen päivää niin tiukasti, että vapaalle toiminnalle on vain vähän aikaa. (Nyland, 2009, 32.) Tämä vapaa-aika on usein leikkiä, jota pidetään lapselle ominaisena toimintana. Kääntöpuolena on, että aikuiset pitävät leikkiä kehittymättömänä ja yksinkertaisena toimintana, joka on irrallaan aikuisten oikeasta toiminnasta. Leikkiessään lapsen kuitenkin ajatellaan irtautuvan ympäröivästä yhteiskunnasta eristäytyneeseen leikkimaailmaansa, johon tarvitaan erityisesti leikkiä varten tarkoitettuja välineitä ja tiloja irrallaan aikuisista. (Strandell, 1996, 9.) Leikki katkeaa usein rutiiniin tai perushoitotilanteeseen aikuisen päätöksellä, eikä lapsilla ole valinnanmahdollisuuksia (*choice*) eikä edes mahdollisuutta esittää näkemyksiään (*voice*) näistä päivittäin toistuvista toiminnoista. Toimintatavat ja toisaalta päivähoitoon kuuluvat rakenteet vaikuttavat siihen, miten lasten ääni kuuluu arjessa ja varhaiskasvattajien vastuulle jää pysähtyä pohtimaan työtapojaan ja tarjota lapsille mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa arkeen. Lapsen osallisuus voi jäädä toteutumatta esimerkiksi siksi, että varhaiskasvattaja ajattelee suojelevansa lasta joltain haitalliselta kuten kylmältä ulkoilmalta, vaikka lapsi tahtoisikin ulos, tai siksi, että lapsen aloitteeseen ei ole mahdollista vastata silloin, kun lapsen perustarpeita tyydytetään (Nyland, 2009, 33 ja 36–37.) Bae (2009) on tutkimuksessaan tullut tulokseen, että lasten mahdollisuus ilmaista itseään ja toteuttaa aloitteitaan on suurinta leikissä. Osallisuuden kokemukset liittyvät tällöin myös vuorovaikutussuhteisiin ja niihin kuuluvaan luottamukseen ja toisen osapuolen kunnioitukseen. Vaarana on, että tehdessään lasten leikkistä välineen oppimiselle aikuiset muuttavat leikin luonnetta ja lasten osallisuus vaarantuu. Vaihtoehtona Bae tarjoaa kasvattajalle osallistumista leikkiin lasten ehdoilla, silloinkin kun leikin ainoa päämäärä on leikki itse. (Bae, 2009, 400–401.) Lasten itseilmaisu on usein ei-kielellistä ja kokiessaan, että hänen liikkumistaan, laulamistaan, taiteen tekemistään ja leikkiään arvostetaan hänestä itsestään kertovina asioina, lapsi kokee osallisuutta. Tällainen viestintä ei kuitenkaan aina mahdu päiväkodin aikatauluihin ja lapsen osallisuus saattaa olla uhattuna, mikäli rutiinit estävät lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla. (Bae, 2009, 402.)

#### 4. Kasvattaja lapsen osallisuuden mahdollistajana

Lapsen osallisuutta vahvistaessaan työntekijä joutuu pohtimaan asiaa erilaisesta näkökulmasta kuin aikuisen ollessa kyseessä (Riihelä, 1997, 151). Lapsen osallisuus vaatii aikuiselta tilan antamista lapselle sekä lapsen aitoa, kiinnostunutta kuuntelemista (Karlsson, 2003, 43). On ymmärrettävä lapsen olevan myös asiakas, sekä arvioitava oma ammatillisuus turvallisen hoitopaikan tarjoajan lisäksi myös siitä näkökulmasta, mitä lapset mielipiteillään, aloitteillaan sekä kokemuksillaan työntekijälle viestittävät. Kun ammattilainen kohtaa lapsen subjektina ja aktiivisena ihmisenä, lapsen osallisuuden kokemus lisääntyy. Työntekijänä on tärkeää käydä tasa-arvoista keskustelua lapsen kanssa, eikä hänen tarvitse olla kaikkietävä. (Riihelä, 1997, 151–152.)

Osallisuus on varhaiskasvatuksessa myös yksi demokraattisista arvoista, joka saattaa jäädä muiden arvojen, kuten kurinpidollisten tai huolenpidollisten arvojen jalkoihin. Ruotsissa on tutkittu lastentarhanopettajien vuorovaikutuksellista arvosidonnaisuutta, heidän toimiessaan kunkin yllämainitun arvojoukon alla. Demokraattisia arvoja tukeva vuorovaikutus sisälsi opettajan taholta avoimia kysymyksiä, lapsen rohkaisemista ilmaisemaan mielipiteitään ja osallistumaan. Lapsi ei voi vain valita vaikutusvaltaa ja osallistumista, vaan demokraattiset arvot muuttuvat todellisiksi vasta kun opettaja tarjoaa niitä lapselle. (Emilsson & Johansson, 2009, 64–72.) Osallistava demokratia ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lasten tulisi antaa toimia tahtonsa ja hetken mielijohteiden mukaan, vaan varhaiskasvatustoiminta rakentuu lapsen ja varhaiskasvattajan pedagogisten kohtaamisten varaan, tarjoten samalla puitteet symmetriselle, tasavertaiselle suhteelle, jossa molemmat osapuolet jakavat valtaa (Emilsson & Folkesson, 2006, 236).

Aikuisen vastuu lapsesta ei kuitenkaan ole koskaan siirrettävissä lapselle. Valintoja tehdessään lapsen tulee saada kokea olonsa turvalliseksi, eli valitseminen ei saa tarkoittaa lapsen hylkäämistä, eikä aikuisen pidä jättää lasta yksin valintojensa kanssa. (Ojakangas, 1997, 292.)

Thomas (2002) on tutkinut lapsen osallisuuden kokemuksia. Hänen tutkimuksessa lapset kommunikoivat paremmin heille tuttujen aikuisten kanssa, joihin heillä oli hyvä suhde. Keskustelu vaikeista asioista sujui lasten mielestä paremmin, kun samalla tehtiin jotain yhdessä, eivätkä lapset pitäneet siitä, että heiltä kysyttiin samoja asioita monta kertaa. Lapset myös kaipasivat aikuisen tukea sellaisiin tilanteisiin, joissa heillä oli jotain negatiivista sanottavaa. (Thomas, 2002, 144–145, 174–175.) Clark (2005) toteaa, että lasten kanssa työskenneltäessä on tärkeää, että kommunikaation käsitteellä tarkoitetaan kaikkia niitä verbaalisen ja non-verbaalisen ilmaisun muotoja, joita lapset itselleen ominaisesti käyttävät (Clark, 2005, 491).

#### ***4.1 Osallisuuden tukeminen osana kasvattajan ammatillisuutta***

Opettajien käsityksiä oppimisesta ja tietokäsityksessä ovat tutkineet mm. Berthelsen ja Brownlee (2009), jotka jaottelivat käsitykset oppimisesta epistemologisesta lähtökohdasta instruktiiviseen (*instructivist*) ja konstruktiiviseen (*constructivist*). Instruktiivisessa oppimiskäsityksessä annetun opetuksen tehtävä on siirtää tietoa ja vastuu oppimisesta on aikuisella, joka ohjaa oppijaa. Konstruktivistinen käsityksessä opetuksen ja ohjauksen tehtävä on auttaa lasta rakentamaan ja muovaamaan merkityksiä ja sen kautta muodostamaan tietoa. Kasvattajan käsitys oppimisesta ohjaa myös näkemystä siitä millaisella toiminnalla oppimistuloksiin päästään. Instruktiivisen oppimiskäsityksen omaksunut aikuinen rakentaa ryhmään tai luokaan aikuiskeskkeistä toimintakulttuuria, jossa toiminta on aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaan ja tähtää tiedon siirtämiseen ja sitä kautta oppimiseen. Sen sijaan kasvattaja, jonka käsitys oppimisesta on konstruktiivinen, näkee lapsen aktiivisena, kompetenttina toimijana ja pyrkii osallistamaan lasta oppimiseen sosiaalisen kontekstin kautta. (Berthelsen & Brownlee, 2009, 95–96 ja 99–105.)

Lasten parissa työskentelevien ihmisten ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet ja muuttuneet voimakkaasti viimeisen vuosisadan aikana. Samalla kun yhteiskunnassa lapsuus on nostettu tärkeäksi osaksi ihmisen kehitystä, on myös ryhdytty kiinnittämään enemmän huomiota siihen, mitä hyvä kasvatus sisältää ja miten sitä antava henkilöstö on syytä kouluttaa. (Lindsay, 2002, 75.) Lasten parissa ei nykypäivänä voi työskennellä kuka tahansa, vaan päiväkodin työntekijöiltä vaaditaan ammatillisuutta (*professionalism*), joka rakentuu neljän osatekijän ympärille. Ensimmäiseksi lapsia

kasvattavalla aikuisella tulee olla tehtävänsä pitkä ja monipuolinen koulutus, sillä haastavaa ja usein kompleksista kasvatustyötä voi tehdä vain ”pätevä” ihminen. Toiseksi kasvatustyöhön hakeutuvalta odotetaan oikeaa asennetta eli kutsumusta ammattiin, sillä nähdään, ettei työstä saatava rahallinen korvaus kata vaadittua vastuunottamista ja työnkuvan kehittämistä. Velvollisuuden tunto ja taito ottaa ja kantaa vastuuta itsenäisesti ovatkin kolmas osatekijä, jonka nähdään kuuluvan kasvattajan työhön. Ammattitaitoisen kasvattajan työhön kuuluvia jatkuvia valintoja ei ilman vastuunottoa voida tehdä, mutta työhön kuuluu samalla voimakas itsenäisyys näissä valinnoissa. Neljänneksi aspektiksi voidaan mainita tietty julkisuuskuva, joka lasten ammattikasvattajaa seuraa. Ammatillaisiin luotetaan, heidän mielipiteillään on yhteiskunnallista merkitystä ja he nauttivat työssään tiettyä kunnioitusta. (Lindsay, 2002, 76–77.) Kasvatuksen ammatillistamisen myötä lapsen ja perheen ääni on kuitenkin jäänyt ammattilaisten äänen varjoon.

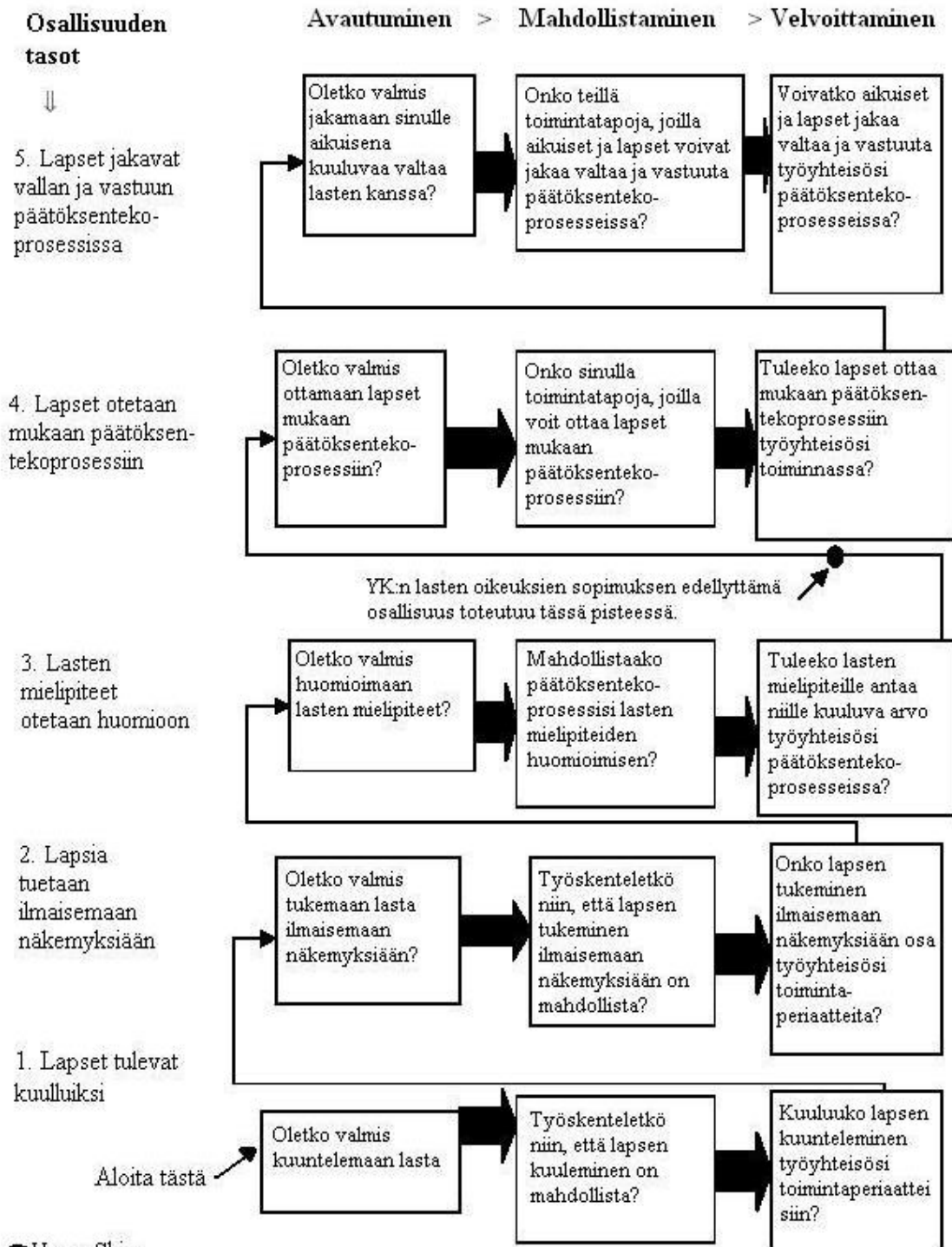
Tutkimuksessaan päiväkodista lasten sosiaalisena kohtaamispaikkana Strandell määrittelee kasvattajan tärkeimmäksi tehtäväksi läsnä olemisen. Kun aikuinen on ihmisenä sekä fyysisesti, että henkisesti läsnä ja lasten saatavilla, luo hän ympärilleen turvallisen ilmapiirin, jossa lasten on hyvä toimia. Strandell painottaa, että aikuisen ei tarvitsisi joka tilanteessa olla aktiivinen tilanteen säätelijä, jotta lasten omalle toiminnalle ja aloitteille jää tilaa. Usein lasten aloitteet kasvattajaa kohtaan ovat vuorovaikutuksellisia: lapset kaipaavat juttuseuraa, apua, ohjeita tai hoivaa. (Strandell, 1996, 184–185.)

## ***4.2 Osallisuuden tasot***

Tässä tutkielmassa hyödynnetään Shierin (2001) teoriaa osallisuuden tasoista, jossa lasten osallisuutta kuvataan aikuisen toiminnan kautta. Shier on tutkinut lasten osallisuuden tukemista viisivaiheisena polkuna.

Toteutuakseen lapsen osallisuus vaatii jokaisella polun tasolla lasten kanssa työskenteleviltä aikuisilta sekä kasvatusorganisaatiolta samoja sitoutumisen asteita. Ensimmäiseksi tarvitaan kykyä avautua (*opening, avautuminen*) eli vastaanottaa uusi ajatus ja ravistella auki vanhoja toimintakulttuuriin kuuluvia rakenteita, olivat ne sitten yksittäisen kasvattajan ajatuksiin perustuvia tai koko organisaation arvoihin sidottuja.

Ajattelun muutoksen jälkeen kasvattajan on ryhdyttävä toimiin, luotava mahdollisuus (*opportunity, mahdollistaminen*) osallisuuden muutokselle toimintakulttuurissa ja lopuksi kasvattajan sekä koko kasvatusyhteisön on sitouduttava uuteen malliin, jolloin lasten osallisuuden tasosta tulee velvoite (*obligation, velvoittaminen*) aikuisille. (Shier, 2001, 110.)



©Harry Shier

Kuva 1 – Shierin osallisuuden tasot, käänös Jonna Leinonen, 11.6.2010

Varsinainen polku lapsen osallisuuteen lähtee liikkeelle aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvästä perusasiasta, lapsen kuuntelemisesta (Shier, 2001, 111). Shierin osallisuuden polun ensimmäinen askelma on lapsen kuunteleminen. Aikuiselle tämä merkitsee velvollisuutta sekä asenteiden (*avautuminen*), että toimintaympäristön rakenteiden (esim. rutiinit ja toimintakulttuuri) (*mahdollistaminen*) muutoksen kautta varmistaa, että lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään ja saada asialleen aikuisen huomio. Kun lapsen kuuntelemiseen on koko työyhteisössä tai tiimissä rutinoituttu (*velvoittaminen*), voidaan siirtyä polulla eteenpäin. (Shier, 2001, 112.)

Seuraavaksi askeleeksi Shier on kirjannut lapsen tukemisen ilmaisemaan omia mielipiteitään. Kuuntelemisen lisäksi on tällä askelmalla syytä kiinnittää huomiota siihen miksi lapset eivät ilmaise mielipiteitään ja miten aikuinen voi mahdollistaa mielipiteiden ilmaisemisen. Syytä voi Shierin mukaan löytyä paitsi ryhmän rakenteellisista seikoista ja työntekijöiden arvoista (esim. lapset eivät koe, että heidän mielipiteensä vaikuttaisivat), myös siitä, ettei lapsella ole yhteistä kieltä aikuisen kanssa kielitaidon, iän tai muun syyn takia (Shier, 2001, 112). Tällä toisella portaalla aikuisten tulisikin varmistaa, että jokaisen lapsen mielipiteiden ilmaisemista rohkaistaan ja että henkilökunnalla on käytössä riittävästi resursseja ja tahtoa mielipiteen ilmaisun tukemiseen. On tärkeä myös tunnistaa ero lasten kuuntelemisen ja mielipiteiden ilmaisun tukemisen välillä. (Shier, 2001, 112.) Lasten oikeuksien sopimuksen 12 artikla painottaa lasten mielipiteiden kuuntelemista, ottaen huomioon lapsen kehitystason ja iän (Lasten oikeuksien yleissopimus, 1989). Lasta pitäisikin rohkaista olemaan jotain mieltä hänen kehitystasoonsa sopivilla menetelmillä, jolloin on olennaista, että aikuinen joka lasta tukee mielipiteenilmaisussa, tuntee lapsen kehitysvaiheet ja sen kautta kunnioittaa lapsen näkemystä ikätasolle sopivalla tavalla (Pugh & Selleck, 1996, 132).

