

# **Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa: Integratiivinen kirjallisuuskatsaus**

Laatijat:

Salla Lamminmäki 2206141

Viivi Lievonen 2205900

16.04.2025

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidatutkielma

**Oppiaine:** ROKL0724 Kandidaatintutkielma

**Tekijät:** Salla Lamminmäki ja Viivi Lievonen

**Otsikko:** Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa: Integratiivinen kirjallisuuskatsaus

**Ohjaaja:** yliopistonlehtori Anitta Melasalmi

**Sivumäärä:** 41 sivua

**Päivämäärä:** 16.04.2025

## Tiivistelmä

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tavoitteenamme oli tutkia (0–7-vuotiaiden) lasten osallisuuden huomiointia varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa, sekä pedagogisessa dokumentoinnissa. Lisäksi tutkimme, millä tavoin aikuinen voi omalla toiminnallaan edistää lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa.

Lapsella, joka pystyy muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus ilmaista ajatuksensa kaikissa häntä koskevissa asioissa ja nämä näkemykset on otettava huomioon. Kasvattajien tulisi nähdä lapsen osallisuuden vahvistaminen yhtenä kasvatuksen keskeisenä tavoitteena. Tutkimalla lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa, pystymme kehittämään käytäntöjä ja menetelmiä, jotka tukevat lasten osallisuutta ja varmistavat, että lasten ääni tulee kuuluviin kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa.

Kirjallisuuskatsaus toteutettiin integratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Aineiston haku suoritettiin tietokannoista ERIC, Education Database, Teacher Reference Center ja Education Source Ultimate. Käytimme artikkelien hakuprosessin kuvaamiseen PRISMA flow diagrammia ja aineiston analysointimenetelmänä sisällönanalyysia (Content Analysis). Aineistomme koostui 15 kansainvälisestä artikkelista, jotka olivat kaikki englanninkielisiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että aikuiset huomasivat lasten ideat ja aloitteet ja ottivat ne huomioon suunnittelussa, mutta siitä huolimatta suunniteltu toiminta ei tutkimusten mukaan tukenut optimaalisesti lasten osallistumisen edellytyksiä. Tulosten mukaan lapset osallistuivat päätöksentekoprosessiin rajoitetusti, lisäksi lasten osallistumista tuettiin rajoitetusti. Kirjallisuuskatsauksessamme aikuisen rooli lapsen osallisuuden edistäjänä nähtiin tärkeänä. Lasten osallistumista tapahtui eniten leikkitoiminnassa, niin ajallisesti kuin vaikutuspiiriltäänkin. Sen sijaan muussa pedagogisessa toiminnassa heidän osallistumisensa rajoittui lyhytaikaisiin valintoihin.

Lasten osallisuutta toiminnan arvioinnissa kuvattiin tutkimuksissa vähän, vain yhdessä viidestätoista tutkimuksesta lapset olivat osallisina toiminnan arvioinnissa. Myös lasten osallistumisesta pedagogiseen dokumentointiin löytyi tutkimusta vain muutamasta tutkimukseen valikoituneesta artikkelista.

Johtopäätöksenä voitiin todeta, että aikuisen on tärkeää tarkastella omaa toimintaansa, jotta lapsen osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuksemme tulosten mukaan lapsen osallisuus ei täysin toteutunut varhaiskasvatuksen arjessa.

Avainsanat: lasten osallisuus, osallistavat menetelmät, osallisuuden jännitteet, toimijuus, varhaiskasvatus

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b>	<b>3</b>
2.1	Osallisuuden määritelmä	3
2.2	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelemässä osallisuutta	4
2.2.1	Osallistuminen ja vaikuttaminen	4
2.2.2	Osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo	5
2.3	Osallisuus varhaiskasvatuksen kontekstissa	5
2.3.1	Aikuinen lapsen osallisuuden edistäjänä	7
2.3.2	Lasten osallisuutta edistävä pedagogiikka, toiminnan suunnittelu ja pedagoginen dokumentointi	9
2.4	Osallisuuden jännitteet	11
<b>3</b>	<b>Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>Tutkielman toteuttaminen</b>	<b>17</b>
4.1	Integratiivinen kirjallisuuskatsaus	17
4.1.1	Aineiston haku	17
4.1.2	Valikoidun aineiston kuvaus ja analysointi	20
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b>	<b>22</b>
5.1	Lasten osallisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa	22
5.1.1	Lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa	23
5.1.2	Lasten osallisuus toiminnan toteutuksessa	26
5.1.3	Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa	29
5.1.4	Lasten osallisuus toiminnan arvioinnissa	30
5.2	Aikuisen toimintatavat lasten osallisuuden edistäjänä	30
5.2.1	Aikuisen toimet lasten osallisuuden edistäjänä varhaiskasvatuksen toiminnassa	31
<b>6</b>	<b>Luotettavuus, eettisyys ja tutkimuksen rajoitteet</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>39</b>

Taulukko 1. Hakulausekkeet .....	17
Taulukko 2. Tutkimukseen valikoituneet artikkelit .....	19
Taulukko 3. Lasten osallisuuden huomiointi varhaiskasvatuksen toiminnassa .....	22
Taulukko 4. Aikuisen toimintatavat edistämässä lasten osallisuutta .....	30

# 1 Johdanto

Osallisuus on ollut tärkeä aihe niin varhaiskasvatuksen keskusteluissa, kuin tutkimuksissa koko 2010-luvun ajan. Lasten vaikutusmahdollisuuksien korostaminen eli poliittinen osallisuus vaatii erityistä huomiota, sillä kyse on hitaasta kehitystyöstä, jossa pedagogisia käytäntöjä muutetaan aikuisjohtoisesta toiminnasta lasten kuulemista tukeviin päätöksenteon ja suunnittelun prosesseihin (Karlsson ym., 2018). Nivala ja kollegat (2021) ovat huomauttaneet, että lapsen vaikuttamismahdollisuuksia tulee tukea tutkimusten avulla, joissa lasten kuulemisen tavoitteita perustellaan ja niiden toteuttamista kehitetään.

Haluamme tehdä tutkimuksemme tästä aiheesta sillä lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä arvona ja se on kirjattu jopa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus [OPH], 2022), sekä YK:n (Yhdistyneet kansakunnat [YK], 1989) lapsen oikeuksien sopimukseen. Lasten osallistumisoikeus esitetään absoluuttisena koulutuksen ja yhteiskunnan arvona (Raby, 2014). Lapsen osallisuus on kirjattu tärkeisiin asiakirjoihin, mutta kuinka lapsen osallisuutta toteutetaan käytännössä varhaiskasvatuksen arjessa? Tässä kirjallisuuskatsauksessa tutkimme, miten lasten osallisuus huomioidaan varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, pedagogisessa dokumentoinnissa, sekä arvioinnissa. Tutkimme myös sitä, miten aikuinen voi edistää lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa.

Vaikka lasten oikeuksien merkityksestä vallitsee yksimielisyys, väitetään osallisuuden olevan epäselkeästi määritelty ja sen olevan vaikeasti toteutettavissa käytännössä. Osallisuus onkin yksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen väitellyimmistä teemoista (Niemi ym., 2016) ja muun muassa Theobald (2019) on argumentoinut, että osallisuuden teemat ovat jännitteisiä ja monimutkaisia.

Sosiaalipoliittisesti tarkasteltuna osallisuus on kiinnittymistä hyvinvoinnin lähteisiin ja mahdollisuuksia tavoitella itsensä, yhteisön ja yhteiskunnan tärkeänä pitämiä asioita (Sen, 2013). Osallisuus voidaan nähdä myös vapautena osallistua resurssien jakamiseen (Nussbaum, 2011). Max-Neefin (1991) mukaan osallisuus on myös vapautta tyydyttää toisille ihmisille osallistumisen ja joutilaisuuden tarpeet.

Osallisuus voidaan ajatella myös aktiviteettina, jossa lapset tulkitsevat maailmaa yhdessä aikuisten kanssa. Aikuiset ovat kiinnostuneita lasten asioista; he kuuntelevat ja kunnioittavat lapsia (Venninen & Leinonen, 2013). Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna osallisuus tulee näkyväksi jaetun merkityksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Kangas, 2016).

Osallisuutta ei tule ajatella vain yksilölliseksi seikaksi vaan nähdä osallisuus myös yhteisöllisenä jäsenyytenä ryhmissä ja vuorovaikutuksessa (Sairanen ym., 2020). Lasten näkökulmasta osallisuuden ydinajatuksena on lasten toimijuuden korostaminen heidän arkisissa päätöksissään ja toiminnoissaan, jotka vaikuttavat lasten elämään ja heidän päivittäisiin yhteisöihinsä (Niemi ym., 2016).

Osallisuuden teemaan liittyy myös jännitteitä. Yksi osallisuuden toteutumisen jännitteistä koskee aikuinen-lapsi-hierarkiaa ja siihen liittyvää etiikkaa ja valtaa (Theobald, 2019). Lapset voivat sopeutua aikuinen-lapsi-hierarkiaan, he voivat vastustaa sitä tai yrittää muuttaa sitä. (Konstantoni & Emejulu, 2017). Lasten osallisuuden on todettu olevan suotavaa ainoastaan silloin, kun lapsen mielipide on sama kuin aikuisella (Moran-Ellis & Sünger, 2018).

Tässä tutkimuksessa ymmärrämme osallisuuden käsitteen, niin, että osallisuus on vaikuttamista itseään koskevissa asioissa, se on oikeutta vastustaa ja ehdottaa vaihtoehtoja. Se on myös kuulumista sosiaalisiin ryhmiin ja oikeutta osallistua neuvotteluihin. Osallisuus ei ole ainoastaan yksilöllinen asia, vaan rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) artiklat 12 ja 13 yhdistetään osallisuusoikeuksiin ja niiden mukaan lapsella, joka pystyy muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus ilmaista ajatuksensa kaikissa häntä koskevissa asioissa ja nämä näkemykset on otettava huomioon (artikla 12). Tämän lisäksi lapsella on myös oikeus ilmaista omat näkemyksensä vapaasti (artikla 13).

Tutkimalla lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa, pystymme kehittämään käytäntöjä ja menetelmiä, jotka tukevat lasten osallisuutta ja varmistavat, että lasten ääni tulee kuuluviin varhaiskasvatuksen arjessa (Sevón ym., 2021). Sevónin ja kumppaneiden mukaan varhaiskasvatuksen lapsiryhmät ovat yhä monimuotoisempia, ja myös siksi on tärkeää ottaa huomioon lapsen osallisuus.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tässä teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme osallisuuden määritelmää, osallisuutta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkökulmasta, osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa, sekä osallisuuden jännitteitä. Osallisuus käsitteenä kuvataan laajana ja vaikeana ja tutkijat määrittelevät sitä monella eri tavalla (Leeman & Hämäläinen, 2016). Tässä teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme syitä siihen, miksi lapsen mielipiteen huomiointia saatetaan laiminlyödä ja mitä jännitteitä osallisuuteen liittyy. Sevónin ja kumppaneiden (2021) mukaan on tärkeä tietää, mitä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kirjattu osallisuudesta, sillä se on velvoittava asiakirja, jota varhaiskasvatuksen opettajien tulee noudattaa. Lasten osallisuuteen liittyvää tutkimustietoa ja lainsäädäntöä sekä uusia toimintatapoja tulee tuntea, jotta osataan tunnistaa lasten osallisuus ja siihen liittyvät oikeudet (Sevón ym., 2021).

### 2.1 Osallisuuden määritelmä

Osallisuus on käsitteenä laaja ja vaikea. Sitä kutsutaan myös sateenvarjokäsitteeksi, joka kokoaa eri näkökulmia ja lähestymistapoja yhteen (Leeman & Hämäläinen, 2016). Tutkijat määrittelevät osallisuutta eri tavoin. Isolan (2017, s. 3) mukaan: “Osallisuus on liittymistä (involvement), suhteissa olemista (relatedness), kuulumista (belonginess) sekä yhteisyyttä (togetherness)”. Lisäksi se on sitä, että otetaan kaikki mukaan (inclusion) ja se on myös yhteensopivuutta (coherence) (Isola, 2017).