Osallisuuden polun kolmannella askelmalla aikuisen on otettava lasten mielipiteet huomioon. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisen tulisi toimia pelkästään lasten käskytettävänä ja muuttaa toimintaansa aina kun lapsi ”keksii” haluta jotain uutta. (Shier, 2001, 113.) Lapselle oman tahdon läpi saaminen on usein valtataistelua aikuisen kanssa, ja lapsi joka saa tahtonsa läpi, eli ”voittaa” liian usein, tuntee

turvattomuutta. Toisaalta lapsi tarvitsee myös positiivisia kokemuksia valitsemisesta ja oman mielipiteen ilmaisusta, vaikkei mielipiteenilmaus johtaisikaan aikuisen toiminnan muuttumiseen. (Arajärvi, 1989, 23.) Ryhmässä toimittaessa jokaisen lapsen tahtoa ei voida mitenkään resurssien puitteissa täyttää, mutta aikuisen tulee siitä huolimatta huomioida lapsen mielipide ja perustella mikä tai mitkä näkemyksistä toteutetaan käytännössä. Joskus on perusteltua toteuttaa toiminta aikuisen parhaaksi näkemällä tavalla, jolloin lapset voidaan sitouttaa toimintaa, selvittämällä heille perustelut. (Shier, 2001, 113.) Kuten kahdella edellisellä tasolla, myös tällä kolmannella askelmalla lähdetään työntekijöiden sisäisestä asennemaailmasta: ovatko he valmiita huomioimaan lasten mielipiteet ja näkemykset työssään ja miten ammatillinen velvoite lasten näkemysten huomioimisesta käytännön tasolla toteutuu (*avautuminen*). Tämän jälkeen tarkastellaan ryhmän tai päiväkodin toimintakulttuuria ja sitä, millä tavoin toimintakulttuurissa mahdollistetaan lasten mielipiteiden huomioiminen (*mahdollistaminen*). Lopuksi lasten mielipiteiden ja näkemysten huomioinnista tulisi muodostua osa rutiineita (*velvoittaminen*). (Shier, 2001, 113.)

Shierin näkemyksen mukaan lasten oikeuksien sopimuksen asettamat edellytykset lasten osallisuudelle toteutuvat edellä esitellyllä osallisuuden polun kolmannella askelmalla. Kun päiväkodin tai muun lasten parissa toimivan organisaation toimintakulttuuri rakentuu lasten mielipiteiden kuulemisen ja ikätasaisen huomioinnin varaan, voidaan toiminnan katsoa olevan riittävästi lapsen osallisuutta kunnioittavaa. (Shier, 2001, 111 ja 113.)

Suomalaisessa päivähoitokulttuurissa lapsille tarjotaan usein vaihtoehtoja, joista lapsi voi valita mieleisensä (esim. leikkitaulut, lapaset vai sormikkaat jne.), mutta tällaista vaihtoehtoja valitsemista en suoraan osannut sijoittaa mihinkään osallisuuden tasoon. Otin yhteyttä Harry Shieriin ja pyysin selvennystä asiaan. Vastauksessaan Shier itse piti kysymystä monitasoisena.

*“It is a prime example of level 2, because you are providing clear and specific opportunities and encouragement for children to express opinions. It is also at level three, if it is understood between the adults and the children that the children will indeed get their chosen option. In a sense, it may also be at level 4, if this is a genuine decision-making space – although we need to be clear: is the child making the decision*



*(level 4) or is the child simply providing an input to help the adult make the final decision (level 3)?”(Shier, 2010, ks. liite 1)*

Shier kuvaa tällaista valintojen tekemistilannetta reflektiona “todellisesta elämästä” (*real life*), jossa vaihtoehdot ihmisen toiminnalle ovat usein rajoitettuja. Lisäksi Shier toteaa, että tällaisessa valintatilanteessa lapsen päätös vaikuttaa joko vain häneen itseensä (otatko perunaa vai riisiä?) tai sitten voidaan päättää asiasta, joka vaikuttaa kollektiivisesti koko ryhmään (haluatteko sisä- vai ulkojumppaa?). (Shier, 2010, liite 1.)

Shierin malli kuitenkin jatkuu vielä kahdella askelmalla. Jos kolme ensimmäistä voidaan ajatella toteutuviksi ryhmän sijasta aikuisen ja lapsen välillä eräänlaisena konsultaationa, jossa aikuinen selvittää lapsen näkemyksiä ennen omien ratkaisuiden tekoa, tarkastelevat askelmat neljä ja viisi osallisuutta enemmän aktiivisena osallistumisena pitkälliseen päätöksentekoprojektiin ja vähemmän yksittäisinä valintoina. Askelmalla neljä lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Tällä tarkoitetaan sitä, että aikuinen luovuttaa lapselle omaa valtaansa, mutta kantaa yhä päätösten tuoman vastuun. Tällä tasolla aikuisten ja lasten on yhdessä pysähdyttävä pohtimaan ja kommunikoimaan päätettävästä asiasta, niin että aikuiset aktiivisesti ottavat lasten näkemykset huomioon ja tukevat lapsia niiden esittämisessä.

Suunnitteleminen ja näkemysten esittäminen sekä niiden puoltaminen tai hylkääminen demokraattisesti kuuluu myös tämän tason toimintaan. Tason neljä mukanaan tuoman osallisuuden tavoitteena voi olla myös lasten sitouttaminen tehtyihin päätöksiin paremmin ja auttaa heitä oppimaan vastuuntuntoa ja empatiaa. (Shier, 2001, 114.)

Käytännössä myös tasolla neljä edetään varmistamalla ensin, että työyhteisössä ollaan valmiita antamaan lasten osallistua päätöksentekoprosessiin (*avautuminen*). Shierin mielestä tämä voi vaatia enemmän reflektiota ja keskustelua, kuin edeltävillä tasoilla. Lasten osallisuuden mahdollistaminen vaatii todennäköisesti käytännön muutoksia toimintatapoihin päätöksentekoprosesseissa, ehkä näiden prosessien kokonaisvaltaista uudelleen tarkastelua, sillä usein prosessit ovat suoranaisten lapsi-epäystävällisiä monenlaisine byrokraattisine kiemuroineen ja lapsille epätyypillisenä kommunikaatiotapoineen. Lisäksi Shier varoittaa Hartin mainitsemasta tokenismista, eli näennäisyyden tasosta lasten päätöksenteosta puhuttaessa. (Shier, 2001, 114.) Itse näkisin, että päiväkodissa paljon käytetyt käsi-äänestykset, joissa lapset valitsevat kahdesta aikuisen esittämästä vaihtoehdosta vailla mahdollisuutta keskustella tai esittää

omia vaihtoehtojaan kaatavat hyvän yrityksen osallistaa lasta juuri tokenismiin. Askelman neljä viimeinen vaihe on kuitenkin yksinkertaisempi, sillä koko yhteisön on jo aiemmassa vaiheessa osallistuttava lapsia osallistavien käytäntöjen luomiseen, on aikuisten helppo sitoutua käyttämään niitä organisaation arjessa (*velvoittaminen*) (Shier, 2001, 115).

Ero tasojen neljä ja viisi välillä osallisuuden polulla on vähemmän selkeä kuin edeltävien tasojen välinen, minkä Shier itsekin toteaa. Merkittävin ero on edelleen vallan, ja sen myötä vastuun, jakautumisessa lasten ja aikuisten välillä ja aikuisten onkin hyväksyttävä se tosiasia, että taatakseen lasten osallisuuden tällä tasolla, heidän on annettava osa vallastaan lapsille, mutta autettava yhä heitä kantamaan vastuuta. Tällä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun aikuisten kanssa. (Shier, 2001, 115.) Lapsen tulisi kuitenkin saada harjoitella vastuun kantamista tuntien olonsa turvalliseksi. Shier painottaakin, ettei lasten tulisi joutua vastuuseen asioista, jotka ovat heidän kehitystasolleen liian vaikeita päätettäviksi tai myöskään sellaisista, joista he eivät halua vastuuta (Shier, 2001, 115). Myös vallan ja vastuun jakautumisesta olisi hyvä keskustella niin aikuisten kesken, kuin myös lapsia mukaan keskusteluun ottaen (*avautuminen*) ennen kuin siirrytään käytännön toimiin ja mietitään tapoja, joilla lapset aidosti pääsevät mukaan prosessiin päättämään ja ottamaan vastuuta (*mahdollistaminen*). Kun vielä päätöksenteon jakaminen niin arvopohjan kuin käytännönkin tasolla saadaan kiinteäksi osaksi yhteisön toimintaa, voidaan sanoa lasten osallisuuden viisitason mallin todella jalkautuneen organisaatioon (*velvoittaminen*). (Shier, 2001, 116.)

Kysyin Shieriltä myös viidennen tason käytännön esimerkkejä päivähoitoikäisten lasten parissa. Vastauksessaan Shier painottaa tasomallinsa edestakaista liikettä. Osallisuuden tasomallin tarkoitus ei ole väkisin pyrkiä korkeimmille tasoille, vaan tasojen välillä tulee liikkua ja lapsen kehitysvaihe ja taidot on huomioitava yksilöllisesti, eikä lasta saa painostaa vastuun ottamiseen, johon hän ei ole valmis. (Shier, 2010, liite 1.) Myöhemmässä artikkelissaan Shier painottaa, että osallisuuden tasomallia voi hyödyntää paitsi ryhmässä vallitsevan osallisuuden tason selvittämiseen, myös tavoitteiden asettamiseen sille, mihin lasten osallisuutta korostavilla toimintatavoilla ollaan pyrkimässä. Toisinaan on perusteltua laskeutua alemmille tasoille, jotta

suunniteltu toiminta saadaan toteutettua. Erilaiset osallisuuden tasot ovat pikemminkin  
limittäisiä kuin päällekkäisiä ja ryhmässä työskentelevät aikuiset tukevat luontevasti  
useita osallisuuden tasoja ja niiden sisäisiä vaihteita samanaikaisesti. (Shier, 2006, 16–  
18.)

## 5. Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia lapsen osallisuuden muotoja pääkaupunkiseudun päiväkotiryhmissä esiintyy osallisuuden tasomallin viitekehyksessä?
2. Miten päivähoidon toimintakulttuuri ja osallisuuden tasomalli limittyvät päiväkotien toimintatavoissa?
3. Millaisia lapsen osallisuuden tukemisen muotoja näyttäytyy osana varhaiskasvattajan ammatillisuutta?
4. Millaiset päivähoidon toimintakulttuuriin liittyvät tekijät eivät suoranaisesti liity osallisuuden tasomalliin?

## 6. Tutkimusmenetelmät

### 6.1 Mittari

Tutkimusmenetelmänä kysely perustuu valmiiksi tehtyyn mittariin, jonka tutkittava täyttää itsenäisesti. Kyselyn avulla on mahdollista kerätä laaja aineisto pienilläkin resursseilla; laajalta tutkimusjoukolta voidaan kysyä määrällisesti useampia kysymyksiä. Materiaali, joka kerätään kyselyn avulla, käsitellään yleensä kvantitatiivisesti. (Hirsjärvi & al. 2000, 180–182.) Laajan aineiston hankkimiseen tehokas keino on mittarimuotoon rakennettu kysely, jossa vastaajat antavat vastauksilleen numeroarvon (esim. 1 – 5, vähän – paljon-mittari).

Metsämuuronen kuvaa mittarin rakentamista prosessina, johon kuuluu aikaa ja resursseja (Metsämuuronen, 2006, 107). Myös Alkula & al. painottavat, että kyselylomakkeen työstäminen on työlästä, sillä kysymyksen asettelun ja käsitteiden määrittämisen, jotka vaativat tutkijalta tutkitun asian kiteyttämistä ja jäsentämistä, lisäksi kyselylomaketta on testattava ja arvioitava ennen varsinaisen tutkimusaineiston keruuta (Alkula & al. 1994, 120). Edellisessä luvussa olen kuvannut tämän tutkimuksen ja sen ydinkäsitteiden rakentumista, sekä toistuvia arviointeja ja pohdintoja, joiden avulla kyselyä muokattiin ja välillä muutettiin kokonaisuudessaan. Arviointeja pyydettiin ja saatiin varhaiskasvatuksen professoreilta, sekä Helsingin kaupungin varhaiskasvatus-konsulteilta että kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen perehtyneeltä opettajankoulutus-

laitoksen työntekijöiltä. Mittarin luotettavuus ja mielekkyys tarkastellaan mittariin kuuluvien kysymysten muodostaman kokonaisuuden kannalta. Olennaisia vaiheita mittarin rakentamiselle ovat olennaisten kysymysten löytäminen ja muotoilu sekä niiden linkittäminen aihepiiriä koskevaan teoriataustaan sekä mittarin rakentaminen osioittain ja osioiden kriittinen tarkastelu. Esitutkimus sekä sen tulosten analysointi valituilla tutkimusmenetelmillä mittarin käytettävyyden ja luotettavuuden varmistamiseksi ovat myös tärkeitä askeleita kohti valmista mittaria. (Metsämuuronen, 2008, 108–113.)

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. (Hirsjärvi & al. 2000, 188–190.) 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?).

Mittarin asteikossa käytettiin skaalautuvaa vastausportaikkoa. Metsämuurosen (2006, 62) mukaan intervalliasteikko on tapana ankkuroida ääripäihin, kuten myös tämän tutkimuksen vastausvaihtoissa. Lapsen osallisuutta sekä aikuisen toimintaa kuvaavissa väitteissä skaala oli pariton ja sisälsi vaihtoehdot aina (1), usein (2), joskus (3), harvoin (4) sekä ei koskaan (5). Työtiimin vaikutusmahdollisuuksia lapsen kuulemisen esteisiin pyydettiin arvioimaan asteikolla 1-5, jossa 1 ohjetekstinä oli ”tiimi ei voi vaikuttaa” ja 5 ohjetekstinä ”tiimi voi täysin päättää ja vaikuttaa”. Lisäksi vaikuttamismahdollisuuksien lisäksi oli annettu vaihtoehto ”tiimissämme ei esiinny”, sillä kaikissa työtiimeissä ei todennäköisesti esiinny kaikkia lapsen kuulemisen esteitä.

### **6.3 Survey**

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä survey-kyselyä, jossa oli mukana sekä kvantitatiivisia, että laadullisia kysymyksiä. Kyselyn lähtökohtana olivat edellä esitetyt, etukäteen suunnitellut ja arvioidut ymmärrettävät ja vakio- tai muotoiset

kysymykset, joiden varaan rakentuu mittarin ominaispiirre siitä, että valmiit vastausvaihtoehdot vaativat tutkijalta tutkittavan asian luokittelua ja skaalaamista (Alkula & al. 1994, 120).

Tämä opinnäytetyöni on tehty osana varhaiskasvatuksen kehittämiskeskuksen, VKK-Metron pääkaupunkiseudulla toteuttamaa survey -kyselytutkimusta. VKK-Metron toiminta keskittyy varhaiskasvatuksen kehittämis- ja tutkimustyöhön kaksivuotisia hankekausina sosiaalialan osaamiskeskuksen, SOCCA:n alaisuudessa, yhteistyössä pääkaupunkiseudun kuntien, Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten sekä Helsingin Yliopiston kanssa (Mäkitalo, 2009, 22). VKK-Metron toimintamuotoihin kuuluu koko pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kattavat survey hankekauden teemoista.

VKK-Metron hankekauden 2009–2011 teemat rakentuvat ”Tukevasti alkuun” – hankkeesta johdetuille teemoille, joista tärkein on lasten ja heidän vanhempiensa osallisuuden vahvistaminen kehittämällä varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaitoa ja asiantuntijuutta (VKK-Metro, 2010.) Osallisuuden käsitteen laajuus ja moninaisuus tuntui hankalalta tiivistää vain yhteen tutkimuskyselyyn. Hankkeessa päädyttiinkin kaksiosaiseen tutkimukseen, jonka ensimmäinen osana toteutettiin laadullinen tutkimus hankkeen 21 tutkimuspäiväkotiiin. Päiväkotitiimien vastauksilla 12 avoimeen, lapsen osallisuuden eri puolia kartoittavaan kysymykseen pyrittiin nostamaan esiin lapsen osallisuuden eri muotoja sekä päiväkotihenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuudesta ja heidän mahdollisuudestaan vaikuttaa siihen.

Alustavan tutkimuksen tuloksia nousi esiin toisaalta henkilöstön ammatillisia kehittämistoiveita lapsen kuulemiseen liittyvissä asioissa sekä osallistavien toimintatapojen kehittämisessä ja toisaalta henkilöstön kokemia lasten osallisuuden esteitä päiväkodissa. Osallistavia toimintatapoja oli tutkimuspäiväkodeissa kehitetty erityisesti pienryhmätoimintoihin painottamalla (45 % vastaajista) sekä leikin kautta (15 %). Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa nousivat esille lapsen luokse pysähtyminen ja keskittyminen, sekä lapsen kuuleminen. Vastaajat nostivat esille myös erilaisia lasten kuulemisen esteitä, kuten esimerkiksi kiireen, suuret lapsiryhmät ja melun. (Venninen, 2010, seminaariesitelmä.)

Varsinainen survey-kysely työstettiin alustavan tutkimuksen tulosten ja siinä esiinnousseiden asioiden pohjalta. Tutkimuspäiväkotien tiimien nostamat teemat lasten leikistä, perushoidosta, lapsen kuulemisen esteistä sekä mahdollisuus määritellä osallisuuden käsite henkilöstön omista lähtökohdista ja tietotasosta nähtiin tärkeiksi säilyttää kyselyssä. Ensimmäinen versio sisälsi osioita leikistä ja osallisuudesta, aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta ja lapsen kuulemisen esteistä sekä oppimisympäristöstä. Tämä kyselyn versio kuitenkin hylättiin keskusteluissa Helsingin kaupungin varhaiskasvatuskonsulttien kanssa ja lopullinen kysely rakentui lapsen toiminnan ja osallisuuden sekä aikuinen osallisuuden mahdollistajana -teemojen varaan.

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 päivähoidon 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 johtoportaalle lähetettiin karhukirjeitä ja kehotuksia innostaa päiväkoteja vastaamaan.

Kyselyyn tuli kaikkiaan 1152 vastausta, joista 1116 oli päiväkotitiimeiltä ja 36 vastausta ryhmäperhepäiväkodeilta. Ryhmäperhepäiväkotien vastauksia ei ole käsitelty tässä tutkimuksessa. Vastausprosentti kyselyyn oli kaikkien kuntien päiväkotitiimien osalta

56,59 %. Taulukosta 1 näkyy, että siinä missä Kauniaisten vastausprosentti oli täydet 100, oli Helsingin vastausprosentti hieman alle 50 % (taulukko 1).

*taulukko1 – Vastausprosentit kaupungeittain*

|                 | <b>vastausprosentti</b> | <b>vastanneita tiimejä</b> |
|-----------------|-------------------------|----------------------------|
| Helsinki        | 50,2 %                  | 498                        |
| Kauniainen      | 100,00 %                | 21                         |
| Vantaa          | 68,22 %                 | 337                        |
| Espoo           | 53,85 %                 | 259                        |
| <b>Yhteensä</b> | <b>56,59 %</b>          | <b>1116</b>                |

Espoon ja Vantaan päiväkotitiimien vastauksia tuli tasaisesti ympäri kaupunki (liite 4), mutta Helsingissä päivähoitoalueiden väliset vastausprosenttiero olivat suuret.

Maantieteellisesti mikään Helsingin alueista ei kuitenkaan jäänyt vaille vastauksia, joten tutkimusotannan voi katsoa kattavan koko pääkaupunkiseudun kunnalliset päiväkodit.

Eri-ikäisten lasten ryhmien, samoin kuin erisuuruisten ryhmien vastausjakauma oli kattava muodostamaan kokonaiskuvan pääkaupunkiseudun päivähoidosta. Alle 3-vuotiaiden ryhmien työtiimejä kyselyyn vastasi 232 kappaletta, 3-5-vuotiaiden lasten ryhmien tiimejä 619 kappaletta ja esiopetusryhmiä, joissa lapset olivat 6-7-vuotiaita 178 kappaletta. Lisäksi kyselyyn vastasi ryhmiä, joissa oli hoidossa 1-6-vuotiaita lapsia. Näitä sisarusryhmiä oli 87 kappaletta. Ryhmiä, joissa oli lapsia 4-12 kappaletta vastasi kyselyyn 161. 13–21 lapsen ryhmiä 641 kappaletta ja ryhmiä, joissa oli 21–31 lasta 314 kappaletta.

### **6.3 Aineiston analyysi**

Tämän tutkimuksen aineistoa on analysoitu tilastollisilla menetelmillä. Pääasiallinen analyysimenetelmä on pääkomponenttianalyysi (PCA). Myös aineiston luotettavuutta ja soveltuvuutta pääkomponenttianalyysiin on tarkasteltu. Monimuuttujamenetelmillä laajaa, monia muuttujia sisältävää aineistoa tarkastellaan kokonaisuuksina, niinpä aineiston lataaminen komponentteihin mahdollisti aineiston selittämisen taustateorioiden valossa. Monet osatekijät muodostavat päiväkotiryhmän toimintakulttuurin, eikä muuttujien yksittäisellä tarkastelulla olisi päästy esittämään



kokonaisuuksia toimintakulttuureista. Pääkomponenttianalyysiin päädyttiin kahdesta syystä. Ensimmäiseksi kävi ilmi, että monet lasten osallisuutta kuvaamaan valitut muuttujat eivät olleet jakautuneet normaalisti. Pääkomponenttianalyysissä muuttujien normaalius lisää tulosten vaikuttavuutta, mutta myös epänormaalisti jakautuneita muuttujia on mahdollista tarkastella tällä monimuuttujamenetelmällä (Metsämuuronen, 2006, 619). Lisäksi muuttujien välillä esiintyi voimakkaita korrelaatioita, josta aineistolle syntyi multikollineaarisuuden riski. Faktorianalyysia ei voitu tehdä multikollineaarisille muuttujille.

Pääkomponenttianalyysi on muuttujien välisiin korrelaatioihin perustuva tilastollinen menetelmä, jonka tarkoitus on suuresta muuttujamäärästä etsiä keskenään muita enemmän korreloivat tekijät ja erotella ne toisistaan uusiksi kokonaisuuksiksi (Tabachnick & Fidell, 2001, 25). Korrelaatiokerroin kuvaa kahden muuttujan välistä yhteyttä; sen voimakkuutta ja suuntaa: Voimakas korrelaatio tarkoittaa, että muuttujien välillä on paljon tai ei lainkaan tekemistä toistensa kanssa ja suunta puolestaan tuo esiin sen, kumman tyyppisestä yhteydestä on kyse (Erätuuli, 1996, 85–88).

Pääkomponenttianalyysin tarkoitus on tiivistää useat muuttujat muutamiin keskeisiin uusiin muuttujiin eli komponentteihin. Pääkomponenttianalyysi on tilastollinen monimuuttujamenetelmä, jonka avulla voidaan määritellä muuttujien suurikin joukko muutamaan pääryhmään, mikä vähentää tutkittavan ilmiön hajanaisuutta (Metsämuuronen, 2006, 618–619). Pääkomponenttianalyysin mielekkyys perustuu ajatukseen, että muuttujien väliltä on löydettävissä aitoja korrelaatioita ja että käytetty otos on kooltaan riittävän suuri. Mikäli korrelaatioita ei löydy tai ne eivät ole riittävän voimakkaita (eivät ylitä arvoa 0,3, jossa maksimi on 1) ei muuttujasta ole mielekästä tehdä pääkomponenttianalyysia (Metsämuuronen, 2006, 632–633).

Pääkomponenttianalyysissä hajotetaan perinteinen korrelaatiomatriisi, jolloin siitä saadaan muodostettua lineaarisia yhdistelmiä. Tämä tapahtuu sijoittamalla tutkittu muuttuja komponenttien muodostamaan avaruuteen (x- y-koordinaatistoon) (Metsämuuronen, 2006, 633). Analyysia tehdessä on tapana kiertää komponenttien välistä kulmaa, jotta muuttujat saadaan optimaaliseen asentoon faktoreiden muodostamassa korrelaatioavaruudessa. Tätä toimenpidettä kutsutaan rotaatioksi ja rotaatio voidaan tehdä suorakulmaisena (ortogonaalinen rotaatio) tai vinokulmaisena.

(Metsämuuronen, 2006, 634.) Suorakulmainen rotaatio estää kuitenkin faktoreiden välisen korreloinnin, joten tässä tutkimusaineistoani käsitellessä päädyin käyttämään vinokulmaista rotaatiota, joka mahdollistaa faktoreiden sisältämien muuttujien väliset korrelaatiot.

Pääkomponenttianalyysissä on mielekästä analysoida vain osa variansseista, osaa voidaan pitää virhevariensseina. Tutkimuksen taustalla olevaa teoriaa voidaan analyysissä painottaa ja muuttujien yhteyttä sekä siihen, että toisiinsa huomioida. Näin saadaan tuloksia halutuista tutkimuskysymyksistä. (Metsämuuronen, 2006, 583.) Tässä tutkimuksessa lähdin tietoisesti etsimään päiväkodin toimintakulttuuria lasten osallisuuden näkökulmasta kuvaavia pääkomponentteja, joista toivoin löytäväni myös Shierin osallisuuden polkua ja aikuisten toimintaa lasten osallisuuden mahdollistajana kuvaavia muuttujia.

Uudet muuttujaryhmät eli pääkomponentit tulkitaan ja nimetään sisällöllisin perustein vastaamaan kullekin komponentille latautuneita muuttujia. Pääkomponenttien nimeäminen eli käsitteellinen tulkinta kertoo, mitä yhteistä on niillä muuttujilla, jotka saavat samalla faktorilla korkeat lataukset. Analyysin jälkeen saadaan kullekin vastaajalle laskettua pistemäärä, josta selviää kuinka voimakkaasti yksikkö edustaa kutakin tutkittua komponenttia (Metsämuuronen, 2006, 603). Tämä on etu verrattuna perinteiseen korrelaatioanalyysiin varhaiskasvatusta ja päivähoitoa tutkittaessa, sillä päivähoitohenkilökunta saattaa yksilö- ja yksikkökohtaisesti painottaa eri muuttujia kyselylomakkeella. Toimintakulttuuria kuvaavat pääkomponentit eivät ole toisiinsa verrattuina negatiivisia tai positiivisia, vain erilaisia. Jokaisella toimintakulttuuria kuvaavalla komponentilla on lasten osallisuuden (sekä muiden oikeuksien) kannalta sekä positiivisia, että negatiivisia puolia.

#### ***6.4 Tutkimuksen luotettavuus***

Tutkimuksen luotettavuuden ja käytetyn mittarin luotettavuuden voidaan sanoa olevan täysin verrannollisia (Metsämuuronen, 2006, 117). Mittarina toiminutta tutkimuskyselyä rakennettiin yhteistyössä sekä varhaiskasvatuksen tieteellisten asiantuntijoiden, että varhaiskasvatuksen käytännön asiantuntijoiden kanssa. Mittarilla haluttiin tutkia lapsen osallisuuden ilmenemistä päivähoidon kaikissa toiminnoissa eri-

ikäisillä lapsilla. Osallisuus kyselyn voi siis katsoa olevan sisällöltään validi mittari mittaamaan haluttua asiaa, lasten osallisuutta päivähoidossa.

Osallisuuden käsitteen määrittely ei ollut ongelmaton, eikä tutkimuskyselyä laatiessa haluttu sulkea mitään lasten osallisuuden muotoja pois kyselystä. Tuloksia on kuitenkin tarkasteltu lähtien Shierin (2001) esittämästä osallisuutta hierarkkisten tasojen kautta kuvaavan teorian pohjalta. Shierin osallisuuden tasoteoria on tehty lasten osallisuutta mittaamaan ja siinä, kuten tässä tutkimuksessa painotus on aikuisen toiminnassa lapsen osallisuuden tukijana. Teoriapohja takaa tutkimuksen teoreettisen validiuden.

Ulkoisen validiuden tässä tutkimuksessa kattaa nimenomaan pääkaupunkiseudun päivähoidon, jolle ominaisten piirteiden vuoksi tutkimusta ei voida yleistää koko Suomeen. Tutkimuksen perusjoukko oli pääkaupunkiseudun kunnallinen päivähoito. Päivähoidon aluepäälliköiden avulla kyselyn jakelu koko halutulle alueelle varmistui, joten voidaan puhua perusjoukon tutkimuksesta.

Mittauksen toistettavuutta ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella reliabiliteettikertoimen avulla. Tässä tutkimuksessa laskettiin mittarin sisäisen yhteneväisyyden, eli konsistenssin arvo puolittamalla mittari ja vertaamalla näin eri vastaajien vastausten keskinäistä korrelaatiota Cronbachin alfalla. Myös summamuuttujien reliabiliteettia tarkasteltiin samalla menetelmällä. (Metsämuuronen, 2006, 67–69.)

Suoritin mittarille luotettavuustarkastelun laskemalla mittarin sisäisen yhteneväisyyden Cronbachin alfan avulla. Alfa arvon alarajana pidetty ,60 ylittyi kokonaisarvossa (taulukko 2.). Lisäksi minkään yksittäisen muuttujan alfan arvo ei alittanut ,70 (ks. liite 3.). Näin mittariin valitut muuttujat tarkastelevat kaikki luotettavasti samaa ilmiötä.

*taulukko 2. Koko mittarin luotettavuustarkastelu*

| Cronbachin alfa | N (Muuttujien lukumäärä) |
|-----------------|--------------------------|
| ,775            | 21                       |

Yksittäisten muuttujien oikeutusta kunkin pääkomponentin muotoutumisessa arvioitiin kommunaliteettiarvojen avulla, mikä on yleinen muuttujien hyvyyden mittaamisessa käytetty keino (Erätuuli ym. 1996, 57).

## 7. Tulokset

Tein pääkomponenttianalyysin mittarin kahdesta ensimmäisestä osiosta, jotka tarkastelivat lapsen toimintaa ja osallisuutta (muuttujat 2.–25. ja 27.–38.) ja kasvattajan roolia lapsen osallisuuden mahdollistajana (muuttujat 41.–58.) (liite 2). Aluksi poistin pääkomponenttianalyysistä lasten leikkiä kuvaavat muuttujat 2.-4., 8., 19., 27.–33. ja 36.–37. sekä eri varhaiskasvatussuunnitelman mainitsemia orientaatioita kuvaavat muuttujat 15. 20. ja 22. sillä muuttujat eivät kuvanneet lasten vaikutusmahdollisuuksia tai suhdetta kasvattajiin ryhmässä, eivätkä näin istuneet osallisuuden tasoteoriaan. Samoin pelkästään aikuisen pedagogista toimintaa kuvaavat muuttujat 43.–46. jätin pääkomponenttianalyysistä pois. Myöskään leikkitaulujen ja pienryhmätoiminnan käyttöä ryhmässä kuvaavat muuttujat 5. ja 13. eivät varsinaisesti mitanneet lasten osallisuutta, sillä molemmat toimintatavat voivat sekä tukea, että estää lasten osallisuutta. Mittarissa oli mukana samoja asioita mittaavia kysymyksiä, jotka yhdistin kolmeksi summamuuttujaksi teorian pohjalta. Nämä summamuuttujat mittasivat aikuisen toteuttamaa lasten havainnointia (muuttujat 50. 56. ja 57.) (*muuttujien välinen yhteys Cronbachin alfan mukaan ,583*) aikuisen lasten kiinnostuksen pohjalta suunnittelemaa toimintaa (muuttujat 41. ja 49.) (*Cronbachin alfa ,601*) sekä lasten vaikutusmahdollisuuksia fyysiseen ympäristöön (muuttujat 14. 17.–18. 21. ja 37.) (*Cronbachin alfa .632*).

Korrelaatiomatriisille tehdyt testit osoittavat, että matriisin rakenne on erittäin sovelias pääkomponenttianalyysille (taulukko 3).

*taulukko 3. Korrelaatiomatriisin soveltuvuustarkastelua pääkomponenttianalyysiin*

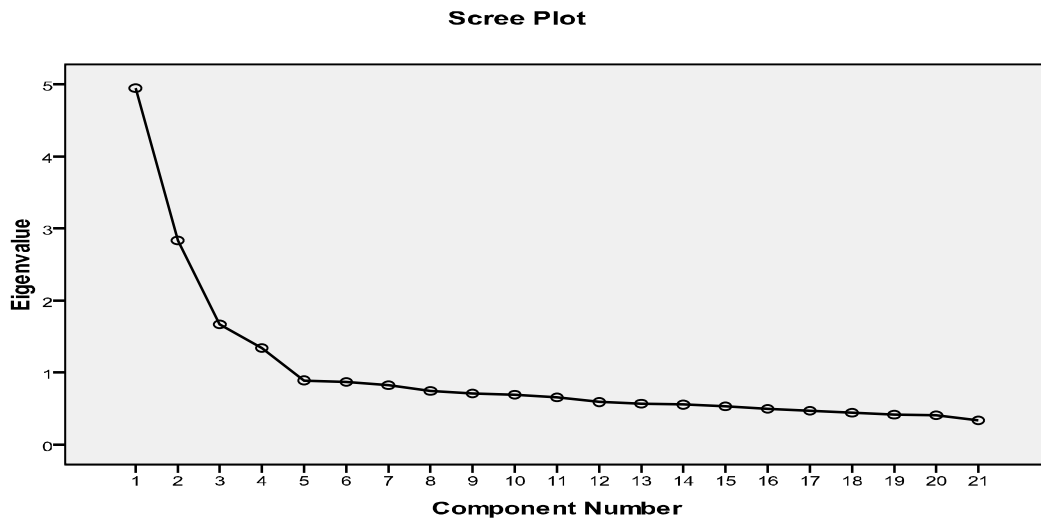
|  |                          |          |
|--|--------------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkinin testi otoksen osuudelle |                          | ,874     |
| Bartlettin                                   | Approx. Khi-neliön testi | 6037,547 |
| svääririsyystesti                            |                          |          |
|  | df                       | 210      |
|  | Sig.                     | ,000     |

KMO-testin (Kaiser-Meyer-Olkinin-testin) tulos oli ,879 eli suurempi kuin ,6, jota pidetään raja-arvona sille, että aineisto sisältää riittävästi nollasta poikkeavia korrelaatioita pääkomponenttianalyysin toteuttamiselle. Myös Bartlettin

svääririsyystesti antaa tuloksen  $Sig. <,001$  eli muuttujien väliset arvot poikkeavat nolasta 99 % todennäköisyydellä. Jo 95 % todennäköisyyttä voidaan pitää riittävänä pääkomponenttianalyysin tekemiselle.

Seuraavaksi tarkastelin pääkomponenttianalyysiin valittujen muuttujien kommunaliteettien arvoja (Liite 5). Verrattuna KMO-testin korkeaan lukemaan, monet arvoista olivat pieniä ( $<.40$  eli puolet KMO-testin arvosta). Poistin muuttujat ”11. *Lapsella on mahdollisuus jättäytyä pois toiminnasta*”, ”12. *Lapsi voi toteuttaa toiminnan eri aikaan kuin muu ryhmä*” sekä ”42. *Aikuinen osallistuu leikkiin tai peliin*”, jotka saivat KMO-arvoon verrattuna huomattavan pienet arvot, jotta muuttujien variaatioiden selitysprosentti pääkomponenttien avulla nousi. Kaksi muuta muuttujaa, ”16. *Aikuinen pysähtyy kuuntelemaan, kun lapsi haluaa jutella hänelle tärkeistä asioista*” ja ”54. *Lapset kertovat tai näyttävät oma-aloitteisesti aikuiselle, mitä ovat löytäneet, keksineet ja tutkineet*” saivat alhaiset kommunaliteetti-arvot, mutta nämä muuttujat ovat olennaisia mitattaessa Shierin osallisuuden portaiden 1 tasoa, jossa lasta kuullaan, joten jätin ne mukaan pääkomponenttianalyysiin. Muuttuja ”6. *Lapset voivat jäädä pois toiminnasta*” ei latautunut merkitsevänä (korrelaatiokertoimen tulisi olla  $>.30$ ) millekään pääkomponentille. Metsämuuronen (2006, 621) neuvoo poistamaan tällaiset latautumattomat muuttujat analyysistä joten poistin muuttujan.

Pääkomponenttianalyysissä voisi olla komponentteja yhtä paljon kuin on muuttujia, mutta, kun tarkoitus on rakentaa komponenttien sisällä muuttujaryhmiä, määritellään sopiva komponenttien määrä ominaisarvon (*Eigenvalue*) ja näiden komponenttien selitysosuuden avulla (Metsämuuronen, 2006, 627). Pääkomponenttianalyysissäni 4 komponentin ominaisarvo oli yli 1, jota pidetään miniminä pääkomponentin käytölle. Lisäksi kuvaajassa neljännen komponentin jälkeen ominaisarvojen erot tasaantuvat, eikä myöhemmistä komponenteista näin ollen saada lisää tietoa ilmiöstä (kuva1.)