Hart (1992) määrittelee osallisuutta kansalaisten perusoikeudeksi ja demokratian kulmakiveksi. Isolan (2017) mukaan osallisuus on osallistumista (participation) ja mahdollisuutta vaikuttaa osallistumiseen (representation). Se on myös demokratiaa. Osallisuus on käsitteenä monitahoinen ja abstrakti ja siksi se altistaa osallisuuden kielellisille kamppailuille, mutta juuri sen takia se pystyy myös rakentamaan eri oppiaineiden ja hallinnonalojen, sekä metodologioiden risteävää ymmärrystä (Isola, 2017).

Sosiaali- ja terveysministeriössä (2014) osallisuudesta puhutaan aktiivisen kansalaisuuden, aktiivisuuden ja yhdenvertaisten palvelujen näkökulmasta, oikeusministeriössä (2014) osallisuudesta kirjoitetaan ihmisoikeuksina ja demokratiana, ja opetus- ja kulttuuriministeriössä (2016) korostetaan merkityksellisyyttä ja mahdollisuuksia.

Osallisuus käsitettä on jäsentänyt muun muassa Isola kollegoineen (2017) määritellen osallistumisen lisäksi osallisuuden olevan yksilön toimintaa ja olemista. Osallisuus on sitä, että saa tehdä valintoja liittyen omaan elämäänsä, mahdollisuuksiin, tapahtumiin, palveluihin sekä joihinkin yhteisiin asioihin. Isolan ja kumppaneiden (2017) mukaan osallisuus hahmotetaan viitekehykseksi. Osallisuus tapahtuu ihmisten välillä, mutta sitä on vaikea mitata. Osallisuus on sitä, että pystyy liittymään monenlaisiin hyvinvoinnin lähteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin, jotka lisäävät elämän merkityksellisyyttä ja näin ollen ihminen kuuluu tietynlaiseen kokonaisuuteen (Isola ym., 2017). Tavoitteena osallisuudessa on se, että lapset oppivat luottamaan itseensä, ottamaan muut ihmiset huomioon ja heistä kasvaa aktiivisia ja ajattelevia lapsia. Näitä taitoja pystyy oppimaan vain ottamalla vastuuta (Kataja, 2014).

## **2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelemässä osallisuutta**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria viedään eteenpäin inklusion periaatteiden mukaisesti. Lasten osallisuutta edistää inklusiivinen toimintakulttuuri ja se tarjoaa tukea jokaiselle lapselle. Kaikilla lapsilla tulee olla mahdollisuus olla ryhmän jäsenenä, kasvaa omaan potentiaaliinsa, liittyä yhteiseen toimintaan ja saada myönteisiä oppimiskokemuksia vertaistensa kanssa (OPH, 2022). Lapsella tulee olla mahdollisuus kertoa omat mielipiteensä ja ajatuksensa, sekä tulla kuulluksi niillä keinoilla, mitä hänellä on. Lapsen tulee saada olla osana ryhmää, sekä oikeus yhteisöllisyyteen (OPH, 2022).

### **2.2.1 Osallistuminen ja vaikuttaminen**

Demokraattiselle tulevaisuudelle luo perustaa se, että lapsi saa aktiivisesti osallistua ja vaikuttaa asioihin. Tämä edellyttää henkilöltä kykyä, sekä tahtoa osallistua ryhmän tekemiseen, sekä uskoa mahdollisuuksiin vaikuttaa (OPH, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) sanotaan, että lasten oikeuksiin sisältyy saada tulla kuulluksi ja tehdä päätöksiä omaan elämään liittyen. Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä rohkaista oma-aloitteisuuteen (OPH, 2022). Kasvattajat voivat vahvistaa lasten osallistumisen ja

vaikuttamisen taitoja arvostavalla kohtaamisella, lasten aloitteisiin vastaamalla sekä lasten ajatuksia kuuntelemalla.

## 2.2.2 Osallisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaan inklusiiviseen toimintakulttuuriin kuuluu lasten osallisuuden, yhdenvertaisuuden, sekä tasa- arvon edistäminen jokaisessa asiassa. Lasten, henkilökunnan ja vanhempien ajatuksia, näkemyksiä ja mielipiteitä kunnioitetaan. Vanhempien ajatusten kunnioittaminen vaatii osallisuutta kehittävien työskentelytapojen, sekä systeemien tarkoituksellista uudistamista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lasten käsitykset kehittyvät muiden ihmisten kautta, oikeutuksista, velvollisuuksista, sekä tekojen vaikutuksista, osallisuuden avulla. Osallisuutta tukee se, että lapset kohdataan positiivisesti ja herkästi. Lasten osallisuutta edistää se, että lapset ja heidän huoltajansa osallistuvat tekemisen ideointiin, sekä palautteen antamiseen. Kasvattajista jokainen on tärkeä osa tiimiä. (OPH, 2022).

Pohjoismaisessa hyvinvointimallissa painottuu kaikkien kansalaisen tasavertaisuus ja syrjimättömyys. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Tavoitteena varhaiskasvatuksessa on antaa jokaiselle lapselle tasavertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen, kehittää yhdenmukaisuutta sekä sukupuolten samanvertaisuutta ja myös tarjota mahdollisuuksia oivaltaa, sekä arvostaa kansan kulttuuritapoja, sekä ymmärtää jokaisen aiempia lähtökohtia. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §).

Lapsen varhaiskasvatuksen miettimisessä ja toimeenpanossa, sekä arvioinnissa tulee kysyä lapsen ajatuksia, sekä kuunnella lapsen toiveita hänen kehitystason mukaisesti. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 20 §). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) lapsilähtöisyydessä painotetaan lapsen kohdatuksi tulemistä.

## 2.3 Osallisuus varhaiskasvatuksen kontekstissa

Suomessa varhaiskasvatuksen pedagogiset juuret tulevat Fröbelin kasvatustajatteluista, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja leikin merkitys korostuu lapsen kehityksen kannalta (Roos, 2016). Roosin mukaan yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laatukriteereistä on lapsilähtöinen pedagogiikka. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa näkyy varhaiskasvatusikäisten

lasten kädenjälki, ja se perustuu lasten kuuntelemiseen sekä heidän ideoidensa ja tarpeidensa huomioimiselle. Kuitenkin lasten osallisuuden mahdollisuudet vaihtelevat. Joskus aikuinen antaa lapselle eri toiminnan mahdollisuuksia, joista lapsi saa valita. Tämä on ristiriidassa lasten osallisuuden kanssa.

Roosin (2016) mukaan yhtenä kasvatuksen keskeisenä tavoitteena nähdään lapsen osallisuuden vahvistaminen. Siinä lapsi nähdään aktiivisena ja kompetenttina toimijana, jolla on oikeus sekä tarvittavat tiedot ja taidot vaikuttaa itse omaan elämäänsä. On pystytty osoittamaan, että lasten osallisuus on yhteydessä heidän hyvinvointiinsa (Öhrling, 2007), koulusta tykkäämiseen ja korkeampaan akateemiseen suoriutumiskykyyn, parempaan itsearvioituun terveyteen, korkeampaan tyytyväisyyteen elämästä ja parempaan raportoituun onnellisuuteen (De Ro'iste ym., 2011).

Poliittinen osallisuus ja sosiaalinen osallisuus ovat termejä, joiden avulla voidaan käsitellä osallisuuden erilaisia painotuksia (Maunu & Kiilakoski, 2018). Nämä painotukset määrittelevät sitä, mikä osallisuudessa ja sen edistämisessä on tärkeintä. Maunun ja Kiilakosken mukaan poliittisella osallisuudella tarkoitetaan yleensä lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa ja tulla kuulluksi. Sosiaalisella osallisuudella puolestaan tarkoitetaan ryhmään kuulumista ja tärkeitä sosiaalisia suhteita. Nämä termit, poliittinen ja sosiaalinen osallisuus, kietoutuvat usein yhteen osallisuutta tarkasteltaessa (Maunu & Kiilakoski, 2018).

Keskusteltaessa osallisuudesta on tärkeää ymmärtää poliittinen ja sosiaalinen osallisuus kahtena erillisenä näkökulmana, jotta osallisuutta voidaan kehittää (Nivala, 2021).

Maunun ja Kiilakosken (2018) mukaan osallisuuden kehittymisen kannalta on tärkeää toiminnan vuorovaikutuksellisuuden lisäksi se, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja osallistua yhteiseen toimintaan. Tällä tavoin voidaan luoda yhteisöä paremmaksi ja vastata paremmin sen jäsenten tarpeisiin ja toiveisiin. Osallistumisen tulee olla osallistujien mielestä mielekästä ja sen tulee pohjautua vallan ja vastuun jakamiseen siten, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen. Toiminnallisissa prosesseissa mukana ideointi sekä osallistuminen toteutukseen, päätöksentekoon ja arviointiin luo lapsille kokemusta osallisuudesta, tunnetta omasta toimijuudesta sekä kuulumisesta johonkin yhteisöön (Maunu & Kiilakoski, 2018).

### 2.3.1 Aikuinen lapsen osallisuuden edistäjänä

Lasten osallisuudessa on kyse sellaisesta pedagogiikasta, jossa lasten etu, tarpeet ja aikomukset ohjaavat toimintaa (Virkki, 2015). Vennisen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen mukaan lasten iällä on vaikutusta heidän mahdollisuuksiinsa tehdä päätöksiä. Virkin (2015) mukaan aikuisen on erityisen tärkeää osata tulkita lasta ja hänen aikomuksiaan. ”Jotta lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa voisi toteutua, tulee kasvattajien keskittyä tukemaan lasten osallisuutta luomalla myönteinen ilmapiiri ja olosuhteet” (Venninen ym., 2010, s. 62).

“Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttavissa asioissa” (OPH, 2022, s. 29). Aikuisen velvollisuus on saada nämä oikeudet näkyviksi ja osaksi arkea. Varhaiskasvatuksen opettajalla on tärkeä rooli lapsen osallisuuden tilan luoja, sillä hänellä on institutionaalinen vastuu lapsesta ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteuttamisesta (OPH, 2022). Jotta aikuinen voi tarjota lapsille osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, tulee päiväkotiarjen rakenteita ja toimintatapoja uudistaa monin eri tavoin (Kangas ym., 2018). Riippumatta aikuisen tarjoamista mahdollisuuksista, osallisuus ei toteudu, jos lapsella ei ole omakohtaista kokemusta siitä, että hän voi vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja yleisesti omaan elämäänsä (Turja, 2007).

Oleellista on se, että aikuiset ottavat lasten esittämät näkökulmat tosissaan: aikuiset voivat muuttaa omia suunnitelmiaan ja tulkintojaan ja antaa tilaa lasten ideoille. Aikuisilla täytyy olla herkkyyttä ja kykyä tulkita lasta hänen lähtökohdistaan. Hyvät olosuhteet osallisuuden tilan muodostamiselle luo lapsen kohtaaminen yksilöllisesti. Yksilöllistä kohtaamista on niin ohjatuissa tilanteissa, kuin omaehtoisen toiminnan aikanakin (Ylikörkkö, 2022). Lapset elävät enemmän nykyhetkessä ja ajattelevat asioita sen hetkisestä tilanteesta käsin. Aikuiset taas ajattelevat asioita pidemmälle, jotta kasvatus valmistaisi lapsia tulevaisuuteen. Aikuisten ja lasten ajattelumaailmojen erilaisuus luo kuilua aikuisten ja lasten välille (Tauriainen, 2000).

Opettajan rooli ja pedagogiset tavat toimia ovat tärkeitä lapsen osallisuuden määrittäjiä; useat tutkimukset viittaavat siihen, että lasten osallisuuden esteenä on aikuisen vallankäyttö, aikuisen rooli sekä arjen rutiinit (Johansson ym., 2016; Emilson & Folkesson, 2006).

Aikuinen, joka tiedostaa valtasuhteet, osaa tasapainottaa kommunikaatiokeinoja ja keskustelun etenemistä “ohjaavan opettajan roolissa” sekä “kuuntelijan roolissa”, jossa aikuinen toimii lapsen ajatusten ilmaisemisen rohkaisijana (Tauriainen, 2000). On tärkeää, että aikuinen osaa siirtää omat ajatuksensa ja asenteensa sivuun, jotta voi kuulla selkeämmin

lasten näkökulmia, sekä pystyy seuraamaan ja tulkitsemaan lasten viestejä ja tarkoituksia (Tauriainen, 2000).

Kun lapsi ilmaisee omia ajatuksia ja kuuntelee muiden ajatuksia, hän oppii jaetuista merkityksistä, ympäröivästä maailmasta. Jokainen lapsi on ominaisuuksiltaan ja taidoiltaan tässä prosessissa ainutlaatuinen. Kasvattajan on tärkeä huomata lapsen yksilölliset itseilmaisun keinot ja taidot, kuuntelu- ja ajattelutaidot, temperamentti, itseluottamus itseensä ja kykyihinsä, sekä oikeuksiinsa. Kasvattajan on tärkeää myös huomioida lapsen aiemmat kokemukset, sekä lapsen kokemus tilanteen turvallisuudesta ja merkityksellisyydestä (Turja, 2007). Puroila ja Estola (2012) korostavat rajoituksia ja sosiaalista järjestystä turvallisuuden tunteen ja yhteisen luottamuksen rakentamisessa varhaiskasvatuksessa. Lapsen ja aikuisen välinen luottamussuhde on edellytyksenä suotuisalle osallisuuden tilalle (Löw, 2008).

Turjan (2007) mukaan aikuisen tulkintoihin lasten viesteistä vaikuttaa aikuisen omat vuorovaikutustaidot ja asenteet eli esimerkiksi se, millaisia tilaisuuksia aikuiset osaavat antaa vuorovaikutuksen syntymiselle ja kuinka he osaavat tukea lapsen vuorovaikutustaitoja ja osallistumista tilanteisiin. Myös se, millaisia taitoja aikuisella on kuunnella ja havainnoida lapsia vaikuttaa aikuisen tulkintaan. Aikuisen tulkintaan lapsen viesteistä vaikuttaa lisäksi se, kuinka emotionaalisesti aikuinen on läsnä ja saa aikaan hyväksyvän ilmapiirin, joka sallii erehtymisen ja kannustaa kokeilemaan (Turja, 2007). Myös Vuorisalo (2018) korostaa emotiivista läsnäoloa osallisuuden toteuttamiseksi, sekä lapsen aloitteisiin vastaamista.

Vaikka päiväkotiarjessa lasten osallisuus tiedostetaan ja sen merkitys tunnustetaan, se jää usein ikään kuin varjoon (Kangas ym., 2018). Usein aikuiset tarkastelevat lasten tarpeita ja toiveita toiminnan suunnitteluun ja toteutuksen pohjaksi, mutta lapset eivät ole itse tietoisia omasta osallisuudestaan (Turja, 2007). Lasten toiveiden ja tarpeiden tarkastelun lisäksi on aikuisen vastuulla aloitteiden tekeminen puheenaiheisiin. Kasvattajan täytyy itse tehdä aktiivisia aloitteita lasten kuulemiseksi ja osallisuuden mahdollistamiseksi (Kangas ym., 2018). Varhaiskasvatuksessa jokainen sosiaalinen suhde ja ihmisten välinen vuorovaikutus ovat tärkeitä lapsen osallisuuden muotoutumisen kannalta (Ylikörkkö, 2022).

Jotta osallisuuden perspektiiviä voidaan laajentaa, aikuisten tulee ottaa erilaisia asioita lasten kanssa puheeksi, ja vasta sen jälkeen katsoa, mistä niistä syntyy yhteisiä keskusteluita ja pohdintoja. Osallisuutta ei ole se, että aikuiset päättävät etukäteen osallisuuden kohteet ja rajaavat ison osan ympäröivästä maailmasta ja elämästä keskustelujen ulkopuolelle (Kangas ym., 2018). Tärkeintä aikuisen toiminnassa on huomioida kokonaisvaltaisesti lasta,

vuorovaikutusta ja vertaissuhteita. Harjoittelemalla myötätuntekoja, osallisuuden mahdollisuudet paranevat. Aikuisen on hyvä pysähtyä välillä pohtimaan asioita lapsen näkökulmasta ja miettiä niitä yhdessä lapsen kanssa. Muuttua taas itsekin lapseksi ja heittäytyä leikkiin (Kangas ym., 2018).

### 2.3.2 Lasten osallisuutta edistävä pedagogiikka, toiminnan suunnittelu ja pedagoginen dokumentointi

#### ***Osallisuutta edistävä pedagogiikka***

Varhaiskasvatuslaki korostaa erityisesti pedagogiikan tärkeyttä ja lapsen oikeutta oppia ja olla osallisena omaan elämäänsä liittyvissä asioissa (Helin ym., 2018). Osallisuutta edistävä pedagogiikka koostuu monista eri tekijöistä. Siihen kuuluu yhteisen tiedon rakentaminen – yhdessä ajatteleminen, lasten merkitysmailman huomioiminen ja tunnistaminen, avoimen ilmapiirin muodostaminen, sensitiivisyys lasten aloitteita kohtaan, dialoginen vuorovaikutus, ilmaisukyvyyn edistäminen, sekä itsetuntemuksen kehittäminen. Helinin ja kumppaneiden (2018) mukaan uudet käsiteltävät asiat tulee yhdistyä lasten kehittyviin taitoihin sekä lapsen kokemusmaailmaan. Kasvattajat, jotka arvostavat lapsen näkökulmaa luovat pedagogisia käytäntöjä, jotka edistävät lasten osallisuutta ja auttavat lapsia ilmaisemaan omia tunteita, ajatuksia ja kokemuksia vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Ikonen & Virtanen, 2000).

Henkilöstöltä vaaditaan herkkyyttä ja ammattitaitoa tunnistaa monenlaisten tilanteiden pedagogiset mahdollisuudet (OPH, 2022). Tällä tarkoitetaan esimerkiksi taitoa huomata lasten aloitteita ja eri tunnetiloja, sekä muuttaa omaa toimintaansa niiden mukaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaan lasten aloitteet voivat olla kehollisia tai sanattomia, jonka takia niiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen edellyttää kasvattajilta lapsen hyvää tuntemusta ja sensitiivistä läsnäoloa.

Pedagoginen toiminta ei liity ainoastaan tiettyihin oppimistilanteisiin tai tuokioihin. Laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden tavoitteet luovat perustaa monipuoliselle ja eheytylle pedagogisen toiminnan suunnittelulle ja toteuttamiselle. Lapsen perspektiivistä jokainen päivän hetki on tärkeä (Helin ym., 2018). Esimerkiksi se, että varhaiskasvattajalla on aikaa ihastella lapsen kanssa hänen uusia lenkkareitansa, saattaa lapsen mielestä olla päivän tärkein hetki, jossa hän kokee tullessa nähdyksi ja kuulluksi ja ehkä juuri tämän pienen

hetken avulla rohkaistuu osallistumaan leikkeihin muiden kanssa. Helinin ja kumppaneiden (2018) mukaan kasvattajat ovat kuitenkin vastuussa siitä, että toiminta on tavoitteellista.

### ***Lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun***

Lapset osallistuvat työtapojen suunnitteluun omien edellytystensä mukaisesti (OPH, 2022). Keskeinen osa toiminnan suunnittelua ja toteuttamista on lasten kiinnostuksen kohteiden ja ajatusten huomiointi (Helin ym., 2018). Kun lapselta kysytään hänen mielipiteitään ja ajatuksiaan, häntä myös ohjataan oppimista ajatellen tärkeiden metakognitiivisten ajattelutaitojen eli oman ajattelun pohtimiseen ja tiedostamiseen. Lasten mielipiteiden ja ajatusten huomiointi yhteisessä suunnittelussa ja päätöksenteossa ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kasvattajan tulisi toteuttaa jokaisen lapsen idea. Sen sijaan lasten osallisuuden mahdollistamisella tarkoitetaan demokraattisten toimintaperiaatteiden yhdessä harjoittelua, sopimista ja keskustelua (Ikonen ja Virtanen, 2000).

Lapsilähtöisyyden ja kehityspsykologian nousun vaihe on aiheuttanut kritiikkiä aiempia suunnittelutapoja kohtaan (Karila, 2016). Lapsilähtöisyyttä korostava suunnittelu painottaa lapsilähtöisyyttä ja vahvaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa oppivan yhteisön toimintatavat, lapsen osallisuus ja toimijuus rakentavat pedagogisen suunnittelun lähtökohdat. Karilan (2016) mukaan sen sijaan, että aikuislähtöistä suunnittelua korostettaisiin, korostetaankin arjen pedagogiikan suunnitelmallisuutta, mihin kuuluu arviointi ja kehittäminen yhdessä lasten kanssa. Suunnitelmallisen ja lasten mielenkiinnon kohteista lähtevän toiminnan periaatteena on luoda jokaiselle lapselle yhdenvertaiset mahdollisuudet kasvaa ja kehittyä omaan potentiaaliinsa (Helin ym., 2018). Helinin mukaan lapsilla pitää olla mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

### ***Osallisuutta pedagogisen dokumentoinnin avulla***

Pedagogisella dokumentoinnilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen työmenetelmää, liittyen toteuttamiseen, suunnitteluun, arvioimiseen ja kehittämiseen. (OPH, 2022). Pedagoginen dokumentointi on yhtenäinen toiminto, jossa havainnot ja asiakirjat ja niiden tulkitseminen luovat ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. Pedagogisen dokumentoinnin avulla lasten ja vanhempien on mahdollista osallistua toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen.

Pedagogisen dokumentoinnin avulla lasten ajattelusta sekä heidän tavastaan tuoda merkityksiä itsestään esiin saadaan tietoa (OPH, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaan pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksessa suunnittelun, arvioinnin ja toteutuksen tärkeä työmenetelmä. Dokumentoinnin avulla lapset voivat jakaa omaa kokemusmaailmaansa (Helin ym., 2018).

Pedagogisen dokumentoinnin avulla saadaan tietoa lasten elämästä, mielenkiinnon kohteista, kehityksestä, ajattelusta, oppimisesta ja tarpeista (OPH, 2022). Esimerkkejä yksittäisistä dokumenteista ovat muun muassa piirroksot, valokuvat sekä henkilöstön havainnot, joiden avulla voidaan yhdessä lasten kanssa tarkastella heidän oppimistaan. Taidot ja tiedot, jotka lapsi on jo saavuttanut, sekä mielenkiinnon kohteet ja tarpeet tulee esille pedagogisen dokumentoinnin avulla ja se on pohja tekemisen suunnittelulle (OPH, 2022).

Pienen lapsen voi olla hankala ilmaista itseään ja tarpeitaan, jos hän ei vielä osaa puhua. Tällaisessa tilanteessa kuvan tai videon käyttäminen on erinomainen tapa ratkaista tilanne ja näin lapsi voi vaikuttaa haluamaansa asiaan. Keskeistä on pitää pedagoginen dokumentointi osana lapsiryhmän arkea, tällöin se toimii vastavuoroisena yhteyden välineenä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017).