Kuva 2. Pääkomponenttien ominaisarvot

Nämä neljä valittua komponenttia selittävät 51,39 % aineiston variaatiosta. (taulukko 4.)

taulukko 4. Pääkomponenttien selitysosuudet aineiston variaatioista

| Komponentti | Alustava ominaisarvotarkastelu |                |                  | Neliöiden summien tarkastelu |                |                  |
|-------------|--------------------------------|----------------|------------------|------------------------------|----------------|------------------|
|             | Kok.                           | % varianssista | kumulatiivinen % | Kok.                         | % varianssista | kumulatiivinen % |
| 1           | 4,947                          | 23,555         | 23,555           | 4,947                        | 23,555         | 23,555           |
| 2           | 2,833                          | 13,492         | 37,047           | 2,833                        | 13,492         | 37,047           |
| 3           | 1,670                          | 7,950          | 44,997           | 1,670                        | 7,950          | 44,997           |
| 4           | 1,342                          | 6,389          | 51,386           | 1,342                        | 6,389          | 51,386           |

Lopuksi pääkomponenttianalyysin antama komponenttien korrelaatiomatriisi käännettiin vinokulmaisella PROMAX rotaatiolla. Tässä tapauksessa oli perusteltu käyttää kääntämiseen vinokulmaista rotaatiota, eli akselien kääntämistä muuten kuin suorassa kulmassa, sillä oli ollut mitään teoreettista syytä olettaa, etteivätkö osallisuutta kuvaavat komponentit voisi korreloida myös keskenään. (Metsämuuronen, 2006, 620.)

## 7.1 Ensimmäinen pääkomponentti

Shierin (2001) osallisuuden polku lähti liikkeelle lapsen kuuntelemisesta, eli yhdestä vuorovaikutuksen peruselementistä. Pienten lasten kohdalla kysymys on kuitenkin myös muusta, kuin vain lapsen puheen kuuntelemisesta. (Shier, 2001, 111).

taulukko 5. Pääkomponentti 1

| <b>Komponentti 1:</b><br><b>Lasta halutaan kuulla, aikuinen on kiinnostunut lapsen näkemyksistä. Lapsen mielipiteet eivät kuitenkaan vaikuta toimintaan.</b> (Shierin tasot 1 ja 2) | korrelaatiokerroin |
|---|--------------------|
| 53. Aikuinen varmistaa tilannekohtaisesti, että kaikki lapset saavat ilmaista mielipiteensä:  | ,776               |
| 51. Aikuinen tukee lasta leikkiin osallistumisessa (esim. arkaa tai ylivilkasta):   | ,736               |
| 54. Lapset kertovat tai näyttävät oma-aloitteisesti aikuiselle, mitä ovat löytäneet, keksineet ja tutkineet:  | ,638               |
| Aikuinen havainnoi lapsen mielialaa, vuorovaikutusta ja toimintaa erilaisin tavoin ( <i>summamuuttujaan, jossa kysymykset 50, 56 ja 57 lapsen havainnoinnista</i> )                 | ,574               |
| 52. Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa:  | ,559               |
| 16. Aikuinen pysähtyy kuuntelemaan, kun lapsi haluaa jutella hänelle tärkeistä asioista:  | ,481               |

Komponenttiin 1 (taulukko 5.) latautuivat voimakkaina sekä lapsen havainnoinnin eri lähtökohdista sisältämä summamuuttuja, että lapsen kuuleminen sekä spontaanien kertomusten (muuttuja 16.) että pienelle lapselle ominaisen näyttämisen (muuttuja 54.) kautta. Lapsen havainnoiminen ja lapsen näkemyksen huomioiminen (kuunteleminen, katsominen) korreloivat voimakkaasti tässä komponentissa myös Shierin 2. tasolle kuuluvien muuttujien, jotka mittaavat aikuisen tarjoamaan tukea lapsen näkemysten ja mielipiteiden esille tuomiseen. Lapselle mielipiteen esille tuominen voi olla vaikeaa, jos hän kokee, ettei häntä kuulla tai hänen näkemyksillään ei ole mitään merkitystä. Lisäksi on vaarana, että vain äänekkäimmät ja nopeimmat lapset ehtivät kertoa näkemyksistään

ja toimia niiden mukaan. Jokaisen lapsen mielipiteen ilmaisun varmistaminen tilannekohtaisesti sekä lasten näkemysten kuunteleminen ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa osoittaa, että aikuisten arvoissa (*avautuminen*) sekä ryhmän toimintakulttuurissa (*mahdollistaminen*) lapsen äänellä ja näkemyksillä on merkitystä. Muuttuja ”53. Aikuinen varmistaa tilannekohtaisesti, että kaikki lapset saavat ilmaista mielipiteensä” saa komponentissa voimakkaimman korrelaation (,764). Pääkomponenttiin latautui voimakkaasti myös muuttuja ”51. Aikuinen tukee lasta leikkiin osallistumisessa” (korrelaatio ,736), jonka sijoittaminen Shierin tasoihin tuotti päänvaivaa. Toisaalta muuttuja sisältää lapsen havainnointia ja kuuntelemista ja aikuisen tuki auttaa lasta ilmaisemaan näkemyksiään, jolloin muuttuja sopii Shierin kahdelle ensimmäiselle tasolle. Toisaalta muuttuja sisältää myös kasvattajan toiminnan muuttumisen ja lasten mielipiteiden vaikutuksen käytäntöön, jolloin se sijoittuisi kolmannelle osallisuuden tasolle. Koska on epäselvää, mitä vastaajat tarkoittavat lapsen tukemisella leikkiin osallistumisessa, tulkitsin muuttujan painottumisen kahden ensimmäisen tason mukaan. Tätä tukee myös muuttujan ”52. Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa”, jossa lasten näkemyksiä kuunnellaan, mutta päätösvalta säilyy kokonaisuudessaan kasvattajalla, latautuminen pääkomponenttiin.

Toimintakulttuurilla ja toimintatavalla on suuri merkitys sille, onko lapsen omaehtoisille keskustelunavauksille (muuttuja 16.) ja lapsen muille aloitteille (muuttuja 54., korrelaatio ,638) annettu tilaa ja arvostusta. Pysähtyessään kuuntelemaan lasta, kuten muuttujassa 16. (korrelaatio ,481), aikuinen tarjoaa mahdollisuuden lapsen omalle aloitteelle. Hän avautuu Shierin mukaan huomioimaan lapsen omana itsenään ja näin osallistaa lasta.

Aikuisen mahdollisuus ja halu havainnoida näkyy tässä komponentissa summamuuttujan ”Aikuinen havainnoi lapsen mielialaa, vuorovaikutusta ja toimintaa erilaisin tavoin, johon on yhdistetty lasten havainnointia käsittelevä muuttujat 50. 56. ja 57.” korrelaationa ,574. Lisäksi lapsi saa kokemuksia omien näkemysten vaikuttamisesta yhteiseen toimintaan, mikä näkyy muuttujan 53. (korrelaatio ,559) latautumisessa komponentille.



Pääkomponentille tehty luotettavuustarkastelu sai komponenttiin latautuneiden muuttujien sisäisessä reliabiliteetissa alfan arvon 0,717 (taulukko 6).

*taulukko 6. 1. pääkomponentin reliabiliteetti*

| Cronbachin alfa | N |
|-----------------|---|
| ,717            | 6 |

## **7.2. Toinen pääkomponentti**

Shierin kolmannella osallisuuden tasolla (2001) aikuisen toiminnan tulee mahdollistaa lasten mielipiteiden ottaminen huomioon toimintaa suunnitellessa ja toiminnan aikana. Mielipiteiden huomioon ottaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsen jokainen pienikin toive tulisi täyttää, eikä tämä ryhmässä toimittaessa ole edes mahdollista. Mielipiteiden ja näkemysten huomioimisella tarkoitetaan aikuisen halua ja valmiuksia perustella mitkä näkemykset missäkin tilanteessa painottuvat ja mitä taas ei voida toteuttaa.

*taulukko 7. Pääkomponentti 2*

| <b>Komponentti 2:</b><br><b>Lasten mielipiteet vaikuttavat toimintaan ja aikuinen on kiinnostunut lapsen toiminnasta, erityisesti leikistä. Lapset eivät jaa valtaa aikuisten kanssa. (Shier 3)</b> | korrelaatiokerroin |
|---|--------------------|
| 47. Aikuinen toimii leikin virittäjänä (esim. lukemalla sadun, välinein tms.):  | ,777               |
| Toimintaa suunnitellaan lasten kiinnostusten ja ideoiden pohjalta ( <i>sis. muuttajat 41 ja 49 lapsen kiinnostuksen huomioimisesta toiminnassa</i> )  | ,748               |
| 25. Lapset leikkivät ilman aikuista   | -,572              |
| 55. Aikuinen muuttaa suunnittelemaansa toimintaa lasten kiinnostuksen suuntautumisen mukaan:  | ,518               |
| 48. Aikuinen tukee ja auttaa lapsia toimimaan heidän ideoidensa pohjalta:   | ,499               |
| 23. Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimintaa:  | ,423               |

Toisessa komponentissa (taulukko 7) painottuu lasten näkemysten ja kiinnostuksen vaikutus toiminnan suunnitteluun sekä toteutukseen. Komponenttiin latautuvat myös muuttujat ”48. Aikuinen tukee ja auttaa lapsia toimimaan heidän ideoidensa pohjalta” (korrelaatio ,499), ”55. Aikuinen muuttaa suunnittelemaansa toimintaa lasten kiinnostuksen suuntautumisen mukaan” (korrelaatio ,518), ”23. Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimintaa” (korrelaatio ,423) sekä summamuuttuja ”toimintaa suunnitellaan lasten kiinnostusten ja ideoiden pohjalta” (korrelaatio ,748).

Kaikkein yksinkertaisimmillaan lasten näkemysten huomioiminen esiintyy aikuisen virittäessä lasten leikkiä, tarjoten ideoita ja välineitä leikin mahdollistamiseen, sekä tukiessaan lapsen leikkiä osallistumalla siihen. Tässä komponentissa korkeimman korrelaation arvolla ,777 saa muuttuja ”47. Aikuinen toimii leikin virittäjänä (esim. lukemalla sadun, välinein tms.)”, jota tukee muuttujan ”25. Lapset leikkivät keskenään ilman aikuisia” negatiivinen korrelaatio (-,527). Leikin mahdollistamisessa avaudutaan lasten mielipiteiden huomioimiselle käytännön tasolla (avautuminen) ja leikin arvostus on osana toimintakulttuuria (mahdollistaminen). Kun lasten näkemysten ja mielipiteiden vaikutus on kiinteä osa ryhmän toimintakulttuuria, voidaan puhua osallisuuden rutiinista (velvoittaminen).

Reliabiliteettitarkastelussa toinen komponentti sai alfan arvon 0,604 (taulukko 8), joka on alhaisempi kuin ensimmäisen komponentin, mutta riittävän korkea komponenttiin latautuneiden muuttujien sisäisen yhtenäisyyden varmistamiseksi.

*taulukko 8. 2. pääkomponentin reliabiliteetti*

| Cronbachin alfa | N |
|-----------------|---|
| ,604            | 6 |

### **7.3. Kolmas pääkomponentti**

Shierin osallisuuden tasot neljä ja viisi ovat lähellä toisiaan ja tarkastelevat lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös toimintaa ryhmässä. Neljännen tason lähtökohtana on, että aikuinen luovuttaa lapselle omaa valtaansa, mutta kantaa yhä päätösten tuoman vastuun. Suunnitteleminen ja näkemysten esittäminen sekä niiden puoltaminen tai hylkääminen ryhmässä kuuluu myös tämän tason toimintaan. (Shier,

2001, 114.) Vallan, ja sen myötä vastuun, jakautuminen lasten ja aikuisten välillä on osallisuuden viidennen tason perusta ja aikuisten onkin hyväksyttävä se tosiasia, että taatakseen lasten osallisuuden tällä tasolla, heidän on annettava osa vallastaan lapsille, mutta autettava yhä heitä kantamaan vastuuta. Tällä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun aikuisten kanssa. (Shier, 2001, 115.)

*taulukko 9. Pääkomponentti 3*

| <b>Komponentti 3:</b><br><b>Lapset jakavat valtaa ja vastuuta aikuisten kanssa, mutta joutuvat ratkaisemaan ristiriidat itsenäisesti.</b> (Shier 4 ja 5)   | korrelaatiokerroin |
|--|--------------------|
| 24. Lapset selvittävät kiusaamistilanteet keskenään:   | ,746               |
| 38. Lapset voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja ryhmälle:  | ,740               |
| 58. Lapset osallistuvat sääntöjen laatimiseen yhdessä aikuisten kanssa:  | ,736               |
| 35. Lapset voivat vaikuttaa tulevaan toimintaan osallistumalla sen suunnitteluun:  | ,709               |
| 34. Lapset voivat osallistua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen:  | ,662               |
| 25. Lapset leikkivät keskenään ilman aikuista:   | ,650               |
| Lapset vaikuttavat toimintaympäristöön valinnoillaan ja mielipiteillään ( <i>summamuuttuja, jossa kysymykset 14, 17,18, 21, 37 lasten vaikutusmahdollisuuksista ympäristöön ja siinä toimimiseen</i> ) | ,605               |
| 23. Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimintaa:   | ,488               |
| 52. Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa:   | -,339              |

Kolmanteen komponenttiin (taulukko 9) latautuvat voimakkaina suunnitteluun ja arviointiin sekä yhteisiin sääntöihin liittyvät muuttujat. Muuttuja ”35. *Lapset voivat vaikuttaa tulevaan toimintaan osallistumalla sen suunnitteluun*” latautuu korrelaatiolla ,709 ja muuttuja ” 34. *Lapset voivat osallistua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen*” lähes yhtä voimakkaana korrelaatiolla ,662. Yhteisiä sääntöjä ja niiden

laadintaa kuvaava muuttuja ”58. *Lapset osallistuvat sääntöjen laatimiseen yhdessä aikuisten kanssa*” latautuu arvolla ,736. Tässä komponentissa lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa myös fyysiseen ympäristöönsä ja käyttää itsenäisesti muitakin välineitä, kuin vain leluja summamuuttujan ”*Lapset vaikuttavat toimintaympäristöön valinnoillaan ja mielipiteillään*” perusteella (korrelaatio ,604).

Lasten vastuuta ja valtaa Shierin tasolla viisi kuvaava muuttuja ”38. *Lapset voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja ryhmälle*” latautuu komponentissa voimakkaasti arvolla ,740. Myös lasten vastuuta keskinäisessä toiminnassa kuvaava muuttuja ”24. *Lapset selvittävät kiusaamistilanteet keskenään*” latautuu arvolla ,746 ja toisaalta aikuisen osuus näissä tilanteissa korreloi negatiivisesti (52. *Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa*) (korrelaatio -,339). Näihin liittyy myös lasten itsenäinen leikki muuttujassa ”25. *Lapset leikkivät keskenään ilman aikuista*” korrelaatiolla ,650.

Kolmannen pääkomponentin sisäinen yhtenäisyys näyttäytyy vahvana luotettavuustarkastelussa. Komponenttiin latautuneiden muuttujien summamuuttujasta laskettu reliabiliteetti sai alfan arvoksi 0,819 (taulukko 10).

*taulukko 10. 3. pääkomponentin reliabiliteetti*

| Cronbachin alfa | N |
|-----------------|---|
| ,819            | 9 |

#### **7.4. Neljäs pääkomponentti**

Pääkomponenttianalyysillä muodostui vielä neljäs komponentti, johon latautui vain kolme muuttujaa.

*taulukko 11. Pääkomponentti 4*

| <b>Komponentti 4:</b>  | korrelaatiokerroin |
|--|--------------------|
| Säännöt aikuisten luomia, lapset eivät ole sitoutuneet niihin                    |                    |
| 10. Lapset venyttävät tai rikkovat ryhmän sääntöjä toiminnassaan myös tahallaan: | ,758               |

|   |      |
|---|------|
| 9. Leikkiin pääsyn kieltäminen on rangaistuksena ryhmässänne (esim. sääntörikkeen vuoksi) | ,756 |
| 7. Aikuinen rajoittaa toimintaa (esim. melun, sääntöjen rikkomisen vuoksi):               | ,730 |

Säännöt liittyvät olennaisesti valtaan ja valtarakenteisiin päiväkotiryhmässä. Lapsen osallisuus instituutiossa, kuten päiväkodissa on siis myös valtakysymys. (Stenvall & Seppälä, 2008.) Osallisuuden kokemus liittyy lasten toimintaan ryhmässä ja rakentuu vuorovaikutuksen varaan. Kasvattajat peilaavat lasten toimintaa kuitenkin usein myös hallinnan kehityksen (Puroila, 2002) kautta ja perustelevat sääntöjä ja niiden noudattamista lasten turvallisuuteen liittyvillä seikoilla pyrkiessään harmoniseen toimintaan.

Neljännän pääkomponentin (taulukko 11) kuvaamissa ryhmissä säännöillä on voimakas rooli ja aikuisen rooli näiden sääntöjen kontrolloijana, kuten muuttuja ”7. Aikuinen rajoittaa toimintaa (esim. melun, sääntöjen rikkomisen vuoksi)” näyttää, on tärkeä (korrelaatio ,730). Lapset kuitenkin pyrkivät rikkomaan myös tahallaan näitä sääntöjä (muuttujan ”10. Lapset venyttävät tai rikkovat ryhmän sääntöjä toiminnassaan myös tahallaan” korrelaatio ,758) ja rangaistuksia, kuten tässä tapauksessa muuttujan kuvaama ”9. Leikkiin pääsyn kieltäminen on rangaistuksena ryhmässänne (esim. sääntörikkeen vuoksi)” korrelaatiolla ,756.

Tämän neljännän pääkomponentin alfan arvoksi tuli vain 0,584 sisäisessä luotettavuustarkastelussa. Arvo lähestyy reliabiliteetille annettua alfan minimiarvoa 0,6, mutta kertoo, ettei pääkomponentilla ole yhtä vahvaa sisäistä yhtenäisyyttä, kuin kolmella edellisellä (taulukko 12).