Suunnitelmallisen dokumentoinnin avulla kasvattajat oppivat tuntemaan lapsen ja tulevat tietoisiksi lasten välisistä suhteista sekä myös muiden henkilöstön ja lasten välisiä suhteista. Varhaiskasvatussuunnitelma perusteiden (OPH, 2022) mukaan tarkoituksena pedagogisessa dokumentoinnissa on, että sen avulla toimintaa pystytään toteuttamaan lapsilähtöisesti. Tietoa ja ymmärrystä, jota pedagogisesta dokumentoinnista saadaan, käytetään esimerkiksi oppimisympäristöjen, työtapojen, toiminnan tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen muodostamisessa (OPH, 2022). Pedagogisen dokumentoinnin avulla suunnitelmia pystytään muokkaamaan lasten mielenkiinnon kohteiden ja tarpeisiin vastaaviksi. Kun dokumentteja tarkastellaan yhdessä lasten kanssa, mahdollistuu lapsen osallisuus ryhmän arviointi- ja kehittämisprosessiin (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen, 2017).

## **2.4 Osallisuuden jännitteet**

Pedagogisen toiminnan merkittävä tavoite on lasten osallisuus. Sen toteutuminen saattaa kuitenkin käytännössä olla haastavaa. Lasten osallisuutta hankaloittavat osallisuuden epätasällinen käsitteellinen määrittely, tietämättömyys osallisuutta tukevista käytännöistä ja

tavoista toimia, sekä varhaiskasvatuksen resursointi. (Sevón ym., 2021). Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät ovat entisestään monimuotoisempia ja myös sen takia on hyvä viedä eteenpäin kasvattajien osaamista lasten osallisuudesta. Kankaan (2016) tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen henkilökunta pitää lasten osallisuutta tärkeänä, mutta silti lapsilla on rajoitetut mahdollisuudet antaa mielipiteensä suunnitteluun, päätöksentekoon ja oman oppimisen ohjaukseen ja pedagogisiin prosesseihin.

Aikaisempien tutkimusten perusteella tiedetään, että monet tekijät vaikuttavat siihen, miksi lapsen mielipiteen huomiointia saatetaan laiminlyödä. Syitä tähän on monia; esimerkiksi aikuinen-lapsi-hierarkia, opettajan asenne lapsiin, riittämätön tuki opettajille luokkahuoneeseen osallistumisen parantamiseksi, liian suuri luokkahuonekapasiteetti ja lapsimääräkiintiö opettajaa kohden (Manassakis, 2019). Myös lapsen ikä saatetaan nähdä osallisuuden esteenä (Horgan ym., 2017). Tiedon puute osallisuudesta ja osallisuuden syvällinen ymmärtämättömyys vaikuttavat myös osallisuuden toteuttamiseen varhaiskasvatuksen arjessa (Sevón ym., 2021). Sevónin ja kumppaneiden mukaan lasten osallisuuteen liittyvää tutkimusta ja lainsäädäntöä ja uusia toimintasuunnitelmia tulee tuntea, jotta osataan tunnistaa lasten osallisuus ja siihen liittyvät oikeudet.

### ***Lapsen oikeuksien sopimuksen heikko tunteminen***

YK:n lapsen oikeuksien komitea on antanut palautetta Suomelle siitä, että ammattilaiset, jotka työskentelevät lasten kanssa, eivät tunne lapsen oikeuksien sopimusta kovin hyvin.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) edellyttää ottamaan huomioon lasten mielipiteen ja mahdollistamaan osallisuuden.

Osallisuuden tukemisen tavoitteena on lasten ajatusten kuuleminen ja selvittäminen, tasavertaisuus sekä ulkopuolisuuden ja syrjäytymisen ehkäiseminen (Sevón ym., 2021).

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen yksi kiistellyimmistä teemoista on osallisuuden tema (Niemi ym., 2016). Vaikka lasten osallisuuden tärkeydestä ollaan yksimielisiä, osallisuuden väitetään olevan epäselvästi määritelty ja sitä on vaikea toteuttaa arjessa (Horgan ym., 2017). Sevónin ja kumppaneiden (2021) mukaan osallisuuden toteuttamisen toimintatavat tuodaan ilmi hyvin yleisellä tasolla kansallisissa opetussuunnitelmissa. Sevónin ja kumppaneiden mukaan toimintatapojen ja mahdollisuuksien sekä tavoitteiden välillä on ristiriita. Theobald (2019) tuo esiin, että osallisuuden kysymykset ovat jännitteisiä ja monimutkaisia. Osallisuus

yhdistyy ajattelumalleihin, institutionaalisiin rakenteisiin, materiaalsiin ympäristöihin ja päivittäisiin suhteisiin, käytäntöihin, sekä kommunikointiin (Horgan ym., 2017).

### ***Lapsi-aikuinen hierarkia***

Yksi tekijä, joka rajoittaa lasten osallisuutta, on aikuinen-lapsi-hierarkia, johon lapset voivat sopeutua, kyseenalaistaa tai pyrkiä muokkaamaan tätä suhdetta (Konstantoni & Emejulu, 2017). Lasten ja aikuisten suhteita pohtiessa on tärkeä muistaa sukupolvijärjestys, eli se, että näille suhteille on omat vaatimuksensa, jotka liittyvät yhteiskunnan kulttuuriin ja sosiaalisiin rakenteisiin ja prosesseihin (Konstantoni & Emejulu, 2017).

Sevón (2021) nostaa myös esiin, osallisuuden liittyvän sukupolvisuhteen. Osallisuus on niin käsitteellisesti, kuin käytännössäkin monitahoinen, koska sen toimeenpanossa on kyse sukupolvisuhteen oletusten tietynlaisesta rikkomisesta. Muutokset eivät tapahdu hetkessä, valtaa jakavassa toimintakulttuurissa, vaan se edellyttää koko työyhteisön avoimuutta (Turja, 2018).

Tutkijat ovat tehneet huomioita osallisuudesta liittyen vallankäyttöön, lasten mukauttamisen välineenä ja liittyen aikuiskontrolliin (Raby, 2014). On todettu, että lasten osallisuus sallitaan silloin, kun se myötäilee aikuisten ajatuksia ja suunnitelmia (Konstantoni & Emejulu, 2017). Useat tutkijat ovat myös kritisoineet ääneen pohjautuvaa osallisuutta, sillä ääneen perustuvalla osallisuudella herkästi karsitaan nuorimmat, erityistä tukea tarvitsevat ja kieltä heikosti puhuvat osallisuuden ulkopuolelle (Moran-Ellis & Sünker, 2018).

### ***Lapsen ikä osallisuuden esteenä***

Aikuinen-lapsi-hierarkian lisäksi osallisuutta haastaa se, että lasten ei uskota voivan muodostaa mielipiteitä heidän ikänsä vuoksi. Ajatellaan, että lapset tarvitsevat pikemminkin aikuisen suojelua ja valvontaa (Venninen ym., 2014). Aikuiset usein aliarvioivat lapsen kykyä osallistua päätöksentekoon, vaikka usein kyse on siitä, että lapsille ei ole annettu riittävästi mahdollisuuksia harjoitella vastuunottamista ja päätöksentekemistä (Lansdown, 2010). Konstantoni (2013) korostaa, että “lapsuuden viattomuuden” sijaan jo pienten lasten kanssa tulisi käydä läpi sosiaalisen ulossulkemisen ja eriarvoisuuden teemoja ja myös haastaa lapsia miettimään sensitiivisiksi ja vaietuiksi tabuiksi määritettyjä kysymyksiä, kuten erilaisuuden hyväksymistä ja sosiaalista vastuuta.

Vasta viime vuosikymmeninä lapsi on nähty tutkimuksissa toimijana, ja toimijuudesta on tullut vallitseva käsitys monilla lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvilla tieteenaloilla, kuten kasvatustieteessä, kehityspsykologiassa, sosiaalipsykologiassa ja lapsuuden sosiologiassa (Lister, 2007; Zeiher, 2009). Tämä ajattelutavan muutos on muuttanut ajatusta siitä, että opettajien ja kasvattajien ei enää oleteta käyttäytyvän autoritaarisesti, vaan kohtelevan lapsia vastuullisina yksilöinä, joiden kanssa voidaan yhdessä käsitellä asioita käskemisen sijaan (Zeiher, 2009).

### ***Pedagogiset painotukset***

Varhaiskasvatukseen kehittämiseen liittyvä jännite liittyy pedagogisiin painotuksiin, jossa osallisuutta ja humanistisuutta painottavan lähtökohdan kanssa kilpailee yhteiskunnallinen mielenkiinto akateemisiin taitoihin ja oppimistuloksiin. Kansainvälisessä tutkimuksessa tätä akateemista ja oppimistuloksia painottavasta painotuksesta käytetään termiä ”schoolification” (Lúcio & Ferreira, 2016). Näiden kahden suuntauksen välistä ristiriitaa on myös havaittu Suomessa, vaikka varhaiskasvatusta kuvaillaan kasvatuksen, opetuksen ja hoivan liitoksena (OPH, 2022). Ammattilaisille muodostuu haasteeksi ulkopuolelta tulevien tavoitteiden ja pedagogisten ristiriitojen kanssa kamppailu (Sevón ym., 2021).

### ***Ristiriitaisuus institutionalisoitumisen, demokraattisten tavoitteiden ja individualisoimisen välillä***

Jännitteitä liittyy myös yksilön omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja osallisuusosoikeuksien, sekä varhaiskasvatusryhmän yhteisöllisyyden, moninaisuuden ja yhteistyön välille (Theobald, 2019). Tämä liittyy myös kysymykseen lapsuuden individualisoitumisesta verraten lapsuuden institutionalisoitumiseen (Zeiher, 2009). Institutionalisoituminen liittyy pyrkimykseen taata kaikille koulutukselliset mahdollisuudet riippumatta lapsen ja perheen sosiaaliluokasta, sukupuolesta tai etnisyydestä. Kuitenkin se antaa instituutioille vallan määrittellä taloudellisen ja yhteiskunnallisen kehityksen näkökulmasta tavoitteita, kuinka koulutus toteutetaan varhaisvuosista lähtien. Zeiherin (2009) mukaan individualisoitumisen myötä institutionalisoituminen tukee kuitenkin demokraattisia tavoitteita, tasa-arvoisia oppimisen mahdollisuuksia ja yhdenvertaisuutta. Lasten yksilöllisten toimijuuden,

institutionalisoitumisen, demokraattisten tavoitteiden ja individualisoimisen välillä vallitsee kuitenkin ristiriitaisuutta (Zeiber, 2009).

### ***Ei vielä kansalainen, ei vielä aikuinen -ajattelutapa***

Sévonin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan monien aiempien tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia, kuin hänen ja kumppaneidensa tutkimuksessa tehdyt havainnot siitä, että lapsia ei oteta vakavasti päätettäessä lasten elämään vaikuttavista asioista. Myös Lansdownin (2010) tutkimustulokset osoittavat, että lapsia ei kuulla riittävästi päätettäessä heidän asioistaan. Lasten osallisuuden esteeksi nousee usein esille kulttuurin luomat käsitykset ja ajattelutavat siitä, mitä ajatellaan lapsuudesta. Usein lapsista ajatellaan ei vielä kansalainen, ei vielä aikuinen -ajattelutavalla. Nämä ajattelutavat ja käsitykset luovat raamit arjen tilanteille ja toiminnoille ja niiden muuttamiseksi olisi keskusteluun tuotava uutta tietoa ja tulkintoja. Tulisi huomioida lasten yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistumiseen ja tunnistaa syrjivät käytännöt ja ennakkoluulot (Sévon, 2021).

### 3 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatusikäisten eli 0–7-vuotiaiden lasten osallisuus huomioidaan varhaiskasvatuksessa toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten aikuinen voi omalla toiminnallaan edistää lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksen toiminnassa. Tutkielmassa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin valikoidun aineiston perusteella:

1. Miten lasten osallisuus huomioidaan varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa?
2. Miten aikuinen voi omalla toiminnallaan edistää lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksen toiminnassa?

## 4 Tutkielman toteuttaminen

### 4.1 Integratiivinen kirjallisuuskatsaus

Toteutimme tutkimuksen integratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Vilkan (2023) mukaan integratiivisella kirjallisuuskatsauksella voidaan tutkia alalla olevaa asiantilaa, tunnistaa, mihin asioihin tutkimuksella ei ole vielä vastattu ja kehittää tutkimuksiin uusia näkökulmia. Sethareksen (2020) mukaan edellytys integratiivisen kirjallisuuskatsauksen tekemiselle on aihe, josta on jo olemassa tai tekeillä paljon tutkimusta. Integratiivisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli analysoida kriittisesti ja yhdistellä monipuolista kirjallisuutta edistääkseen tietämystä tutkittavasta alasta (Sethares, 2020).

#### 4.1.1 Aineiston haku

Aineiston haku suoritettiin tietokannoista ERIC, Education Database, Teacher Reference Center ja Education Source Ultimate. Käytimme tietokannoissa seuraavia hakulausekkeita:

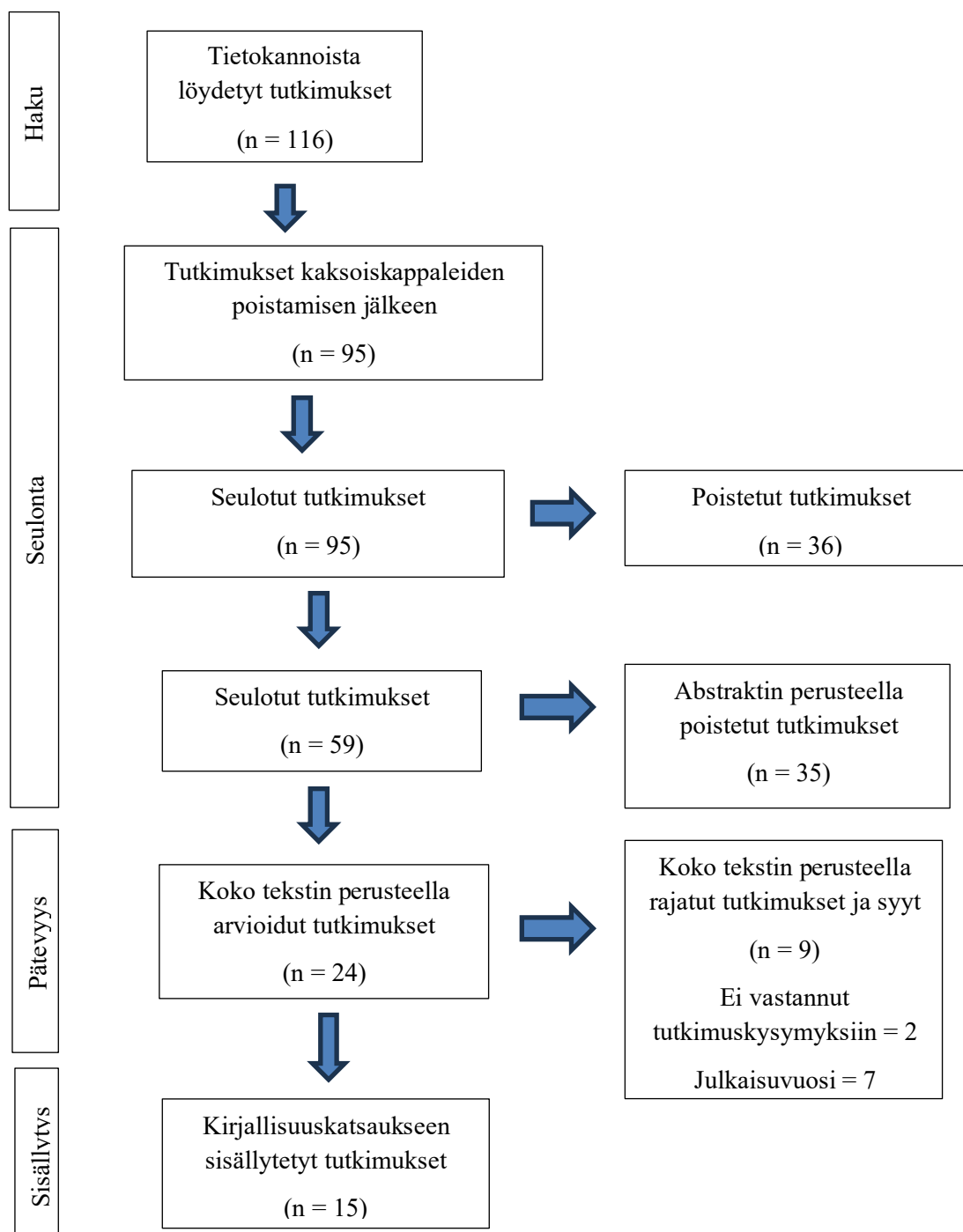
*Taulukko 1. Hakulausekkeet*

Tietokanta	Hakulausekkeet
ERIC	Children's right to participation AND early childhood education Opportunities for children participation AND early childhood education The problem of children's right to participation AND early childhood education AND adult Children participation and possibilities AND early childhood education Children agency AND early childhood education AND adult Hearing children's voice AND early childhood education AND adult Children's participation AND early childhood education AND planning activities Children's participation and influence AND early childhood education and care Children's active participation AND early childhood education and care Early childhood education AND child's participation AND adults actions Early childhood education AND children's voices AND involvement OR participation
Education Database	Children's participation AND early childhood education AND planning activities
Teacher Reference Center	Children agency in early childhood education
Education Source Ultimate	Children participation AND early childhood education AND adult Child's voice AND early childhood education Child participation AND early childhood education AND challenges for education Children's active participation AND (early childhood education and care OR pre-school OR kindergarten) AND planning activities Early childhood education AND child's participation AND adults actions Early childhood education AND enhancing child's participation AND adults actions

Children's right to participation AND early childhood education  
 Children agency in early childhood education  
 Participation right of young children  
 Adult AND children participation in early childhood education

Taulukosta 1 ilmenee, että käytimme hakuprosessissa eniten tietokantoja ERIC ja Education Source Ultimate. Koimme, että näistä kahdesta tietokannasta (ERIC ja Education Source Ultimate) löytyi parhaiten tutkimukseemme sopivia artikkeleita. Suoritimme artikkelien haun Kuvion 1 osoittamalla tavalla:

Kuvio 1. PRISMA flow diagrammi



Käytimme artikkelien hakuprosessin kuvaamiseen PRISMA flow diagrammia (Kuvio 1). Kuvioista ilmenee artikkeleiden hakuprosessi. Asetimme artikkeleille sisäänottokriteereiksi, että ne olivat vertaisarvioituja, koko teksti oli luettavissa ja niiden julkaisupaikka oli luotettava. Löysimme tietokannoista otsikon ja abstraktin perusteella 116 artikkelia. Seuraavaksi poistimme kaikki artikkelien kaksoiskappaleet, jonka jälkeen artikkeleita oli jäljellä 95. Rajasimme valitsemistamme artikkeleista pois sellaiset, jotka eivät auneet siinä tietokannassa, josta sen löysimme. Tämän jälkeen artikkeleita oli jäljellä 59. Seuraavaksi jaoimme jäljellä olevat artikkelit puoliksi, molemmille noin 30 artikkelia, ja merkkasimme Excel-tiedostoon värikoodein punaisella artikkelit, jotka eivät meidän mielestämme vastanneet tutkimuskysymyksiin, keltaisella ne artikkelit, jotka voisivat olla hyviä, ja vihreällä ne artikkeli, jotka olivat mielestämme erityisen hyviä ja vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Tämän jälkeen artikkeleita oli jäljellä 24. Lopuksi rajasimme artikkeleista vuosiluvun perusteella pois 7 vanhinta ja 2, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen artikkeleita jäi jäljelle 15.

*Taulukko 2. Tutkimukseen valikoituneet artikkelit*

Tekijä, vuosiluku	Artikkeli	Julkaisu	Maa
Akyol, T. (2020)	Teachers decide because they are adults': the views of Turkish preschoolers about participation	European Early Childhood Education Research Journal	Turkki
Akyol, T. (2021)	"In Fact, We Can All Decide": An Action Research on the Participation Right of Young Children	International Electronic Journal of Elementary Education	Turkki
Canning, N., Teszenyi, E., & Pálfi, S. (2022)	Are you listening to me? Understanding children's rights through Hungarian pedagogic practice	Journal of Childhood, Education & Society	Unkari
Ceballos, N., & Susinos, T. (2022)	Do my words convey what children are saying? Researching school life with very young children: dilemmas for 'authentic listening'	European Early Childhood Education Research Journal	Espanja
Church, A., & Bateman, A. (2019)	Children's Right to Participate: How Can Teachers Extend Child-Initiated Learning Sequences?	International Journal of Early Childhood	Australia, Yhdistynyt kuningaskunta
Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L., & Heiskanen, N. (2022)	How educators commit to enhancing children's participation in early childhood education pedagogical plans	South African Journal of Childhood Education	Suomi
Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2021)	Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans	Scandinavian Journal of Educational Research	Suomi
Jusni, E., Fonsén, E., & Ahtiainen, R. (2023)	An Inclusive Early Childhood Education Setting according to Practitioners' Experiences in Yogyakarta, Indonesia	Education Sciences	Indonesia

Knauf, H., & Lepold, M. (2021)	The children's voice-how do children participate in analog and digital portfolios?	European Early Childhood Education Research Journal	Saksa
Matsui, G. (2020)	Using a Photo Projective Method to Listen to Children's Perspectives About Improving Kindergarten Environments	International Journal of Early Childhood	Japani
Papandreou, M., & Yiallourous, S. (2020)	Highlighting the features of whole-class interactions in a participatory early childhood environment	Early Child Development and Care	Kreikka
Ree, M., & Emilson, A. (2020)	Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions	Early Child Development and Care.	Norja, Ruotsi
Shaik, N. (2022)	Supporting student teachers for a participatory pedagogy through Shier's model of participation in Grade R (Reception Year) South Africa	Journal of Early Childhood Teacher Education	Etelä-Afrikka
Sims, M. (2015)	Social Justice, Children's Needs and Rights: An Approach to Planning	Journal of Curriculum and Teaching	Australia
Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014)	Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers	Early Childhood Education Journal	Suomi

Taulukosta 2 ilmenee hakuprosessista tutkimukseemme valikoituneet 15 artikkelia: tekijä(t) ja vuosiluku, otsikko sekä julkaisupaikka ja maa. Kaikki 15 artikkelia ovat englanniksi kirjoitettuja, kansainvälisiä tutkimuksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuudesta.

#### 4.1.2 Valikoidun aineiston kuvaus ja analysointi

Aineiston analysointimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia (Content Analysis).

Sisällönanalyysi on analyysimuoto, jota käytetään joko kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen datan kanssa ja sen tarkoituksena on datan informaatioisisällön tiivistäminen (Dwyer, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisten yleistysten sijaan mm. kuvaamaan tapahtumaa tai ilmiötä, ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa tai kuvaamaan teoreettisesti hyvä tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hiebl, 2023).

Sisällönanalyysin menetelmällä aineistoa voitiin analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin menetelmällisyydellä tarkoitetaan erilaisten kuvioiden ja taulukoiden tekemistä sekä tiedon jäsentämistä ja tiivistämistä. Dwyerin (2020) mukaan sisältöanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta: valmistautuminen, organisointi, ja raportointi. Käytimme tutkimuksemme teossa näitä kolmea sisällönanalyysin vaihetta.

Hieblin (2023) mukaan kirjallisuuskatsauksessa valitaan tutkittavaksi ainoastaan tekeillä olevan katsauksen kannalta olennaiset tutkimukset. Valitsimme tutkimukseemme vain sellaisia artikkeleita, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme ja jotka on vertaisarvioitu. Hakuprosessin jälkeen kirjallisuuskatsauksen sisällönanalyysissä pitäisi olla ainoastaan ne tutkimukset analyysin kohteena, joiden avulla saadaan vastaukset tutkimuskysymyksiin (Hiebl, 2023).