*taulukko 12. 4. pääkomponentin reliabiliteetti*

| Cronbachin alfa | N |
|-----------------|---|
| ,584            | 3 |

## 8. Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Pääkomponenttianalyysin tuloksena muuttujat järjestyivät kolmeen Shierin (2001) tasoja kuvaavaan komponenttiin. Lisäksi tuloksena saatiin sääntöjen merkitystä ja rutiineita painottava neljäs komponentti, johon latautui osallisuutta koskevista muuttujista vain kolme.

Lapsen osallisuuden tasomalli soveltuu erinomaisesti lasten osallisuuden määrittämiseen pääkaupunkiseudun päiväkotiryhmissä. Shierin osallisuuden tasot 1 ja 2 sisältyivät samaan komponenttiin, jota kuvasin toimintatapana, jossa ”*Lasta halutaan kuulla, aikuinen on kiinnostunut lapsen näkemyksistä. Lapsen mielipiteet eivät kuitenkaan vaikuta toimintaan*”. Komponentissa painottui Shierin ensimmäiseen tasoon liittyvä lapsen kuuntelemista ja aikuisen läsnäoloa kuvaavat tekijät. Vaikka Shier itse teoriassaan painottaa, että lapsen kuuntelemisella ja mielipiteen kysymisellä on iso ero ja samaan viittaa Karlsson (2000) kuvatessaan suomalaista päivähoitokulttuuria kyseleväksi kulttuuriksi, latautui sekä lapsen kuulemista lapsen itse haluamalla hetkellä ja tavalla ja lapselta kysyminen mielipiteen ilmaisussa ja leikkien ristiriitojen selvittämisessä tähän ensimmäiseen komponenttiin.

Kommunikaatio, myös lapsen sanaton viestintä ja aikuisen rooli näiden viestien tulkitsijana ja arvostajana on osa lapsen osallisuuden kokemusta (Greve, 2009 & Clark, 2005). Pienen lapsen itseilmaisu ei ole vain kielestä riippuvainen ja Pugh ja Selleck (1996) painottavat lasten oikeuksien sopimuksen näkemystä siitä, että lasta tulisi tukea ilmaisemaan itseään ja mielipiteitään ikätasolle sopivalla tavalla (artikla 12). Tähän ensimmäiseen pääkomponenttiin latautui myös aikuisen havainnointia tarkasteleva summamuuttuja, mikä kuvaa kuinka tärkeää on, että aikuinen keskittyy havainnoimaan lasta ja etsimään eri tavoin tietoa hänen mielialastaan ja ajatuksistaan. Havainnointi tuo aikuisen lähemmäs lasta, olemaan läsnä tilassa ja tilanteessa, jossa lapsi toimii ja samalla lapsi saa mahdollisuuden oma-aloitteiseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

Ensimmäisessä komponentissa näkyy lapsen osallisuuden kokemukseen liittyvät vuorovaikutuksen ja yhteisöön kuulumisen osatekijät. Kokiessaan, että hänen asiaansa kuullaan ja että hän on tärkeä ja huomioitu, lapsen osallisuus lisääntyy. (Karlsson, 2005

ja Oranen, 2007.) Komponentissa myös lasten omille aloitteille ja keskustelunavauksille tarjotaan aikaa ja tilaa. Strandell (1996) määritteli aikuisen tärkeimmäksi tehtäväksi läsnä olemisen ja tämän komponentin kuvaamassa toimintakulttuurissa aikuinen keskittyy lapseen ja myös lapset osaavat tulla oma-aloitteisesti kohtaamaan aikuisen. Tämä vaatii aikuiselta myös liian tiukasta hallinnan kehyksestä (Puroila 2002) luopumista, jotta aikuisten tarve kontrolliin ja kaaoksen hallintaa ei estä lasten osallisuutta. Lapsi itse ei voi vaikuttaa ja ottaa itselleen vaikutusvaltaa, vaan kasvattajan on tarjottava niitä lapselle (Emilsson & Johansson, 2009).

Ensimmäisen komponentin kuvaamassa ryhmän toimintatavassa lapsen mielipiteet ja näkemykset eivät kuitenkaan vaikuta ryhmän toimintaan. Lasten keskustelualoitteita ja mielipiteitä kyllä kuunnellaan, mutta ne eivät muuta tai ohjaa kasvattajan määrittelemää toimintaa. Rutiinit ja arkitoimet hoituvat muuttumattomina osana toimintaa päivästä toiseen. Syntyy riski, ettei muutosten mahdollisuutta huomata eikä lasten toimintaa muuttamaan pyrkiviä aloitteita huomioida, jolloin toiminta jää toistamaan itseään, eikä lasten kehitystä ja kasvavaa potentiaalia huomata. Tällaista toimintatapaa noudattavassa ryhmässä lapsen ääni kuitenkin kuullaan ja lapsen näkemyksiä arvostetaan. Lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja huomioiduksi omana itsenään ja olevansa tärkeä oman toimintansa ja vuorovaikutuksensa kautta. Kasvattajat keskittyvät työssään havainnoimaan lasta ja pyrkivät paitsi kuulemaan, myös ymmärtämään lasta ja tämän tekemiä aloitteita vuorovaikutukseen. Lisäksi kasvattajat pyrkivät tukemaan lapsia näkemysten ja mielipiteiden ilmaisussa sekä leikkiin osallistumisessa.

Shierin taso 3 latautui omaan pääkomponenttiinsa, jossa ” *Lasten mielipiteet vaikuttavat toimintaan ja aikuinen on kiinnostunut lapsen toiminnasta, erityisesti leikistä. Lapsilla eivät jaa valtaa aikuisten kanssa.*” Shierin kolmannella tasolla kasvattajan tulisi ottaa lasten mielipiteet ja näkemykset huomioon. Ryhmätoiminnassa ei ole tarkoitus, että jokaisen lapsen kaikki toiveet ja halut toteutuisivat, vaan Shierin kolmannella tasolla aikuisella on päätäntävalta siitä, mitkä aloitteet vaikuttavat toimintaan. Lapselle pitää kuitenkin selittää ja perustella miksi hänen ideansa jätettiin taka-alalle tai miksi jokin näkemys vaikutti toimintaan. Lapselle luo turvattomuutta saada oma tahto aina läpi eli ”voittaa” aikuinen. Lasten toiveiden ei tarvitse aina toteutua sellaisinaan ja usein onkin perusteltua toimia aikuisen suunnitteleamalla tavalla tai yhdistää monia näkemyksiä

kokonaisuudeksi. Lapsi kuitenkin tarvitsee positiivisia kokemuksia siitä, että hänen mielipiteensä on kuunneltu ja sitä on harkittu, sekä perusteluita toiminnalle (Arajärvi, 1989). Nämä kaksi puolta ovat läsnä jokaisessa tilanteessa, jossa lapsi ilmaisee tahtoaan ja kasvattaja joutuu käymään lasten kanssa keskustelua valitsemisesta ja päättämisestä useita kertoja päivässä.

Lapsi voi ilmaista omia näkemyksiään myös muilla tavoin kuin tahtomalla. Leikki on toiminnan muoto, jossa lapsilla on perinteisesti paljon valinnan mahdollisuuksia ja päätäntävaltaa (mm. Reunamo, 2007). Lapsen esittäessä leikissä mielipiteitä, jotka myös vaikuttavat toimintaan, lapsi saa samalla harjoitusta ja oppii päätöstenteon taitoa. Lapsi aktiivisena oman elämänsä muovaajana ja vaikuttajana, eli osallisena, on nykyisen lapsuusparadigman mukainen malli, mutta pieni lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja rohkaisua harjoitellessaan aktiivista vaikuttamista. (mm. Nyland, 2009 ja Woodhead, 2010). Kun lapsen näkemykset otetaan huomioon ja ne vaikuttavat toimintaan, tapahtuu samalla tulkitsevaa uusintamista, jossa lapsi jättää jälkensä ryhmän toimintaan (Corsaro, 1997). Samalla lapsi oppii ja löytää tapoja tuoda omia näkemyksiään esille paitsi yksilönä, myös ryhmän jäsenenä, jonka toiminta vaikuttaa kaikkiin muihinkin ryhmän jäseniin (Uusitalo, Laakso, 2005).

Toisessa pääkomponentissa näkyy voimakkaana myös aikuisen kiinnostus lasten leikistä. Aikuinen osallistuu leikkiin ja toimii leikin virittäjänä tarjoamalla sille aikaa, tilaa ja välineitä ja osoittaa samalla olevansa kiinnostunut leikistä ja pitävänsä sitä tärkeänä (Bae, 2009). Leikissä lapsi saa tehdä päätöksiä ja muuttaa leikin kulkua ja intensiteettiä. Aikuinen voi jopa olla lapsen käskyttävänä leikissä (esim. Bae, 2009). Lapsen esittäessä leikissä mielipiteitä, jotka myös vaikuttavat toimintaan, lapsi saa samalla harjoitusta ja oppii päätöstenteon taitoa. Lapsi aktiivisena oman elämänsä muovaajana ja vaikuttajana, eli osallisena, on nykyisen lapsuusparadigman mukainen malli, mutta pieni lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja rohkaisua harjoitellessaan aktiivista vaikuttamista. (mm. Nyland, 2009 ja Woodhead, 2010). Kun lapsen näkemykset otetaan huomioon ja ne vaikuttavat toimintaan, tapahtuu samalla tulkitsevaa uusintamista, jossa lapsi jättää jälkensä ryhmän toimintaan (Corsaro, 1997). Samalla lapsi oppii ja löytää tapoja tuoda omia näkemyksiään esille paitsi yksilönä, myös ryhmän jäsenenä, jonka toiminta vaikuttaa kaikkiin muihinkin ryhmän jäseniin (Uusitalo, Laakso, 2005).



Toiseen komponenttiin liittyy myös varhaiskasvatuksen toimintojen suunnitteleminen lasten ideoiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan, sekä aikuisen suunnitteleman toiminnan muovautuminen ja muuttaminen lasten kiinnostusten suuntaiseksi. Myös lasten aloitteet ja ehdotukset muuttavat ryhmän toimintaa. Tämä vaatii kasvattajalta avoimuutta ja kykyä muuttaa tekemiään päätöksiä. Lindsayn (2009) kuvaama kasvattajan ammattitaito sisältää myös jatkuvien valintojen tekemistä olemalla samalla avoin lasten ehdotuksille ja aloitteille. Kasvattajan täytyy joissain tilanteissa pystyä luopumaan vallastaan suunnitella ja toteuttaa ryhmän arkea ja etenemistä. Siirtyessään demokraattiseen vuorovaikutukseen, kasvattaja rohkaisee ja tukee lapsia mielipiteisiin ja toteuttaa ryhmän arkea lasten näkemykset huomioiden (Emilsson & Johansson, 2009).

Toimintatavassa, jota toinen komponentti kuvaa, lapsilla ei ole valtaa osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Lapsi saa kokemuksia valitsemisesta ja jotain mieltä olemisesta, mutta lopulta kasvattaja tekee lopullisen päätöksen. Tällaisessa toimintatavassa on riskinä se, että paljon rajallista aikaa kuluu aikuisen perustellessa lapsille päätöksiään ja toimintaansa. Suomalaisessa kiireisessä päivähoitokulttuurissa, jossa rutiinit on kelloitettu tila-aika-polkuihin (Brotherus, 2004), tämä tarkoittaa, ettei aikaa lasten osallistumisen kehittämiseksi jää ja pedagoginen toiminta kärsii. Joissakin asioissa tilaa ja aikaa kysymyksille, mielipiteille ja perusteluille on tärkeä olla, mutta on myös varhaiskasvatuksen toimintaan liittyviä asioita, joissa sujuvuus ja toistettavuus edesauttavat toimintoja. Kasvattajan olisi kuitenkin hyvä olla avoin lasten kehitykselle ja ympäristön muutoksille ja nostaa joskus myös toistuvissa rutiineissa esille perustelut toimintatavalle.

Tällaisessa toimintatavassa lasten toiminta, erityisesti leikki, perustuu lasten omille näkemyksille ja aloitteille. Lapsi saa kokemuksia mielipiteiden ilmaisusta ja kasvattaja pysähtyy perustelemaan lapsille tehtyjä päätöksiä ja valintoja. Kasvattaja paneutuu toiminnan suunnittelussa lapsilta tulevien aloitteiden ja kiinnostuksenkohteiden syventämiseen, niin, että ne näkyvät toiminnassa. Toiminnassa on olemassa riski, että prosessi mielipiteen esittämiseen ja perusteluineen vie yhä uudestaan niin paljon aikaa ja resursseja, että pedagogiseen lopputulokseen pääseminen vaarantuu.

Ensimmäisten kahden tason tavoin Shierin ylemmät tasot 4 ja 5 sisältyvät samaan pääkomponenttiin, jota kuvasin toimintatapana, jossa ”Lapset jakavat valtaa ja vastuuta aikuisten kanssa, mutta joutuvat ratkaisemaan ristiriidat itsenäisesti”. Tässä komponentissa lasten osallistuminen päätöksen tekoon ja heidän valintojensa vaikuttaminen ryhmän toimintaan näkyi koko toiminnan halki suunnittelusta arviointiin. Lisäksi ryhmän toimintatapa mahdollisti lasten omatoimisen toiminnan suunnittelun ja järjestelyn toisille lapsille. Jotta suunnittelemisen ja toteuttamisen ovat lapsille mahdollista, tarkoittaa se, että kasvattajan on tietoisesti luovuttava omasta vallastaan.

Tähän pääkomponenttiin kuuluu myös lapsen vaikutusmahdollisuudet fyysiseen ympäristöön sekä leikkien ja leikkivälineiden kautta, mutta myös suunnittelun (kalusteiden järjestäminen) ja valintojen (minkä oman taideteoksensa lapsi haluaa esille) kautta. Usein päiväkodin fyysinen toimintaympäristö pysyy muuttumattomana ja toiminnot on aikuisten toimesta suunniteltu tilasidonnaisiksi (Brotherus, 2004). Fyysisen ympäristössä kasvattajalla on valtaa päättää ympäristön rakentumisesta ja hallita lasten toimia säännöillä ja käyttörajoituksilla ja pakottaa lapset riippuvaisiksi aikuisista (Duncan, 2009). Varhaiskasvatussuunnitelman (2005) näkemys siitä, että lasten tulisi saada vaikuttaa fyysiseen toimintaympäristöönsä, näyttäisi toteutuvan niissä ryhmissä, joissa ollaan Shierin neljännellä tai viidennellä osallisuuden tasolla. Lapsille kasvattajien tuki ja apu ovat tärkeitä, silloin kun lähdetään suunnittelemaan ja toteuttamaan ympäristöön kohdistuvia muutoksia, sillä ympäristön muutokset ovat pitkiä prosesseja, jotka saattavat tarvita myös varhaiskasvatuksen taloudellisia resursseja. Ympäristöön vaikuttaminen voi kuitenkin lisätä lasten innokkuutta huolehtia toimintaympäristöstään ja harjoitella samalla kantamaan vastuuta päätöksistä ja niiden aiheuttamista muutoksista.

Komponentin keskivaiheille latautui myös lasten ja aikuisten yhteistä osallistumista ryhmän sääntöjen laadintaan kuvaava muuttuja. Säännöt liittyvät kiinteästi toisaalta päiväkotiryhmän sekä fyysiseen turvallisuuteen, että koettuun turvallisuuden tunteeseen. Kasvattajalla säännöistä voi kuitenkin muodostua vallan väline, jolloin sääntöjä valvotaan tiukasti, oli todellista turvallisuuteen liittyvää syytä tai ei. Valta ja vallan jakautuminen kasvattajien lisäksi myös lapsille näkyy tässä komponentissa sekä lasten

omatoimisena ristiriita- ja kiusaamistapausten selvittämisenä, että yhteisistä säännöistä päättämisenä. Näissä tapauksissa kasvattajat ovat lähteneet tukemaan lasten osallisuutta ja luopuneet omasta vallastaan. Turvallisuuteen vetoamisella ja kaaoksen hallinnalla ei yritetä pakonomaisesti rajoittaa lasten osallistumista (esim. Puroila, 2002, Stenvall & Seppälä, 2008). Säännöillä voidaan myös ymmärtää yhteiset käyttäytymisnormit ja hyvät tavat, joista jo puhumaan oppineiden lasten kanssa käydään keskustelua päiväkotiryhmässä. Se, tehdäänkö näissä keskusteluissa todella yhteisiä, demokraattisia päätöksiä, vai ovatko tilanteet aikuisjohtoisia niin, että lapsille ei jää muuta vaihtoehtoa kuin myöntyä aikuisten suunnittelemiin ja tekemiin ehdotuksiin, ei selviä yksin tämän muuttujan avulla. Koska samaan pääkomponenttiin kuitenkin latautuu myös muuttujia, joissa lapset voivat muuttaa ryhmän toimintaa, osallistua suunnitteluun ja arviointiin, on lasten osallistuminen säännöistä päättämiseen myös lasta osallistavaa. Shierin (2001) mukaan neljännellä ja viidennellä osallisuuden tasolla liikuttaessa tarvitaan koko yhteisön välisiä reflektiivisiä keskusteluja yhteisön toimintatavoista ja niistä muutoksista, joihin halutaan päästä. Näihin keskusteluihin myös lapset on hyvä ottaa mukaan ja kasvattajien on hyväksyttävä, että heidän näkemyksensä ja asenteensa joutuvat tarkastelun alle. Vaikka lapsia tuetaan ottamaan valtaa ja kantamaan vastuuta, ei lapsia varsinkaan alle kouluikäisinä pidä hylätä yksin vastuun kanssa (Ojakangas, 1997). Lapset tarvitsevat tukea ja kokemuksia harjaantuakseen vastuullisiksi vallankäyttäjiksi.

Lapset saattavat myös jäädä liian yksin päätösten ja ongelmanratkaisuidensa kanssa tämän komponentin kuvaamassa toimintakulttuurissa. Leikkiessään ilman aikuista ja ratkaistessaan esimerkiksi keskenään kiusaamistapauksia, piilee tilanteessa vaara, että aktiivisimmat ja äänekkäimmät lapset päättävät toisten puolesta. Tällöin ne lapset, jotka eivät saa ääntään kuuluviin ja joilla ei ole taitoja taivutella muita mielipiteensä kannalle eivät ole sen osallisimpia toimintaan ja sosiaaliin suhteisiin, kuin jos aikuinen sanelisi päätöksen heidän päidensä yli. Kasvattajan ammatillisuuteen liittyy myös riski siitä, että ollessaan kaikkietävä (Lindsay, 2009), kasvattaja saattaa tiedostamattaan nujertaa lapsen ääneen.