Analyysin valmisteluvaiheessa tiedot järjestetään niin, että niitä voidaan tutkia. Tällaisia vaiheita ovat seulonta- ja tunnistamisvaiheet (Dwyer, 2020). Tässä vaiheessa kirjasimme artikkeleista oleellimmat tiedot ylös, kuten tutkimuksen tekijöiden nimet, julkaisuvuoden, artikkelin otsikon, sekä julkaisupaikan ja -maan. Lisäksi kirjoitimme ylös, mitä kussakin artikkelissa korostettiin tutkimuskysymyksiemme kannalta.

Aineiston järjestämisen vaiheeseen kuuluu se, että selvitetään, mikä on tutkimuskohteena olevien kunkin tutkimuksen aihe, teoria ja menetelmä. Myös tutkimuksen tavoite selvitetään, sekä lisäksi selvitetään, pyrkiikö tutkimus selittämään asioita, mikä on riippuva muuttuja. Tutkittavista tutkimuksista tehdään taulukoita ja kaavioita, jotka helpottavat tietojen yhdistelemistä (Knopf, 2006). Teimme taulukot artikkelien haussa käytetyistä tietokannoista ja hakulausekkeista sekä taulukon tutkimukseen valikoituneista artikkeleista. Lisäksi teimme kuvion, Prisma flow diagrammi, jonka avulla kuvasimme artikkelien haussa käytetyt vaiheet ja artikkelien määrän seulonnan eri vaiheissa.

Dwyerin (2020) mukaan sisällönanalyysin toiseen vaiheeseen kuuluu induktiivinen analyysi, jolla tarkoitetaan tulosten ja päätelmien tekoa aineiston olennaisista havainnoista. Tässä vaiheessa luimme tutkimukseen valikoituneita artikkeleja ja poimimme niistä tutkimuksemme kannalta olennaisimpia havaintoja. Vertailimme myös eri tutkimustuloksia keskenään ja teimme niistä päätelmiä.

Kolmanteen vaiheeseen kuuluu tulosten ja analysoinnin kuvaaminen niin, että se on toistettavissa (Dwyer, 2020). Tässä vaiheessa pyrimme kuvaamaan tutkimuksen etenemistä mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta kuka tahansa voi toistaa tutkimuksemme ja saada samoja tuloksia. Perusidea sisällönanalyysissä on alkuperäisten tutkimusten tutkivassa lukemisessa. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda soveltuvalla tavalla aineistosta asiakokonaisuus, eli synteesi (Vilkkä, 2023).

## 5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitämme tutkimustulokset lasten osallisuuteen varhaiskasvatuksessa. Jaamme tulokset alalukuihin tutkimuskysymyksittäin: lasten osallisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa, ja aikuisen toimintatavat lasten osallisuuden edistäjänä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset on jaettu vielä alalukuihin: lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa, lasten osallisuus toiminnan toteutuksessa, lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa ja lasten osallisuus toiminnan arvioinnissa.

### 5.1 Lasten osallisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa

Tässä osiossa esitämme vastaukset tutkimuskysymykseen 1 taulukon 3 sekä alalukujen avulla. Osio on jaettu alalukuihin: lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa, lasten osallisuus toiminnan toteutuksessa, lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa, sekä lasten osallisuus toiminnan arvioinnissa. Taulukko 3 esittää artikkelit, joista löytyi vastaukset lasten osallisuuden huomiointiin toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa.

*Taulukko 3. Lasten osallisuuden huomiointi varhaiskasvatuksen toiminnassa*

Tekijä ja vuosi	Lasten osallisuuden huomiointi
Akyol, T. (2020)	Lasten mielipiteiden perusteella lapset osallistuivat päätöksentekoprosessiin ryhmässä rajoitetusti ja lasten osallistumista tuettiin rajoitetusti. Tämän katsotaan johtuvan opettajan näkemyksistä ja tavoista tukea lasten osallistumista. Tutkimus ehdotti seminaareja ja täydennyskoulutusta lasten osallisuuden parantamiseksi.
Canning, N., Teszenyi, E., & Pálfi, S. (2022)	Hitaan pedagogiikan juurruttaminen, niin, että lapsille ja kasvattajille annetaan aikaa ja tilaa kehittää kiinnostuksen kohteita ja huomata lapsia koskevia yksityiskohtia. Työkalupakkitoiminta Esi- ja täydennyskoulutusta opettajille ehdotetaan.
Ceballos, N., & Susinos, T. (2022)	Haasteiden esittely, joita syntyy tutkimuksessa, jonka tavoitteena on kuunnella alle kolmevuotiaita lapsia varhaiskasvatuksen arjen parantamiseksi. Tutkimustapausten pohjalta analysoidaan tosiaan täydentävien tapoja kuunnella ja herättää lasten ääntä ja lähestyä heidän ajatustensa merkityksellisyyttä. (lapsilähtöiset strategiat, kuuntelustrategiat, osallistava strategia)

Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L., & Heiskanen, N. (2022)	Osallistumisaste vaihteli eri toimintoja koskevien suunnitelmien välillä, lasten osallisuus toteutui eniten leikissä. Osallisuus oli rajoitettua ajallisesti ja vaikutuspiiriltään muussa pedagogisessa toiminnassa, sekä hoivatoiminnassa.
Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2021)	Tarvitaan perusteellista pohdintaa tavoista tehostaa moniäänistä suunnittelua. On tärkeää, että lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa lasten ja vanhempien näkemykset esitetään. Intertekstuaaliset äänet, moninäkökulmaisen kuvan luominen lapsesta.
Knauf, H., & Lepold, M. (2021)	Lasten näkökulmia käytettiin hyvin rajoitetusti ja portfolioihin päätyvät työt suodatettiin aikuisen näkökulmasta. Syy voi olla pätevyuden puute sekä riittämättömät aikaresurssit.
Matsui, G. (2020)	Lapset saivat ottaa kameralla kuvia heille mielisistä leikkiapaikoista, tavaroista tai ihmisistä. Lapsia haastateltiin kuvien pohjalta, jonka jälkeen opettajat muokkasivat lasten leikkiympäristöä. Opettajat eivät osanneet arvioida oikein kaikkien lasten lempipaikkoja tai -asioita
Papandreou, M., & Yiallourous, S. (2020)	Opettajan ja lasten vuorovaikutuksen piirteet lasten osallisuuden tukemiseksi. Lapset tekivät yhteistyötä opettajan kanssa keskustellessaan heidän ideoistaan ja ehdotuksistaan.
Ree, M., & Emilson, A. (2020)	Lapset joutuivat turvautumaan aikuisen apuun, jolloin lapset eivät voineet toimia itsenäisesti tai vaikuttaa omaan pukeutumiseensa, sillä naulakot oli aseteltu aikuisten korkeudelle.
Shaik, N. (2022)	Lasten osallisuutta tuettiin heikosti. Lapset eivät olleet tottuneet siihen, että heidän mielipiteitään kuunnellaan. Lasten kuunteleminen koettiin haasteellisena. Pääpaino lasten kuuntelemisessa oli oikeiden vastausten kuunteleminen. Lapset eivät kokeneet lasten ja opettajien välistä jaettua valtaa päätöksenteon suhteen.
Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014)	Opettajat kokivat lasten puutteelliset kommunikaatiotaidot haasteena lasten päätöksenteon ja aloitteellisuuden tukemisessa. Koettiin, että lasten osallisuuteen liittyviin haasteisiin ei pystytty ollenkaan vaikuttamaan. Ammattitaidon tärkeyttä korostettiin myös.

Esitämme taulukon 3 avulla tämän kirjallisuuskatsauksen artikkelit, joista löytyi vastaukset tutkimuskysymykseen 1. Analysoiduista artikkeleista 11 vastasi tutkimuskysymykseen 1.

### 5.1.1 Lasten osallisuus toiminnan suunnittelussa

Lasten osallistumisen perusedellytyksiä varhaiskasvatussuunnitelmiin olivat viestintätavat, tiedon saatavuus, luottamuksen ilmapiiri, sekä aineellisten resurssien saatavuus. Lisäksi lasten osallistuminen voidaan jakaa kolmeen osallisuuden ulottuvuuteen: voimaannuttamiseen (empowerment) vaikutusalueeseen (sphere of effects) sekä aikakehykseen (time frame). Nämä osallistumisen ulottuvuudet olivat mukana suunnitelmissa, jotka edustivat kasvattajien sitoutumista lasten osallistumisen edistämiseen (Heikka ym., 2022). Canning ja kumppanit

(2022) nostivat tutkimuksessaan esiin lapsen oikeuksien neljä perustaa: osallistumisen, kehityksen, selviytymisen ja suojelun, jotka tulee ottaa suunnittelussa huomioon.

Voimaannuttamisen ulottuvuudessa oleellista oli aikuisen ja lapsen voimatasapaino. Sitä kuvailtiin suunnitelmissa lapsen päätöksentekokyvyn laajentamiseksi. Tutkimuksessa ajateltiin, että lapsen osallistumiskyky kasvaa lapsen iän ja kehityksen myötä (Heikka ym., 2022). Opettajat kokivat lasten puutteelliset kommunikaatiotaidot haasteena lasten päätöksenteon ja aloitteellisuuden tukemisessa (Venninen ym., 2014). Vennisen ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen mukaan varsinkin ryhmissä, joissa oli pieniä lapsia, jotka eivät vielä osanneet puhua, osallisuuden tukeminen oli haastavaa ja sen toteuttamiseksi opettajilta tarvitaan hyvää ammattitaitoa.

Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan aikuiset huomasivat lasten ideat ja aloitteet ja ottivat ne huomioon suunnittelussa, mutta siitä huolimatta suunniteltu toiminta ei tukenut optimaalisesti lasten osallistumisen edellytyksiä. Kun taas Akyolan (2020) tutkimuksen tulosten mukaan lapset osallistuivat päätöksentekoprosessiin rajoitetusti, lisäksi lasten osallistumista tuettiin rajoitetusti. Tämä johtui opettajan näkemyksistä lasten osallistumisesta ja tavoista tukea heidän osallistumistaan. Myös Shaikin (2022) tutkimuksen mukaan lasten osallisuutta tuettiin heikosti. Lapset eivät olleet tottuneet siihen, että heidän mielipiteitään kuunnellaan (Shaik, 2022). Shaikin tutkimuksen mukaan lasten osallisuus oli heikkoa erityisesti formaalimpia pöytätehtäviä tehdessä.

Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan lasten osallisuus ajateltiin suunnitelmissa erityisesti suhteessa lasten toiveiden kuuntelemiseen, sekä dokumentointiin pedagogisesta toiminnasta ja vaikuttamis- ja valintojen tarjoamiseen toiminnassa. Tutkimuksen väittämistä suurimassa osassa mainittiin lasten osallistuminen pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja oppimis- ja leikkiympäristön rakentamiseen. Sen sijaan osallistuminen pedagogisen toiminnan arviointiin ja toiminnan toteuttamiseen mainittiin harvemmin. Suunnitelmissa, joissa mainittiin arviointi, ei kuitenkaan kerrottu, kuinka se oli käytännössä tarkoitus toteuttaa. Kasvattajat tarkastelivat lasten osallistumista yksittäisten lasten näkökulmasta, kun taas yhteisöllisiä näkökulmia painotettiin vähemmän (Heikka ym., 2022).

Heiskasen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan perusteellista pohdintaa moniäänisen suunnittelun tavoista tarvitaan, jotta voidaan tehostaa moniäänistä suunnittelua. Kasvattajat

arvioivat usein lasten näkökulmien paikkansapitävyyttä esimerkiksi tuomalla huvittuneen tai kriittisen asenteen lapsen näkökulman kuvaamiseen.

Kuvatessaan lasten ääniä, opettajat käyttivät usein ensimmäisen persoonan rakennetta ja suoria lainauksia lauseissa (Heiskanen ym., 2021). Kun kasvattaja lisää intertekstuaalisia ääniä lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin, kasvattaja luo moninäkökulmaisemman kuvan lapsen tilanteesta, mutta kuvauksia ei muulla tavoin hyödynnetä. Tästä seuraa, että lapset, vanhemmat ja asiantuntijat asettuvat puhujiksi ilman vaikutusvaltaa. Tämä on tyypillisintä lasten äänille (Heiskanen ym., 2021). Kuitenkin Shaikin (2022) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kokivat lasten kuuntelemisen haasteellisena. Pääpaino lasten kuuntelemisessa oli oikeiden vastausten kuunteleminen, eikä lasten kuunteleminen suhteessa heidän näkemyksiinsä ja mielipiteisiin. Tutkimuksesta kävi ilmi, että lapset eivät kokeneet lasten ja opettajien välistä jaettua valtaa päätöksenteon suhteen (Shaik, 2022).

Heikasen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan suurimmalla osalla maahanmuuttajataustaisista tai suomi toisena kielenä olevien vanhempien näkemyksiä ei ollut kirjattu asiakirjoihin. Tämä liittyi myös lapsiin, joilla oli vakavia vammoja. Ceballos ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan paremman kielitaidon omaavien lasten vastaukset hyväksyttiin ja omaksuttiin vertaisryhmien keskuudessa paremmin. Vuoropuhelu suosi tiettyjä ääniä toisten kustannuksella ja osa lapsista pysyi hiljaa. On erittäin tärkeää löytää tehokkaita keinoja saada lasten ja vanhempien ääni kuuluviin, riippumatta heidän kielestään tai viestintävälineistään (Heiskanen ym., 2021).

Lasten välisestä yhteistyöstä puhuttiin suunnitelmissa melko harvoin. Lasten yhteistyö liittyi ristiriitatilanteiden selvittämiseen, sekä päivän tarinaan vaikuttamiseen äänestämällä (Heikka ym., 2022). Lapset tekivät yhteistyötä kuitenkin opettajan kanssa keskustellessaan heidän ideoistaan ja ehdotuksistaan aiheeseen liittyen (Papandreou & Yiallouros, 2020). Yhteistyötä lasten ja aikuisten välillä kerrottiin tehtävän teemojen ja hankkeiden suunnittelussa ja toteutuksessa (Papandreou & Yiallouros, 2020). Heikan ja kumppaneiden (2022) mukaan suunnittelua tehtiin pienemmissä ryhmissä. Lisäksi ympäristösuunnittelu yhteistoiminnassa, sekä rakentaminen mainittiin. Lausunnossa ei kerrottu perusteellisesti suunnittelukäytäntöjä, vaikka keskustelu, huomaaminen, neuvoteleminen, sekä lasten etuun vastaaminen mainittiin melkein jokaisessa suunnitelmassa (Heikka 2022).

Yhdessä suunnitelmassa kerrottiin lastenkokouksesta, jossa tehdään suunnittelua, sekä arviointia (Heikka ym., 2022). Ceballos ja kumppanit (2022) nostivat tutkimuksessaan esiin

lapsikonferenssit ja sovitellut strategiat, joiden avulla lasten ääntä kuultiin. Konferenssit johtivat esim. ulkotilan parantamiseen. Lisäksi eräässä suunnitelmassa kerrottiin ulkoturvallisuuteen liittyvien yhteisten sääntöjen suunnittelusta (Heikka ym., 2022). Syvällinen vuoropuhelu lasten kanssa tuo aikuisille tietoa lasten mieltymyksistä (Ceballos ym., 2022). Heikan ja kumppaneiden mukaan ainoastaan muutamassa suunnitelmassa oli maininta lasten osallistumisesta opettajan ja vanhempien välisiin keskusteluihin varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyen, vaikka varhaiskasvatussuunnitelmaa tehdessä myös lapsen ääntä tulisi kuunnella. Heiskanen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa opettaja kuvaili lapsen halua oppia lukemaan epäsuoralla lainauksella ja asetti tämän oppimistavoitteeksi lapselle. Tällainen lapsen näkökulman käyttö on harvinaista, vaikka lasten toiveet varhaiskasvatuksen sisällöstä usein kirjataan. Jos lapsen esittämä tavoite sitoo kasvattajan työtä, tällöin lapsi on vaikutusvaltaisessa päätöksentekijän asemassa.

Ammatillista kehittymistä tarvitaan, jotta ymmärretään lasten osallistumisen laaja-alaisuus koko pedagogiseen prosessiin ja viestiä siitä pedagogisissa suunnitelmissa (Heikka ym., 2022). On tärkeä ymmärtää, että ammattilaisilla on keskeinen rooli kaikkien yksilöiden osallistumisen mahdollistamisessa (Heiskanen, 2021). Kuuntelemalla lapsia voidaan selvittää, mitkä teemat ovat heidän leikeissään mukana ja tällä tavalla pystytään suunnittelemaan avoimempaa toimintaa, joka heijastaa lapsen kiinnostuksen kohteita (Canning ym., 2022). Heikka ja kumppanit (2022) nostivat tutkimuksessaan esille joustavat kuukausi- ja viikko-ohjelmasuunnitelmat, jotta tilanteita pystytään muokkaamaan lasten toiveille ja tarpeille sopiviksi.

### 5.1.2 Lasten osallisuus toiminnan toteutuksessa

Lasten osallistumista tapahtui eniten leikkitoiminnassa, niin ajallisesti kuin vaikutuspiiriltäänkin. Sen sijaan muussa pedagogisessa toiminnassa heidän osallistumisensa rajoittui lyhytaikaisiin valintoihin, erityisesti omasta toiminnastaan kasvattajien suunnittelemassa toiminnassa (Heikka ym., 2022).

Myös Akyolan (2020) tutkimuksen mukaan lapset saivat eniten vaikuttaa leikkimiseen, sillä lapset mainitsivat päättäneensä leikkimisestä eniten itse. Lapsista 30 % kertoi, että he voivat leikkiä, milloin haluavat. Lapsista 28 % vastasi, että eivät voi leikkiä silloin kuin haluavat. Huomion arvoista on, että kyllä ja ei vastausten välillä oli vain pieni ero. Lapsista 20,5 %

vastasi, että he saavat leikkiä silloin, kun opettaja antaa. 14 % lapsista vastasi, että he saavat leikkiä leikkiaikana. Rutiineista ja materiaaleista lapset saivat myös hyvin päättää itse. Lapsista 14 % mainitsivat, ettei ole prosessia, jossa he voisivat päättää itse, ja 5 % eivät tienneet vastausta. Lapset kertoivat vähiten päättävänsä itse säännöistä ja ystävistä. Kun taas Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan lapset saivat päättää ystävistä, esimerkiksi sen, kenen kanssa he halusivat leikkiä.

Heikka ja kumppanit (2022) nostivat tutkimuksessaan esiin lapsijohtoisen toimintatavan, joka liittyi lausuntoihin, jossa lapset itse olivat vastuussa tekemisestä. Nämä tilanteet liittyivät pääosin leikkiin, erityisesti vapaaseen leikkiin, jossa lapsille annettiin mahdollisuus valita, mitä leikkii ja kenen kanssa lapsi halusi leikkiä. Ceballos ja kumppanit (2022) nostivat tutkimuksessaan esiin lapsilähtöiset strategiat, joissa kasvattaja tulkitsee lasten toimia, reaktioita ja ääniteitä. Vaikka lasten ajatusten täydellinen ymmärtäminen voi olla suppeassa mielessä saavuttamatonta, välitetyt strategiat tavoittelevat sitä, että päästään mahdollisimman lähelle lasten havaintojen ymmärtämistä. Ceballosin ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa opettajat tekivät jäseneltyjä havaintoja havaintoruudun avulla, joka perustui kysymyksiin: mitä toimintaa lapset tekevät? Ja mitä materiaaleja käyttävät? Pitkien havaintojen avulla päästiin lähemmäksi lapsen, erityisesti taaperojen ja vauvojen kokemusta heidän ilmeiden ja liikkeiden kautta lähemmäs heidän kokemusmaailmaansa.

Lapset päättivät eniten opettajansa kanssa yhdessä leikkimisestä ja aktiviteeteistä ja vähiten rutiineista ja muista prosesseista (Akyol, 2020). Lapsista 18 % kertoi, ettei ollut tilannetta, jossa he olisivat päättäneet yhdessä opettajan kanssa. 16,5 % lapsista ei vastannut tähän kysymykseen. Akyolan (2020) tutkimuksen mukaan lapsista 9 % vastasi, etteivät he osanneet sanoa tilanteita, joissa he olisivat päättäneet yhdessä opettajan kanssa.

Papandreoun ja Yiallouroksen (2020) tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapset tunsivat, että heidän ääntään kuunneltiin ja kunnioitettiin. Lapset osallistuivat keskusteluihin aktiivisesti ja he ottivat usein vastuun uusien asioiden esittelemisestä sekä tekivät aloitteita keskustelun johtamisesta. Lasten osallisuuden myötä ryhmän jäsenet säilyttivät katkeamattoman kiinnostuksen ja ilmaisivat suurta autonomiaa koko toiminnan ajan. Lasten innokkuus ilmaista omia näkemyksiään, selityksiään, väitteitään ja arvioitaan näkyi niin heidän vastauksissaan opettajan kysymyksiin kuin siinä, että he vastasivat pyytämättä ikätovereilleen, oivalsivat jatkuvasti uusia asioita sekä antoivat palautetta keskustelukumppaneilleen (Papandreou & Yiallourous, 2020).

Lyhyen aikavälin kehysosallistumisen osalta hoivatoiminta liittyi lasten vaikuttamisen mahdollisuuksiin valita paikka ruokailussa ja kasvattajan luottamusta siitä, että lapset pystyvät arvioimaan annoskokonsa. Lisäksi lapset pystyivät vaikuttamaan wc-aikoihinsa ja omiin vaatteisiinsa (Heikka ym., 2022). Reen ja Emilsonin (2020) tutkimuksen mukaan lapset eivät voineet vaikuttaa vaatetukseen, sillä kaapit ja hyllyt oli asennettu aikuisten korkeudelle. Tämän takia lapset joutuivat turvautumaan aikuisen apuun, jolloin lapset eivät voineet toimia itsenäisesti tai vaikuttaa omaan pukeutumiseensa (Ree & Emilson, 2020). Joitakin lyhytaikaisia pedagogisia toimintoja oli, joissa lasten annettiin valita esimerkiksi musiikkituokiolla lauluja, opettajan ennalta suunnittelema kehyksestä. Lapset saivat myös useimmiten jättää materiaalit paikoilleen seuraavaa leikkikertaa varten pitkäkestoisessa toiminnassa (Heikka ym., 2022).

Akyolan (2020) tutkimuksen mukaan suurin osa lapsista kertoi, että päätökset tekevät opettajat. Toiseksi eniten päätöksiä koulussa teki rehtorit. Lapista 2 % kertoi, etteivät tiedä, kuka koulussa tekee päätökset ja 1,5 % kertoi, että ystävät tekevät koulussa päätökset (Akyol, 2020). Myös Shaikin (2022) tutkimuksen mukaan lapset olivat tottuneet siihen, että opettaja teki päätökset. Opettaja antoi lapsille mahdollisuuden päättää, miten he siirtyvät seuraavaan asiaan. Opettaja kuitenkin huomasi, että lapset olivat yllättyneitä saadessaan mahdollisuuden vaikuttaa omaan tekemiseensä. Lasten osallisuus ei toteutunut, sillä luokka oli jäykkä ja strukturoitu ja opettajan pitäytyminen määrättyssä opetussuunnitelmassa häiritsi lasten osallisuutta (Shaik, 2022).