Tällaisessa toimintatavassa ryhmän lapset pääsevät harjoittelemaan taitojaan päätöksenteossa ja vastuun kantamisessa. Lisäksi lapsilla on mahdollisuus osallistua

keskusteluun päätöksentekoprosesseista ja ryhmän arvoista ja valtarakenteista, jotka vaikuttavat päätöksiin. Kasvattajat osaavat tietoisesti luopua vallastaan ja tarjota valtaa ja vastuuta lapsille, ollen kuitenkin läsnä ja auttamassa lapsia käyttämään valtaansa. Riskinä on kuitenkin, että lapset joutuvat liian varhain ottamaan vastuuta, joka ei heille kuulu ja osa lapsista saattaa käyttää valtaa väärin, huomioimatta toisten lasten osallisuutta (esim. Shier, 2010, liite 1.). Jotta osallisuus todella olisi ryhmän, ei vain yksittäisten lasten ominaisuus, on kasvattajan pysyttävä tiiviisti mukana päätöksentekoprosesseissa ja tuettava ja autettava lapsia paitsi päätöstä tehdessä, myös jälkeensä vastuun kantamisessa päätöksestä.

Lapsen osallisuuden tukeminen näkyy näissä kolmessa pääkomponentissa voimakkaasti varhaiskasvattajan toimintaan liittyvänä tekijänä. Ensimmäisessä komponentissa aikuisen läsnäolo ja keskittyminen lapsiin, joita Strandell (1996) kuvasi kasvattajan tärkeimmäksi tehtäväksi näkyvät sekä lapsiin keskittymisen, että havainnoinnin kautta. Havainnoinnilla on varhaiskasvattajan työssä merkittävä rooli myös siksi, ettei lasten osallisuus ole vain sanallista kommunikaatiota, vaan pitää sisällään kaikkia lapselle ominaisia toiminnan ja vuorovaikutuksen tapoja (Clark, 2005). Aktiivisen läsnäolon lisäksi varhaiskasvattajan ammatillisuus näkyy ensimmäisessä komponentissa lasten mielipiteiden kuuntelemisena ja lapsen tukemisena. Auttaessaan lasta esimerkiksi leikkiin osallistumisessa, aikuinen tarjoaa lapselle mahdollisuuden osallisuuteen sellaisessa tilanteissa, joissa lapsen aiemmat kokemukset ovat saattaneet olla negatiivisia (esim. Thomas, 2002). Myös toisessa pääkomponentissa, jonka tulkitsein kuvaavan Shierin 3 tason mukaista lasten osallisuutta, aikuisen toiminnalta tarvitaan ammatillisuutta. Berthelsenin ja Browleen (2009) kuvaama konstruktivisen oppimiskäsityksen omaava varhaiskasvattaja pyrkii osallistamaan lasta ja huomioimaan tämän aktiivisena, pystyvänä toimijana. Lasten tukeminen toimimaan ideoidensa pohjalta ja lasten kiinnostuksen kohteiden huomiointi toiminnan suunnittelussa kertovat aikuisista, joka kunnioittaa lasta aktiivisena ihmisenä. Ammatillaisen tarve hallita ja kontrolloida ryhmän kaaosta (Puroila, 2002) ei ole tässä komponentissa liian voimakas, sillä toiminnan muutoksille lasten aloitteiden ja suuntautumisen mukaan jää tilaa. Lasten mahdollisuus toimia itsenäisemmin ja vaikuttaa asioihin, joita on pidetty aikuisen reviirillä olevina kasvaa edelleen kolmannessa pääkomponentissa. Shier (2001) kuvaa neljännen ja viidennen osallisuuden tason osallistavan lasta myös vastuunoton ja

vallan käytön harjoittelun kautta. Komponentissa lapset selvittävät kiusaamistilanteita keskenään ja voivat toteuttaa toimintaa koko ryhmälle. Heillä on myös vaikutusvaltaa toimintaympäristöönsä. Lapsi ei kuitenkaan voi valita vaikutusvaltaa itselleen, vaan varhaiskasvattajan ammatillisuuteen kuuluu tehdä tähän liittyvät demokraattiset arvot todeksi, tarjoamalla lapselle mahdollisuutta ja taitoa osallistua. Ojakangas (1997) huomauttaa, ettei aikuisen vastuuta voida siirtää lapsille, vaan kysymys on vallan jakamisesta ja yhteisen päätöksenteon harjoittelemisesta. Ammatillisuus näkyy varhaiskasvattajien toiminnassa, jossa lapset yhdessä aikuisten kanssa osallistuvat toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja sääntöjen laatimiseen tasa-arvoisesti (esim. Riihelä, 1997). Lasten ja aikuisten välinen hyvä ja luottamuksellinen suhde (Thomas, 2002) ja ammatillisuuteen kuuluva velvollisuuden tunto ja taito kantaa vastuuta (Lindsay, 2009) lisäävät edelleen lasten osallisuuden kokemuksia. Komponentit eivät välttämättä ole erillisiä toimintatapoja, vaan ne voivat esiintyä samassa päiväkotiryhmässä limittäin. Ensimmäiseen komponenttiin kuuluvien tekijöiden, kuten lapsen äärellä pysähtymisen ja mielipiteen ilmaisun tukemisen soisi säilyvän toimintatapana vaikka ryhmässä olikin siirrytty joillain päätöksenteon osa-alueilla korkeammille osallisuuden tasoille (Shier, 2006).

Kolmelle ensimmäiselle pääkomponentille tehty sisäinen luotettavuustarkastelu osoitti, että pääkomponentteihin latautuneet muuttujat liittyivät vahvasti yhteen muutenkin kuin Shierin teorian pohjalta. Vaikka osallisuuden tasoteoria ei ole päiväkodeissa toiminnan ohjaamisessa käytetty malli, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri näyttäytyy tässä pääkomponenttianalyysissä myös lasta osallistavana.

Neljänteen pääkomponenttiin latautuneet kolme muuttujaa painottivat kaikki sääntöjen roolia ryhmässä ja toisaalta lasten tahallista sääntöjen rikkomista. Nimesin komponentin toimintakulttuuriksi, jossa ”*Säännöt ovat aikuisten luomia, lapset eivät ole sitoutuneet niihin*”. Säännöt kuuluvat osaltaan suomalaiseen varhaiskasvatukseen (esim. Puroila, 2002), mutta tämän pääkomponenttianalyysin pohjalta näyttää siltä, etteivät ne liity lasten osallisuuteen, vaan latautuvat erillisenä osatekijänä, joka on läsnä ryhmän toimintakulttuurissa osallistavien toimintatapojen lisänä. On vaikea sanoa, onko tämänkaltaiseen toimintatapaan päätyneissä ryhmissä yksinkertaisesti liikaa sääntöjä vai johtuuko sääntöjen rikkominen siitä, etteivät lapset koe itseään osallisiksi ryhmään

yhteisönä tai sen sääntöihin, eivätkä näin näe syytä noudattaa niitä. Ryhmissä, joissa komponentin neljä kuvaamaa toimintatapaa käytetään, on vahva hallinnan kehys (Puroila, 2002). Säännöt voivat liittyä sekä moraalisiin arvoihin (kuten toisen kiusaamiseen), että sosiaalisiin, sopimuksenvaraisiin tekijöihin (Stiegal & Storey, 1985). Mukana on todennäköisesti myös lasten äänenkäyttöä ja liikkumista rajoittavia sääntöjä, jotka unohtuvat lapsilta leikin pyörteissä. Lasten ei odoteta vaikuttavan mihinkään merkitykselliseen (rutiinit, aikataulut) eikä heillä ole tilaa tehdä aloitteita, muuten kuin omassa leikissään (Nyland, 2009).

Kasvattajien käyttämällä vallalla on näissä ryhmissä suuri merkitys ja esimerkiksi leikkiin osallistumisen kieltäminen ilman muita perusteita, kuin sääntörikkomus, ei lisää lapsen kokemusta siitä, että hän olisi omalla toiminnallaan voinut vaikuttaa tilanteeseen. Voi myös olla, että kasvattajan vuorovaikutus keskittyy tilanteisiin, joissa kasvattaja havaitsee ristiriidan lapsen toiminnan ja sääntöjen välillä ja puuttuu tilanteeseen, kun vahinko, tässä tapauksessa sääntörikkomus, on jo tapahtunut. Lapsen voi kuitenkin olla vaikea itse oivaltaa, millaista toimintaa kasvattaja häneltä olisi odottanut, ettei häntä olisi suljettu leikistä pois. Lapsi haluaa luonnostaan olla osallinen vuorovaikutuksesta ja ymmärtää toisten reaktioita tapahtumiin, jotta hän oppii, miten voi vaikuttaa toisiin (Johansson, 2009).

Neljännän pääkomponentin sisäinen yhtenäisyys ei ollut reliabiliteettitarkastelun mukaan yhtä vahva kuin kolmen edellisen. Tähän komponenttiin latautui todennäköisesti niitä suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin osatekijöitä, jotka eivät sopineen Shierin osallisuuden tasomalliin, mutta jotka ovat läsnä arkipäivän varhaiskasvatuksessa.

## 9. Pohdintaa ja tulevaisuuden tutkimuskohteita

Tarkasteltaessa pääkaupunkiseudun päiväkotiryhmien toimintaympäristöä ja –tapaa osallisuuden tasomallin kautta, latautuvat muuttajat pääkomponentteihin täysin Shierin osallisuusmallin mukaisesti. Lasten osallisuuden voidaan sanoa olevan osa pääkaupunkiseudun päivähoidtoa ja päiväkotiryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat sitoutuneet tukemaan ja edistämään lasten osallisuutta myös arkipäivän toiminnoissa ja tilanteissa.

Shierin (2001) osallisuuden tasoille oli määritelty yhteiset etenemisen vaiheet, avautuminen (*opening*), mahdollistaminen (*opportunity*) ja velvoittaminen (*obligation*), joiden kautta Shier totesi etenemisen seuraavalle osallisuuden tasolle olevan mahdollista. Ensimmäisellä ja toisella tasolla, jotka pääkomponenttianalyysissä latautuivat samaan komponenttiin, avautuminen pitää sisällään pysähtymisen lapsen äärelle, lapsen kunnioittamisen ja lapsen asian – on se sitten puhuttu viesti, leikki tai muu lapselle ominainen ilmaisun muoto – arvostaminen. Ryhmässä on myös mahdollistettava lapsen kuuleminen ja lapsen näkemysten seuraaminen ja kysyminen. Havainnoinnille ja dokumentoinnille on syytä varata riittävästi aikaa. Samoin kasvattajien on syytä kiinnittää huomiota siihen, että kaikkien lasten näkemysten esittäminen mahdollistetaan. Lopulta ryhmän toimintatapoihin, tai jopa sääntöihin voidaan kirjata lasten kuunteleminen ja lasten oikeus ilmaista mielipiteitään, jolloin osallistavista toimintatavoista tulee myös kasvattajaa velvoittavia. Myös Shierin kolmannella ja lopulta myös neljännellä ja viidennellä osallisuuden tasolla on syytä tarkastella kasvattajien toimintaa ja reflektoida näiden vaiheiden kautta sitä, miten lasten oikeus osallisuuteen toteutuu ja mitä vielä voidaan muuttaa ja kehittää. Kuten lasten oikeuksien yleissopimus (YK) mainitsee, lasten ikä ja kehitystaso huomioidaan lasta osallistavien toimintatapojen kehittämisessä ja vallan ja vastuun kantamista harjoitellaan vähän kerrallaan. Kasvattajan ei tarvitse tehdä itseään tarpeettomaksi, eikä Shierin portaiden lopullinen päämäärä olekaan siirtää valtaa lapsille vaan pyrkiä jakamaan valtaa ryhmälle, johon kuuluvat niin lapset kuin kasvattajatkin. Myös kasvattajat ovat demokraattisen ryhmän jäseniä ja heidän näkemyksillään ja mielipiteillään on yhtäläillä painoarvoa kuin lasten näkemyksillä.

Tämän tutkielman tuloksia tarkastellessa on syytä huomioida, että osallisuuden käsitettä ei määritelty mitenkään vastaajille etukäteen ja he saivat määritellä sen vapaasti. Muuttujat pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman yksiselitteisesti, mutta tulkintaeroja syntyi silti. Esimerkiksi muuttuja, jossa tutkija halusi tietää voiko lapsi jättäytyä pois mistä tahansa toiminnasta (myös ulkoiluista ja päivälevoilta), ymmärrettiin vastaajien keskuudessa todennäköisesti koskemaan vain ohjattua toimintaa. Tämä muuttuja ei ollut mukana enää pääkomponenttianalyyseissa. Lisäksi joitakin muuttujia ovat vastaajat tarkastelleet positiivisemmin kuin toiminta todennäköisesti on päiväkodeissa. Sääntöjen laadintaan lapset saivat osallistua monessa päiväkotiryhmässä, mutta tutkija jäi miettimään oliko lapsilla todellista päätäntävaltaa vai taivuteltiinko heidät vain aikuisen kannalle tai olivatko päätökset ”käsiäänestyksiä” aikuisten antamista vaihtoehdoista. Samanlainen riski piilee myös muuttujissa, joissa selvitettiin lasten mahdollisuutta osallistua toiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

Pääkomponenttianalyysejä käyttäessä on syytä huomioida, etteivät muodostuneet pääkomponentit ole toisensa poissulkevia, eikä niitä pidä tarkastella arvolutautuneesti. Ne kuvaavat erilaisia tai eri osallisuuden tasoilla olevia toimintatapoja ryhmissä eivätkä ole staattisia. Jokaisesta ryhmästä löytyy tilanteita, joissa käytetään eri toimintatapoja. Samoin ryhmän ikä ja siinä vaikuttavien lasten ikä ja kehitystaso vaikuttavat käytettyihin toimintatapoihin. Tutkimus tehtiin toukokuussa, jolloin syksyllä aloittaneet ryhmät ovat jo vakiintuneet tiettyihin toimintamalleihin ja tammikuussa aloittaneet lapset tuntevat jo ryhmän sosiaaliset normit. Jos tutkimus tehtäisiin uudestaan seuraavana syksynä, voisi pääkomponenttien painotus olla erilainen, vaikkakin uskon, että samat osallisuuden tasoteorian mukaisesti muodostuneet komponentit löytyisivät. Toinen tärkeä huomio pääkomponenttianalyysejä tulkittaessa on, että jokainen komponentti sisältää myös vastakkaiset toimintamallit. Pääkomponentille latautuneiden muuttujien korrelaatiokertoimen etumerkki voidaan vaihtaa, jolloin komponentti toteutuu itsensä negaationa. Tämä on tärkeä huomioida tarkasteltaessa yksittäisten päiväkotiryhmien asettumista pääkomponenttiavaruuteen.

Oli myös yllättävää, etteivät Shierin teorian tasot latautuneet puhtaasti omiin pääkomponentteihinsa, vaan komponenteissa yhdistyivät sekä tasot 1 ja 2 että tasot 4 ja 5. On syytä huomioida, että Shier on tehnyt osallisuuden tasomallinsa koskemaan



laajasti kaikenikäisiä lapsia aina vauvasta myöhäiseen teini-ikään. Pienten lasten osallisuus näyttäytyy erilaisissa yhteyksissä kuin kehitystasoltaan pidemmälle edenneiden koululaisten ja samalla lasten osallisuuden tukeminen vaatii heidän kanssaan työskenteleviltä aikuisilta erilaista ammattitaitoa ja herkkyyttä. Shierin 4 ja 5 tason yhdistyminen oli näin ollen luonnollista paitsi jo teorian vuoksi, jossa tasot olivat hyvin lähellä toisiaan, myös siksi, että korkeampien tasojen osallisuus vaatii myös lapselta kehittyneitä taitoja ja kypsyyttä harjoitella vallan ja vastuun välillä. Se, että näitä tasoja kuitenkin löytyi pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa, osoittaa, että Suomessa lapsiin luotetaan jo varhain ja omatoimisuutta ja päätöksentekotaitoja harjoitellaan pienestä pitäen.

Lasten oikeuksien yleissopimus tarkastelee lasten oikeuksia kolmesta lähtökohdasta, joista osallisuus ja turvallisuus tuntuvat olevan ristiriitaisia tarkastelunäkökulmia. Turvallisuus liittyy paitsi lapsen fyysiseen vahingoittumattomuuteen myös sisäisen turvallisuuden kokemuksiin. Turvaton lapsi saattaa joutua kantamaan liikaa valtaa ja vastuuta omaan kehitystasoonsa nähden, mutta toisaalta, jotta oikeus osallisuuteen toteutuisi, lapsen tulisi saada harjoitusta ja positiivisia kokemuksia mielipiteen ilmaisusta ja valinnoista.

Lasten osallisuudesta on puhuttu paljon julkisuudessa viime vuoden YK:n lasten oikeuksien sopimuksen juhluvuoden vuoksi. Keskusteluissa lasten osallisuudelle on annettu rooli hyvänä ja tavoiteltavana tekijänä, joihin kaikkien lasten parissa työskentelevien tulisi pyrkiä. Tällainen arvottaminen voi olla haitallista lasten osallisuudelle, sillä osallisuuden ei pitäisi olla mielipidekysymys. Osallisuuden korostaminen ja lasten vallan lisääminen saattaa johtaa lisääntyvään turvattomuuden tunteeseen ja aiheuttaa pahoinvointia paitsi lapsille, myös lasten parissa työskenteleville kasvattajille. Kuten aiemmin vallan ja vastuun kantamista pohtiessani totesin, lasten osallistuminen oman arkensa rakentamiseen ja siinä toimimiseen ei tarkoita kasvattajien siirtymistä taka-alalle tai poistumista näyttämöltä. Shierin osallisuuden tasoteoriassa tähdätään nimenomaan jaettuun ja demokraattiseen vaikuttamis- ja päätöksentekovaltaan pienin askelin. Yksittäisen lapsen valinnanmahdollisuudet voivat olla ryhmätilanteessa pienet, mutta toisaalta lapsiryhmän osallisuudesta puhuttaessa pitäisi tarkastella myös yksilön kokemuksia osallisuudesta ja yhteisöön kuulumisesta.

Kasvattajan tulisi tarkastella työtään ja toimintaansa ja pohtia erilaisia toimintamuotoja ja keinoja erilaisten, eri-ikäisten lasten osallisuuden tukemiselle. Vuorovaikutustaitojen ja ryhmässä toimiminen ovat taitoja, joita jokaisen lapsen tulisi saada harjoitella turvallisessa ympäristössä ja saada tukea ja positiivisia kokemuksia omasta osallisuudestaan. On mahdollista, että kyselyyn vastaajat ovat halunneet nähdä oman toimintansa päiväkotiryhmissä lasten osallisuutta tukevana ja vastanneet joihinkin kysymyksiin positiivisemmin tai rajoittaneet tarkastelunsa vain osaan arkitoiminnoista. Koska kyselyyn kuitenkin vastattiin työtiimeissä, on kysymyksistä keskusteltu ja vastauksissa näkyy useamman henkilön näkemysten keskiarvo. Näin vastauksia ja niiden pohjalta rakennettuja tuloksia voidaan pitää luotettavina kuvauksina pääkaupunkiseudun päiväkotien toimintatavoista ja toimintaympäristöistä.

Tässä tutkielmassa on annettu läpileikkaus lasten osallisuudesta institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa pääkaupunkiseudulla kysymättä suoraan lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia osallisuudesta. Jatkotutkimuksen aiheena lasten todellisten, toteutuneiden osallistumismahdollisuuksien selvittäminen ja lasten osallisuuden kokemusten kuvaaminen ja analysointi olisi mielenkiintoinen tutkimusasetelma. Tämän tutkimuksen tuloksia vertaamalla lasten omakohtaisiin kokemuksiin läpileikkaus lasten osallisuudesta päiväkodissa syvenisi ja laajentuisi. Toinen mielenkiintoinen lähestymistapa olisi tutkia, millaista tukea varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät ammattilaiset tarvitsevat, jotta he voisivat tukea lasten osallisuutta ja nousta entistä korkeammille osallisuuden tasoille. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, voidaanko osallisuutta määritellä minimivaatimusten kautta ja näin tarjota mahdollisuus kaikille lapsille tasapuolisiin osallisuuden kokemuksiin päivähoidossa. YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa lasten osallisuuteen kehoitetaan lapsen iän ja kehitystason mukaisella tavalla. Tutkittavaa olisi vielä myös siinä miten käytännön päiväkotityössä lasten ikä ja kehitystaso näkyvät osallisuutta mahdollistavina mutta toisaalta estävinä tekijöinä.

Tämän tutkielman tuloksia, pääkomponenttianalyysia voidaan käyttää myöhemmin myös arvioimaan osallisuuden tasojen esiintymistä päiväkotiryhmissä. Kun ryhmien toimintaa halutaan kehittää, voi tämän tutkielman esittämiä pääkomponentteja käyttää kuvaamaan ryhmän lähtötasoa lapsen osallisuuden näkökulmasta ja sitoutua kehittämiskohteisiin, joissa varhaiskasvattajat pyrkivät tukemaan ja mahdollistamaan

lasten entistä moniulotteisempaa osallisuutta päiväkodin arjessa. Osallisuuden tasoja tarkasteltaessa voidaan niitä käyttää myös työvälineenä oman työn reflektointiin ja toisaalta tulevaisuuden tavoitteiden asettamiseen laadukkaalle ja lasten oikeuksia kunnioittavalle varhaiskasvatustyölle.

## **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, Julkaisussa: European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 17, n. 3, p. 391-406, Routledge, USA.

Berthelsen, D. 2009, Participatory Learning, Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy, 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., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy, Routledge, USA.

Brotherus, A. 2006, Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta, Yliopistopaino, Finland.

Clark, A. 2005, Listening to and involving young children: a review of research and practice. Julkaisussa: Early Child Development and Care, Vol. 175, n. 6, s. 489–505, Routledge, USA.

Corsaro, W.A. 1997, the Sociology of Childhood, Pine Forge Press, California, USA.

Duncan, J. 2009, "If You Think They Can Do It – Then They Can": Two-year-Olds in Aotearoa New Zealand Kindergartens and Changing Professional Perspectives, Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy, Routledge, USA.

Emilson, A. & Folkesson, A-M, 2006, Children's participation and teacher control, *Julkaisussa: Early Childhood Development and Care*, Vol. 176, n. 3&4, pp. 219–238, Routledge, 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., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, Routledge, USA.

Erätuuli, M. Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1996, *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*, Kirjapaino Oy West Point, Rauma, Finland.

Greve, 2009, Friendship and Participation, *Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, Routledge, USA.

Göncü, A., Main, C. & Abel, B. 2009, Fairness in Participation in Preschool, *Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, Routledge, USA.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000, *Tutki ja kirjoita*, 6. uudistettu laitos, Tammi, Finland.

Johansson, E. 2009, "Doing the Right Thing" – A Moral Concern from the Perspective of Young Preschool Children, *Teoksessa: Berthelsen, D., Brownlee, J. and Johansson, E., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, Routledge, USA.

Karamäen päiväkodin sivut, Espoon kaupunki, (luettu: 12.6.2010),  
<http://www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11866;10672;37752;11180;11238;11241>

Karlsson, L. 2000, *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*, Oy Edita Ab, Helsinki, Finland.

Karlsson, L. 2003, Sadutus – Avain osallistavaan toimintakulttuuriin, PS-kustannus, Keuruu, Finland.

Karlsson, L. 2005, Osallisuus yhdessä lasten kanssa, Teoksesta: Karlson, L. & Stenius, T. 2005, Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen verkkojulkaisu, MLL, [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalasten\\_kanssa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalasten_kanssa.pdf), (haettu 8.4.2010 )

Kiili, J. 2006, Lasten osallistumisen voimavarat - Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta, Jyväskylän yliopiston kirjasto, Julkaisuyksikkö, Finland.

Lapsen oikeuksien yleissopimus, 1989, Yhdistyneet Kansakunnat (YK), [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)

Lehtinen, A-R, 2000, Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa, Jyväskylän Yliopisto, Kampuskirja, Finland.

Lindsay, M. 2002, Building a Professional Identity, Teoksessa: Knorth, E. J. Van Den Bergh, P.M. & Verheij, F. 2002, Professionalization and Participation in Child and Youth Care, Ashgate, UK.

Metsämuuronen, J., 2006, Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 3. laitos (2.painos), Gummerus Kirjapaino Oy, Finland.

Mäkitalo, A-R, 2009, Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö, VKK-Metro-hanke, Teoksessa: Mäkitalo, A-R, Ojala, M., Venninen, T., & Vilpas, B., 2009, Löytöretkellä omaan työhön – Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa, Pääkaupunkiseudun osaamiskeskuksen SOCCAn ja Heikki Waris –instituutin julkaisusarja nro. 22, Yliopistopaino, Finland.

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., 2009, Participatory learning in the early years: research and pedagogy, Routledge, USA.

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen, Oy Kotkan kirjapaino Ab, Finland.

Oranen, M. 2007, Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä, Sosiaali- ja terveysministeriö Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankeen raportti, <http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuus-raportti%20Oranen.pdf> (luettu 15.5.2010)

Puch, G. & Selleck, D.R. 1996, Listening To and Communicating with Young Children, teoksessa: Davie, R. Upton, G. & Varma, V. 1996, The Voice of The Child – A Handbook for Professionals, The Falmer Press, UK.

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

Reunamo, J. 2007, Tasapainoinen varhaiskasvatus – Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen, WSOY Oppimateriaalit Oy, Finland.

Reunamo, J. 2005, lasten näkemysten vaikuttavuus, teoksessa: Hytönen, J. (toim.) 2005, Esiopetuksen prosessi ja vaikutukset: esiopetuksen toimivuus ja vaikuttavuus Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2003: tutkimusraportti 3, Helsingin Yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsinki, Finland.

Riihelä, M. 1997, Lapsiasiakkaiden aloitteet lapsi- instituutioissa. Teoksessa: Salmela, Tuula (toim.), 1997, Autetaanko asiakasta - palvellaanko potilasta? WSOY:n graafiset laitokset. Finland.

Rodd, J. 1998, Leadership in Early Childhood, Open University Press, UK.

Shier, H. 2006, Pathways to Participation Revisited, Julkaisussa: New Zealand Association for Intermediate and Middle Schooling, issue 2,  
[http://www.harryshier.110mb.com/docs/Shier-Pathways\\_to\\_Participation\\_Revisited\\_NZ2006.pdf](http://www.harryshier.110mb.com/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_NZ2006.pdf), (luettu 3.7.2010)

Shier, H. 2001, Pathways to Participation, Julkaisussa: Children and Society, vol. 15, 107-117, UK.

Siegal, M. & Storey, R. 1985, Day Care and Children's Conceptions of Moral and Social Rules, Julkaisussa: Child Development, vol. 56, no. 4, 1001-1008, UK.

Sinclair, R. 2004, Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable, Julkaisussa: Children & Society, vol. 18, 106-118, UK.

Stenvall, E. & Seppälä, U-M. 2008, Talo lapsia varten – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa, Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA, Helsinki, Finland [www.socca.fi/aineistot/Talo\\_lapsia\\_varten.pdf](http://www.socca.fi/aineistot/Talo_lapsia_varten.pdf) (luettu 20.11.2009)

Strandell, H. 1996, Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana – Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä, Gaudeamus, Tammer-paino Oy, Finland.

Suomen Perustuslaki 11.6.1999/731,  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (haettu 8.4.2010)

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. 2001, Using Multivariate Statistics (4<sup>th</sup> edition), Allyn and Bacon, London, UK.

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

Uusitalo, I. & Laakso, T. 2005: ”Sit tääl on sellanen lohikäärme, millä voi ratsastaa...” – Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa: Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.):



Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus. Finland.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (STAKES), 2005,

<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

Varhaiskasvatussuunnitelma, Espoon kaupunki, 2001,

<http://www.espoo.fi/attachment.asp?path=1;28;11866;11869;39339;22478;42982;42983;22641;22643>

Varhaiskasvatussuunnitelma, Helsingin kaupunki, 2006,

[http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/037e3f804e5676dfa15bffed6b1ccc6d/Hki\\_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf?MOD=AJPERES](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/037e3f804e5676dfa15bffed6b1ccc6d/Hki_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf?MOD=AJPERES)

Venninen, T. 2010, Ajatuksiani lasten osallisuudesta päiväkodissa, seminaariesitelmä 20.4.2010, <http://www.socca.fi/vkk-metro/liitteet/OsallisuusT.pptx>

VKK-Metro, 2010, Tavoitteet, <http://www.socca.fi/vkk-metro/tavoitteet.html> (luettu 5.6.2010)

VOOPS Oppimis- ja opetussuunnitelma 0-8-vuotiaille lapsille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen, Vantaan kaupunki, 2003,

<http://www.edu.vantaa.fi/tiedotteet/voops.pdf>

Woodhead, M. 2010, Foreword, teoksessa: Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010, Handbook of Children and Young People's Participation, Routledge, UK.

## Liite 1 – Harry Shierin teoriaa tarkentava vastaus

Sähköposti :: Haun tulokset: FW: About Using Your Theory of Pathways to Participat... Page 1 of 4

**Päiväys:** Mon, 10 May 2010 12:12:44 -0600 [10.05.2010 21:12:44 EEST]  
**Lähettäjä:** "Harry Shier" <harryshier@hotmail.com>  
**Vastaanottaja:** tuulikki.venninen@helsinki.fi, mikko.o.ojala@helsinki.fi  
**Kopio:** jonna.kangas@helsinki.fi  
**Otsikko:** FW: About Using Your Theory of Pathways to Participation in Our Research  
**Osa(t):**  2 Shier-Pathways\_to\_Participation\_Revisited\_NZ2006.pdf 296 KB  
 3 Shier - Pathways revisited - first proof.pdf 4,619 KB

 1 nimetön 24,24 KB

Dear Mikko, Tuulikki and Jonna,

Again thank you for your e-mail. When I received it I was travelling in England and Scotland, but am now back in my office in Nicaragua with time to think!

You asked two specific questions.

### 1. The first was about children being offered limited choices.

This is a good question, which I had not considered before, and, like all the best questions, does not have a simple answer. It is a prime example of level 2, because you are providing clear and specific opportunities and encouragement for children to express opinions. It is also at level three, if it is understood between the adults and the children that the children will indeed get their chosen option.

In a sense, it may also be at level 4, if this is a genuine decision-making space – although we need to be clear: is the child making the decision (level 4) or is the child simply providing an input to help the adult make the final decision (level 3)?

And we need to bear in mind the major differences between children having a say in individual decisions that affect them individually (what to eat from today's menu) and children participating collectively in decisions that will affect everyone (what to put on next week's menu). Depending on the evolving capacities of the children involved, these may require different approaches at different levels.

As for the adult offering a limited range of options to choose from: In one way, this is a reflection of real life – for adults as well as children. At an election, we can only vote for the candidates who are standing for election; we can't vote for who we like. When we buy the family's food for the week, we can only choose what our budget allows. So I'd say, if the options offered to the child are realistic and genuine, the fact that there is not a completely "free" choice is not a problem, just reality.

However, the offering of limited choices is a classic way for adults to manipulate children. If the adults are ruling out certain options, not because they are unrealistic or unavailable, but because the adults have already decided they don't like them, then it is pure manipulation. And to include this in your theory, you'll need to go back to Roger Hart's model, which includes the three types of "false participation", which are not included in my model.

### 2. The second question was about level 5, sharing power and responsibility for decisions, and its application in early childhood settings.

In relation to this, have you seen the follow-up to "Pathways to Participation" I wrote for New Zealand teachers in 2006 (I'll attach it)? In this article I use the analogy of a painter painting a window-frame to reflect on the use of hierarchical models of this kind. The painter's goal is not to climb to the top of the ladder. Indeed he knows that this would not help him, and would in fact make his work more difficult. The painter needs to move to the correct rung of

<https://webmail.helsinki.fi/horde/imp/message.php?%2Fhorde%2Fimp%2Fmessage.ph...> 30.7.2010

## Liite 1 – Harry Shierin teoriaa tarkentava vastaus

Sähköposti :: Haun tulokset: FW: About Using Your Theory of Pathways to Participat... Page 2 of 4

the ladder, and perhaps move up and down as his work continues. To complete his work well, he may need to climb quite high at times (and if he is inexperienced, this may make him feel nervous), but he does not need to stay there the whole time. He doesn't consider any particular rung better than any other.

We can apply this way of thinking to the childcare setting. We must not insist that children take on responsibilities they are not ready for, but if they are ready to take on increased responsibilities, we should respect that, and help them find ways to do so. And there are some decisions where the consequences of a poor decision are not so great; for example choosing a game that doesn't go well. You just have to change it for another game. There are other decisions where the consequences may be too much to put on to young children: for example employing staff for the centre. As I say in "Pathways to Participation":

"In reality, it is unlikely that a worker (or an organisation) will be neatly positioned at a single point on the diagram. They may be at different stages at different levels. Also they may be at different positions in respect of different tasks or aspects of their work." (p110)

And:

"This model makes no suggestion that children should be pressed to take responsibility they do not want, or that is inappropriate for their level of development and understanding. However, in practice, adults are more likely to deny children developmentally appropriate degrees of responsibility than to force too much responsibility on them.

A sound policy is to look for areas where, weighing up all the possible risks and benefits, it is appropriate for children to share power and responsibility for decisions, then to make this happen in a supportive environment. As with any innovation in practice, the outcomes should be monitored, so that the policy can be reviewed and adjusted if necessary." (p115)

You also make the very important point about participation being a long-term process, and not about the making of specific one-off decisions. I couldn't agree more. This has been one of the fundamental learnings from my recent work in Nicaragua, which is discussed in:

Shier, H (2009) "Pathways to Participation Revisited: Learning from Nicaragua's Child Coffee Workers" in *A Handbook of Children's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Percy-Smith B, Thomas N (eds). Routledge: Abingdon. <http://www.routledgeeducation.com/books/A-Handbook-of-Children-and-Young-Peoples-Participation-isbn9780415468527>

I'll attach this as well.

I hope these reflections are helpful, and wish you all the best with your research. I look forward to hearing about your findings in due course.

With best wishes,

Harry Shier

Harry Shier  
CESESMA  
San Ramón, Matagalpa, Nicaragua

<https://webmail.helsinki.fi/horde/imp/message.php?%2Fhorde%2Fimp%2Fmessage.ph...> 30.7.2010

## Liite 2. Tutkimuskysely

### Osallisuuskysely pääkaupunkiseudun päiväkodeille

Tämän kyselyn avulla pyrimme selvittämään, millaisia ajatuksia teillä  
pääkaupunkiseudun päiväkotien henkilöstönä on lasten osallisuudesta päiväkodissa sekä  
sen merkityksestä.

Olemme kiinnostuneet juuri teidän tiiminne tavasta ajatella ja toteuttaa osallisuutta  
lasten kanssa ryhmässänne, sillä osallisuuden kirjo on laaja ja monisyinen asia. Emme  
ole tästä syystä tarkoituksella lähteneet jostain tietystä osallisuuden määrittelystä.  
Jos kiinteät kysymykset tuntuvat teistä jäykiltä eivätkä tuo esille näkemyksiänne asiasta,  
paneutukaa huolella kysymyksen perässä olevien avointen kysymysten vastaamiseen.  
Kysymykset on koottu VKK-Metron tutkimuspäiväkotien henkilöstölle tehdystä  
kyselystä nousseiden teemojen pohjalle. Myös teidän vastausten pohjalta nousevia  
näkemyksiä pyritään hyödyntämään alueen päiväkotien kehittämistyössä.  
Vastauksia tullaan käsittelemään nimettöminä. Kuitenkin päiväkodeille (yksiköille)  
tullaan lähettämään yksikkökohtainen, tiimien nimet sisältävä koonti vastauksista.  
Kyselyyn vastataan tiimissä.

**Tiimin nimi:** \_\_\_\_\_

Tiimin työntekijät (rastita tehtävänimike, kirjoita laatikkoon mikä koulutus henkilöllä  
on):

|       | Lasten-<br>hoitaja       | Lasten-<br>tarhan-<br>opettaja | Erytyslasten-<br>tarhanopettaja | Avustaja                 | Johtaja                  | Jokin<br>muu             | Koulutus<br>/tutkinto-<br>nimike |
|-------|--------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Hlö 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                                  |
| Hlö 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                                  |
| Hlö 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                                  |
| Hlö 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                                  |
| Hlö 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                                  |

Lasten lukumäärä ryhmässänne: \_\_\_\_\_

Nuorimman lapsen ikä pyöristettynä tasavuoteen: \_\_\_\_\_

Vanhimman lapsen ikä pyöristettynä tasavuoteen: \_\_\_\_\_

Suomen kieltä erittäin heikosti taitavien lasten määrä ryhmässänne \_\_\_\_\_

Kuvaillkaa mistä lasten suomenkielen taitamattomuus johtuu. (Esim. nuori ikä, muu  
äidinkieli, yms.) \_\_\_\_\_

Lapsia päiväkodissänne (Pyöristä lähimpään kymmeneen) \_\_\_\_\_

Kunta, päiväkotitoimipiste \_\_\_\_\_

## Liite 2. Tutkimuskysely

### OSALLISUUS ERI-ikäISTEN LASTEN KOHDALLA

Täyttäkää sen mukaan, minkä ikäisiä lapsia omassa lapsiryhmässänne on.

Jos haluatte, voitte aikaisemman kokemuksenne pohjalta lisätä loppuun ajatuksianne muidenkin ikäisistä lapsista.

1. Kuvaillkaa tilanne, jossa ryhmänne lapsen osallisuus selvästi ilmenee. Miten osallisuus on nähtävissä lapsessa? \_\_\_\_\_

**1= Aina, 2 = Usein, 3=Joskus, 4= Harvoin, 5= Ei koskaan**

| <b>LAPSEN TOIMINTA JA OSALLISUUS</b>   |                 |   |   |   |   |
|--|-----------------|---|---|---|---|
| Lapsen toiminta päiväkodissa liittyy lapselle ominaisiin toimintatapoihin (leikki, taide, tutkiminen, liikkuminen). Tutkimuspäiväkotien vastauksissa nousi esille erit. leikin merkitys lapsen osallisuuden vahvistamisessa. |                 |   |   |   |   |
| <b>Kysymykset</b>  | <b>Asteikko</b> |   |   |   |   |
| 2. Lapset saavat valita leikkikaverinsa  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Lapset saavat valita leikkikalut toimintaansa   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Lapset määrittelevät leikin aiheen ja sisällöt  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Lapset valitsevat toiminnan aikuisen määrittelemistä vaihtoehdoista (esim. sanallisesti annetut vaihtoehdot tai leikkitaulut)   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Lapset voivat jatkaa toimintaansa haluamansa ajan   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Aikuinen rajoittaa toimintaa (esim. melun, sääntöjen rikkomisen vuoksi)   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Lapsilla on mahdollisuus leikkiä toisen ryhmän lasten kanssa  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Leikkiin pääsyn kieltäminen on rangaistuksena ryhmässänne (esim. leikkissä tapahtuneiden sääntörikkomusten, kiusaamisen tms. vuoksi)  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Lapset venyttävät tai rikkovat ryhmän sääntöjä toiminnassaan myös tahallaan  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Lapsella on halutessaan mahdollisuus jättäytyä pois toiminnasta  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Lapsi voi toteuttaa aikuisten suunnitteleman toiminnan (esim. askartelu) eri aikaan kuin muu ryhmä   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Aikuisen ohjaama toiminta tapahtuu pienryhmissä/ jaetussa ryhmässä   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Lasten mielipiteet vaikuttavat päiväkotiin hankittaviin tavaroihin (esim. leluihin)  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Lapset voivat itsenäisesti piirtää, maalata ja askarrella halutessaan  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Aikuinen pysähtyy kuuntelemaan, kun lapsi haluaa jutella hänelle tärkeistä asioista  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Lapset saavat valita mitkä työnsä he haluavat esille ryhmän seinälle   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Lapset saavat vaikuttaa ryhmätilojen kalusteiden yms. järjestykseen  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |

## LIITE 2. TUTKIMUSKYSELY

|  |                 |   |   |   |   |
|--|-----------------|---|---|---|---|
| 19. Lapset voivat tuoda omia leluja päiväkotiin (muu kuin unilelu)   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Lapset voivat halutessaan käyttää liikuntaleikkivälineitä  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Lasten käytössä on välineitä, joilla he saavat vapaasti tutkia ympäristöä ja siinä ilmeneviä asioita                             | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Lapset saavat halutessaan käyttää tietokonetta, valokuvata, äänittää yms.  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimintaa  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Lapset selvittävät kiusaamistilanteet keskenään  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Lapset leikkivät keskenään ilman aikuista  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Millaisia lapselta tulevia aloitteita ryhmässänne huomioidaan? Miten?  |                 |   |   |   |   |
| <b>Lasten kehittämä toiminta</b> (eli lapselle ominaiset toimintatavat: leikki, taide, tutkiminen ja liikkuminen) <b>ryhmässämme</b> |                 |   |   |   |   |
| <b>Kysymykset</b>  | <b>Asteikko</b> |   |   |   |   |
| 27. ...jatkuu ja kehittyy päiväkausia  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. ...jatkuu ja kehittyy viikkoja ja kuukausia  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. ...perustuu mediasta otettuihin teemoihin  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. ...perustuu ryhmän aiheena olleeseen projektiin tai teemaan  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. ...perustuu lasten kiinnostusten kohteisiin:   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Päiväkodin perinteet vaikuttavat lasten toimintaan vuodesta toiseen  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Lasten roolit vaihtelevat leikeissä  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Lapset voivat osallistua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Lapset voivat vaikuttaa tulevaan toimintaan osallistumalla sen suunnitteluun   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Leikin tai leikkivälineet voi jättää esille seuraavaan päivään   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Ryhmässä on mahdollista järjestää tilaa myös suurille tilaa vieville leikeille   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Lapset voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja ryhmälle   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Kuvailkaa ryhmässänne olevaa lasten itsensä kehittämää toimintaa ja sen kehittymistä   |                 |   |   |   |   |
| 40. Millaiseen päätöksentekoon ryhmänne lapset osallistuvat ja miten?  |                 |   |   |   |   |

## LIITE 2. TUTKIMUSKYSELY

| <b>AIKUINEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA</b>  |                 |   |   |   |   |
|---|-----------------|---|---|---|---|
| Aikuisilla on ratkaiseva merkitys siihen, kuinka päiväkodin toimintakulttuuri antaa lapsille mahdollisuuksia olla osallisina yhteisessä toiminnassa.  |                 |   |   |   |   |
| Joskus aikuisen osallistuminen lasten toimintaan antaa toiminnalle lisäarvoa ja osallistaa lapsia. On myös toimintoja, joita lapset haluavat tehdä rauhassa aikuiselta. Seuraavissa kysymyksissä kartoitetaan, miten ryhmänne aikuiset ovat mukana toiminnassa: |                 |   |   |   |   |
| <b>Kysymykset</b>   | <b>Asteikko</b> |   |   |   |   |
| 41. Aikuinen suunnittelee toiminnan lasten kiinnostusten pohjalta   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Aikuinen osallistuu leikkiin tai peliin (esim. ottamalla roolin, rakentelemalla, olemalla asiakas, pelaamalla mukana)   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Aikuinen aloittaa ja ohjaa toimintaa pedagogisista syistä sisällä   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Aikuinen itse osallistuu ulkona tapahtuviin sääntöleikkeihin  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Aikuinen osallistuu ulkona tapahtuvaan vapaaseen leikkiin   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Aikuinen aloittaa ja ohjaa toimintaa pedagogisista syistä ulkona  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Aikuinen toimii leikin virittäjänä (esim. lukemalla sadun, välinein tms.)   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Aikuinen tukee ja auttaa lapsia toimimaan heidän ideoidensa pohjalta  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Aikuinen hyödyntää toiminnan suunnittelussa lasten leikeistä saamiaan ideoita   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Aikuinen hankkii tietoa eri tavoin lapsen ajatuksista, mielipiteistä ja kiinnostuksen kohteista   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Aikuinen tukee lasta leikkiin osallistumisessa (esim. arkaa tai ylivilkasta)  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Aikuinen varmistaa tilannekohtaisesti, että kaikki lapset saavat ilmaista mielipiteensä   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Lapset kertovat tai näyttävät oma-aloitteisesti aikuiselle, mitä ovat löytäneet, keksineet ja tutkineet   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Aikuinen muuttaa suunnittelemaansa toimintaa lasten kiinnostuksen suuntautumisen mukaan   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Aikuinen keskittyy havainnoimaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta   | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Aikuinen havainnoi lasten mielialaa päivän mittaan  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Lapset osallistuvat sääntöjen laatimiseen yhdessä aikuisten kanssa  | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59a. Mitkä konkreettiset säännöt tukevat lasten osallisuutta ryhmässänne? Kuvaile?  |                 |   |   |   |   |
| 59b. Mitkä konkreettiset säännöt rajoittavat lasten osallisuutta ryhmässänne? Kuvaile?  |                 |   |   |   |   |

### Liite 3. Muuttujien reliabiliteettiarvot

|  | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 6. Lapset voivat jatkaa toimintaansa haluamansa ajan:  | 53,080                     | 37,929                         | ,365                             | ,731                             |
| 7. Aikuinen rajoittaa toimintaa (esim. melun, sääntöjen rikkomisen vuoksi):  | 53,641                     | 41,243                         | -,021                            | ,757                             |
| 9. Leikkiin pääsyn kieltäminen on rangaistuksena ryhmässänne (esim. leikissä tapahtuneiden sääntörikkomusten, kiusaamiseksi) | 52,541                     | 40,931                         | -,012                            | ,761                             |
| 10. Lapset venyttävät tai rikkovat ryhmän sääntöjä toiminnassaan myös tahallaan:   | 52,781                     | 41,068                         | -,007                            | ,757                             |
| 11. Lapsella on halutessaan mahdollisuus jättäytyä pois toiminnasta:   | 53,432                     | 39,244                         | ,119                             | ,753                             |
| 12. Lapsi voi toteuttaa aikuisten suunnitteleman toiminnan (esim. askartelu) eri aikaan kuin muu ryhmä:                      | 53,657                     | 38,640                         | ,211                             | ,743                             |
| 16. Aikuinen pysähtyy kuuntelemaan, kun lapsi haluaa jutella hänelle tärkeistä asioista:                                     | 54,336                     | 39,136                         | ,300                             | ,736                             |
| 23. Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimintaa:   | 52,937                     | 36,396                         | ,498                             | ,720                             |
| 24. Lapset selvittävät kiusaamistilanteet keskenään:   | 52,338                     | 39,406                         | ,147                             | ,747                             |
| 34. Lapset voivat osallistua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen:  | 52,726                     | 35,321                         | ,453                             | ,722                             |
| 35. Lapset voivat vaikuttaa tulevaan toimintaan osallistumalla sen suunnitteluun:  | 52,559                     | 35,473                         | ,473                             | ,720                             |
| 42. Aikuinen osallistuu leikkiin tai peliin (esim. ottamalla roolin, rakentelemalla, olemalla asiakas, pelaamalla mukana)    | 53,676                     | 39,200                         | ,262                             | ,738                             |



**Liite 3. Muuttujien  
reliabiliteettiarvot**

|  |        |        |      |      |
|--|--------|--------|------|------|
| 47. Aikuinen toimii leikin virittäjänä (esim. lukemalla sadun, välinein tms.):                               | 53,325 | 38,050 | ,319 | ,734 |
| 48. Aikuinen tukee ja auttaa lapsia toimimaan heidän ideoidensa pohjalta:                                    | 53,710 | 37,338 | ,464 | ,725 |
| 51. Aikuinen tukee lasta leikkiin osallistumisessa (esim. arkaa tai ylivilkasta):                            | 54,262 | 38,583 | ,391 | ,732 |
| 52. Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa:   | 54,289 | 40,024 | ,177 | ,743 |
| 54. Lapset kertovat tai näyttävät oma-aloitteisesti aikuiselle, mitä ovat löytäneet, keksineet ja tutkineet: | 54,292 | 39,364 | ,285 | ,737 |
| 55. Aikuinen muuttaa suunnittelemaansa toimintaa lasten kiinnostuksen suuntautumisen mukaan:                 | 53,564 | 37,203 | ,480 | ,724 |
| 58. Lapset osallistuvat sääntöjen laatimiseen yhdessä aikuisten kanssa :                                     | 53,063 | 36,091 | ,344 | ,733 |
| summamuuttuja: aikuinen havainnoi lasta (kysymykset 50, 56 ja 57)  | 54,058 | 38,466 | ,475 | ,729 |
| summamuuttuja: lapsen vaikutus ympäristöön, (kysymykset: 37, 21,18,17,14)                                    | 52,729 | 36,585 | ,574 | ,718 |
| summamuuttuja: Lapsen kiinnostuksen kohteiden vaikutus toimintaan (kysymykset 41 ja 49)                      | 53,580 | 37,085 | ,535 | ,721 |

## Liite 4. Vastausprosentit päivähoitoalueittain

### PÄIVÄHOITOALUEET

|                          | vastausprosentti | vastanneita<br>tiimejä | tiimejä yht.<br>alueella |
|--------------------------|------------------|------------------------|--------------------------|
| <b>HELSINKI</b>          |                  |                        |                          |
| <i>Eteläinen</i>         | 21 %             | 25                     | 119                      |
| <i>Keskinen</i>          | 48,94 %          | 46                     | 94                       |
| <i>Läntinen</i>          | 46,31 %          | 69                     | 149                      |
| <i>Pohjoinen</i>         | 81,93 %          | 68                     | 83                       |
| <i>Koillinen</i>         | 65,64 %          | 149                    | 227                      |
| <i>Kaakkoinen</i>        | 50 %             | 45                     | 90                       |
| <i>Itäinen</i>           | 36,09 %          | 83                     | 230                      |
| <b>YHTEENSÄ</b>          | <b>50,20 %</b>   | <b>498</b>             | <b>992</b>               |
| <b>KAUNIAINEN</b>        |                  |                        |                          |
|                          | vastausprosentti | vastanneita<br>tiimejä | tiimejä yht.             |
| <b>YHTEENSÄ</b>          | <b>100 %</b>     | <b>21</b>              | <b>21</b>                |
| <b>VANTAA</b>            |                  |                        |                          |
|                          | vastausprosentti | vastanneita<br>tiimejä | tiimejä yht.             |
| <b>Myyrmäki</b>          | 73,95 %          | 88                     | 119                      |
| <b>Kivistö-Aviapolis</b> | 68,29 %          | 59                     | 82                       |
| <b>Tikkurila</b>         | 91,39 %          | 85                     | 93                       |
| <b>Hakunila</b>          | 43,28 %          | 29                     | 67                       |
| <b>Korso-Koivukylä</b>   | 57,14 %          | 76                     | 133                      |
| <b>YHTEENSÄ</b>          | <b>68,22 %</b>   | <b>337</b>             | <b>494</b>               |
| <b>ESPOO</b>             |                  |                        |                          |
|                          | vastausprosentti | vastanneita<br>tiimejä | tiimejä yht.             |
| <b>Leppävaara</b>        | 68,33 %          | 82                     | 120                      |
| <b>Tapiola</b>           | 57,5 %           | 46                     | 80                       |
| <b>Matinkylä-Olari</b>   | 59,65 %          | 34                     | 57                       |
| <b>Espoonlahti</b>       | 35,29 %          | 36                     | 102                      |
| <b>Espoon keskus</b>     | 49,98 %          | 61                     | 122                      |
| <b>YHTEENSÄ</b>          | <b>53,85 %</b>   | <b>259</b>             | <b>481</b>               |

## Liite 5. Pääkomponenttianalyysin muuttujien kommunaliteettiarvot

|   | Initial | Extraction |
|---|---------|------------|
| 7. Aikuinen rajoittaa toimintaa (esim. melun, sääntöjen rikkomisen vuoksi):   | 1,000   | ,556       |
| 9. Leikkiin pääsyn kieltäminen on rangaistuksena ryhmässänne (esim. leikissä tapahtuneiden sääntörikkomusten, kiusaamisen tms. syyn vuoksi) | 1,000   | ,540       |
| 10. Lapset venyttävät tai rikkovat ryhmän sääntöjä toiminnassaan myös tahallaan:  | 1,000   | ,543       |
| 16. Aikuinen pysähtyy kuuntelemaan, kun lapsi haluaa jutella hänelle tärkeistä asioista:  | 1,000   | ,270       |
| 23. Lasten ehdotukset muuttavat ryhmälle suunniteltua toimintaa:  | 1,000   | ,497       |
| 24. Lapset selvittävät kiusaamistilanteet keskenään:  | 1,000   | ,528       |
| 25. Lapset leikkivät keskenään ilman aikuista:  | 1,000   | ,518       |
| 34. Lapset voivat osallistua aikuisten kanssa toiminnan arvioimiseen:   | 1,000   | ,523       |
| 35. Lapset voivat vaikuttaa tulevaan toimintaan osallistumalla sen suunnitteluun:   | 1,000   | ,654       |
| 38. Lapset voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia toimintoja ryhmälle:   | 1,000   | ,588       |
| 47. Aikuinen toimii leikin virittäjänä (esim. lukemalla sadun, välinein tms.):  | 1,000   | ,497       |
| 48. Aikuinen tukee ja auttaa lapsia toimimaan heidän ideoidensa pohjalta:   | 1,000   | ,422       |
| 51. Aikuinen tukee lasta leikkiin osallistumisessa (esim. arkaa tai ylivilkasta):   | 1,000   | ,564       |
| 52. Aikuinen ratkaisee leikin ristiriidat yhdessä lasten kanssa:  | 1,000   | ,441       |
| 53. Aikuinen varmistaa tilannekohtaisesti, että kaikki lapset saavat ilmaista mielipiteensä:  | 1,000   | ,557       |
| 54. Lapset kertovat tai näyttävät oma-aloitteisesti aikuiselle, mitä ovat löytäneet, keksineet ja tutkineet:                                | 1,000   | ,375       |

**Liite 5 – Pääkomponenttianalyysin muuttujien pääkomponenttiarvot**

|  |       |      |
|--|-------|------|
| 55. Aikuinen muuttaa suunnittelemaansa toimintaa lasten kiinnostuksen suuntautumisen mukaan:           | 1,000 | ,431 |
| 58. Lapset osallistuvat sääntöjen laatimiseen yhdessä aikuisten kanssa:                                | 1,000 | ,537 |
| Summamuuttuja: Lapsen vaikutus ympäristöön (kysymykset: 37, 21,18,17,14)                               | 1,000 | ,588 |
| Summamuuttuja: aikuinen havainnoi lasta (kysymykset 50, 56 ja 57)                                      | 1,000 | ,539 |
| Summamuuttuja: Toimintaa suunnitellaan lasten kiinnostusten ja ideoiden pohjalta (kysymykset 41 ja 49) | 1,000 | ,603 |