Vennisen ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen mukaan suurin osa tutkimukseen osallistuneista ryhmistä oli sitä mieltä, että he eivät pystyneet ollenkaan vaikuttamaan lasten osallisuuteen liittyviin haasteisiin. Lasten osallisuuden tukeminen edellyttää rutiineista irtautumista ja uusien, lapsia osallistavampien, käytäntöjen luomista (Venninen ym., 2014). Vennisen ja kumppaneiden mukaan on tärkeää, että lasten näkökulmat otetaan osaksi ryhmän arkea, ja että lasten ääni tulee kuuluviin.

Akyolan (2020) tutkimuksen tulosten mukaan lapset osallistuivat päätöksentekoprosessiin rajoitetusti, lisäksi lasten osallistumista tuettiin rajoitetusti. Tämä johtui opettajan näkemyksistä lasten osallistumisesta ja tavoista tukea heidän osallistumistaan. Kuitenkin Papandreoun ja Yiallouroksen (2020) tutkimuksen mukaan lasten panos oli jatkuvaa ja aktiivista ja se oli luokkahuone vuorovaikutuksen piirre, jota pidettiin yhtenä oppimisen edellytyksenä. Lapset kommunikoivat puheen ohella myös kehon liikkein kuten esimerkiksi

nyökkäämällä, käsien liikkein ja elein (Papandreou & Yiallouros, 2020). Akyol (2020) ehdottaa lasten osallisuuden käsittelemiseksi täydennyskoulutusta ja seminaareja. Myös Canning ja kumppanit (2022) tutkimuksessaan esittävät, että esi- ja täydennyskoulutus voisi tarjota mahdollisuuden tukea opettajien sitoutumista lapsen äänen kuuntelemiseen, sekä oikeuksia kunnioittaviin pedagogisiin käytäntöihin. Opettajat tarvitsevat tukea, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa (Canning ym., 2022).

### 5.1.3 Lasten osallisuus pedagogisessa dokumentoinnissa

Myös pedagogisen dokumentoinnin työkalut, esimerkiksi lapsiryhmäsuunnitelmat ja -sopimukset, yksilölliset suunnitelmat sekä portfoliot nähtiin tärkeässä roolissa, kun kehitetään osallistumista edistäviä käytäntöjä (Heikka ym., 2022). Heiskasen ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa mainittiin, että kirjoittaessa lasten varhaiskasvatussuunnitelmia, lasten osallisuutta voidaan tukea viittaamalla suoraan lapsen näkökulmaan.

Heikka ja kumppanit (2022) nostivat tutkimuksessaan esiin ”viestinnän tukikeinot”, jotka liittyvät visuaaliseen viestintään viittaaviin väittämiin, esimerkiksi dokumentaatio, joka tuo käsitellyt asiat visuaalisesti esille, kuten lasten toiveita toiminnasta (Heikka ym., 2022).

Visuaalisten päätöksentekokorttien lisäksi pedagoginen työkalupakki oli keino, jolla lasten osallisuutta voitiin tukea (Canning ym., 2022). Työkalupakista voidaan valita erilaisia toimintoja, kuten roolipelejä, tanssia, liikettä, tarinoiden tekemistä, projekteja, päivittäisiä rutiineja, ruuanlaittoa, taidetta tai piirtämistä. Työkalupakki antaa ideoita, kuinka tietystä teemasta voitaisiin tehdä oikeuskeskeisiä ja sellaisia, joissa lapset voisivat johtaa keskustelua heille mielenkiintoisten asioiden pohjalta (Canning ym., 2022).

Matsuin (2020) tutkimuksessa lapsia osallistettiin siten, että he saivat ottaa kameralla kuvia heille mielisistä leikkipaikoista, tavaroista tai ihmisistä. Kuvien ottamisen jälkeen lapsia haastateltiin kuvien pohjalta, jonka jälkeen opettajat muokkasivat mahdollisuuksien mukaan lasten leikkiympäristöä heidän toiveidensa mukaan.

Knaufin ja Lepoldin (2021) tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat olivat päättäneet, mitä lasten töitä he sisällyttävät portfolioihin. Mahdollisuuksia hyödyntää lasten näkökulmia käytettiin hyvin rajoitetusti ja usein portfolioihin päätyvät työt suodatettiin aikuisen näkökulmasta. Knaufin ja Lepoldin mukaan syy tähän puuttuvaan herkkyyteen voi olla pätevyyden puute sekä riittämättömät aikaresurssit (Kauf & Lepold, 2021). Kaikki portfoliot

sisälsivät myös lasten kuvia ja käsitöitä, mutta joissakin niistä oli tunnistettavissa, että teema oli aikuisen määräämä. Knaufin ja Lepoldin mukaan teknologia voi auttaa madaltamaan esteitä ja helpottamaan osallistumista, mutta se ei yksinään voi luoda osallisuutta.

#### 5.1.4 Lasten osallisuus toiminnan arvioinnissa

Lasten osallisuutta toiminnan arvioinnissa kuvattiin tutkimuksissa todella vähän, vain yhdessä viidestätoista tutkimuksesta lapset olivat osallisina toiminnan arvioinnissa. Matsuin (2020) tutkimuksessa lapsia osallistettiin toiminnan arviointiin antamalla lasten kuvata heille mieluisia paikkoja, tavaroita ja ihmisiä päiväkodissa. Tämän jälkeen opettaja haastatteli yksitellen jokaista lasta ja pyysi häntä kertomaan ottamastaan kuvasta. Ennen kuvien ottamista ryhmän aikuiset olivat antaneet omat arvionsa siitä, mistä asioista kukin lapsi pitää ja mistä he luultavasti tulevat ottamaan kuvia.

Lasten kuvista selvisi, että varhaiskasvatuksen opettajien arviot siitä, mistä leikeistä lapset pitävät eniten, vain 25 % piti paikkansa (Matsui, 2020). Lasten kuvien ja keskustelujen pohjalta aikuiset kehittivät mahdollisuuksien mukaan lasten leikkimahdollisuuksia materiaalien ja tilojen suhteen. Esimerkiksi kuulaleikin paikkaa vaihdettiin ja lapset saivat leikkiä kuulilla myös muissa tiloissa, jolloin leikistä saatiin monipuolisempi.

## 5.2 Aikuisen toimintatavat lasten osallisuuden edistäjänä

Tässä osiossa esitämme taulukon 4 avulla tämän kirjallisuuskatsauksen artikkelit, joista löytyi vastaukset tutkimuskysymykseen 2. Toinen tutkimuskysymyksemme liittyy aikuisen toimintatapoihin lapsen osallisuuden edistäjänä. Taulukko 4 kokoaa tulokset aikuisen toimintatavoista, jotka edistävät lasten osallisuutta.

*Taulukko 4. Aikuisen toimintatavat edistämässä lasten osallisuutta*

Tekijä ja vuosi	Aikuisen toimintatavat
Akyol, T. (2021)	Visuaaliset päätöksentekokortit lapsen osallisuuden parantamisena
Canning, N., Teszenyi, E., & Pálfi, S. (2022)	Hidas pedagogiikka, työkalupakki, Lasten leikki voi avata mahdollisuuksia lasten huolenaiheiden ilmaisemiseen.
Ceballos, N., & Susinos, T. (2022)	Haasteiden esittely, joita syntyy tutkimuksessa, jonka tavoitteena on kuunnella alle kolmevuotiaita lapsia varhaiskasvatuksen arjen parantamiseksi. Tutkimustapausten pohjalta analysoidaan tosiaan täydentävien tapoja kuunnella

	ja herättää lasten ääntä ja lähestyä heidän ajatustensa merkityksellisyyttä. (lapsilähtöiset strategiat, kuuntelustrategiat, osallistava strategia)
Church, A., & Bateman, A. (2019)	Lasten vuorovaikutus opettajan kanssa, opettajan vuorovaikutus, joka laajentaa lasten osallistumista.
Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L., & Heiskanen, N. (2022)	Luottamuksen ilmapiiri, lasten kanssa kommunikoinnin tehostaminen, arjen tiedon yhteisluominen ja aineellisten voimavarojen saatavuus.
Jusni, E., Fonsén, E., & Ahtiainen, R. (2023)	Myönteisten suhteiden luominen opettajan ja lasten välille. Lasten äänen arvostaminen, rohkaiseminen ja lapsilähtöisyys.
Knauf, H., & Lepold, M. (2021)	Lasten osallisuus näkyi heikosti. Opettajat usein vaikuttivat siihen, mitä töitä lasten portfolioihin laitettiin.
Matsui, G. (2020)	Lasten mielipiteiden kuunteleminen parantaa heidän osallisuuttaan ja auttaa opettajia suunnittelemaan parempia oppimismahdollisuuksia.
Papandreou, M., & Yiallourous, S. (2020)	Opettajan ja lasten osallistuminen koko luokan keskusteluihin, roolien jakaminen opettajan ja lasten välillä.
Ree, M., & Emilson, A. (2020)	Aikuisen kontrolloiva viestintämalli ei edistä vaan pikemminkin rajoittaa lasten osallistumista.
Shaik, N. (2022)	Lasten taidot ottaa vastuu omista teoistaan ja ymmärtää jokaisen oma vastuu valinnoistaan kehittyä, jos he saavat oman äänensä kuuluviin.
Sims, M. (2015)	Suunnittelun painopiste tulisi olla siinä, mitä varhaiskasvattajien on tehtävä varmistaakseen, että lasten oikeudet toteutuvat, eikä siinä, mitä lasten on opittava täyttääkseen asiaankuuluvan opetussuunnitelman vaatimukset.
Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014)	Osallisuuden haasteiden määrittäminen on hyvä lähtökohta osallisuuden kehittämiseksi lapsiryhmissä.

Taulukosta 4 selviää, että analysoiduista artikkeleista 13 vastasi tutkimuskysymykseen 2. Seuraavaksi kerromme tutkimuskysymykseen 2 eli ”Aikuisen toimintatavat lasten osallisuuden edistäjänä varhaiskasvatuksen toiminnassa” löytämiämme tuloksia.

### 5.2.1 Aikuisen toimet lasten osallisuuden edistäjänä varhaiskasvatuksen toiminnassa

Church ja Batemanin (2019) tutkimuksen mukaan lapsen osallistuminen riippuu siitä, kuinka opettaja mahdollistaa myöhemmän keskustelun lapsen esittämästä käsitteestä. Papandreoun ja Yiallourousen (2020) tutkimuksen mukaan opettajalla oli monia keinoja, joilla hän pystyi osallistamaan lapsia yhteiseen keskusteluun. Tällaisia kommunikatiivisia toimintoja olivat neuvotteleminen, jossa opettaja pyytää todisteita ja perusteluita väitteelle, jota lapsi esittää. Opettaja voi kysyä esimerkiksi ”Miksi”, ”Mistä tiedät?” ja tällä tavalla laajentaa keskustelua ja saada selville lapsen ajattelua, kuinka hän on päätenyt tiettyyn vastausvaihtoehtoon. Opettaja voi myös pyytää selvennystä asioille esimerkiksi kysymällä ”Mitä tarkoitat?” (Papandreou & Yiallourous, 2020).

Myös Churchin ja Batemanin (2019) tutkimuksessa tulee ilmi, että on tärkeää, että opettaja kutsuu lapsia aktiivisesti osallistumaan ja erityisesti heitä, jotka eivät vielä ole jakaneet näkökulmiaan. Jusnin ja kumppaneiden (2023) tutkimuksessa opettajat kuvailivat keskittyvänsä myönteisten suhteiden luomiseen niin opettajan ja lasten välille kuin lasten keskinäisten suhteiden välille. He kokivat, että lapset olivat heidän työparejaan, joten hyvien suhteiden luominen ja luottamuksen rakentaminen oli tärkeää (Jusni ym., 2023). Opettajat mainitsivat strategioita moninaisuuden edistämiseksi, joissa keskityttiin lasten äänen arvostamiseen, lapsilähtöisyyteen ja lasten rohkaisemiseen päätöksenteossa. Jusnin ja kumppaneiden tutkimuksessa opettajat esimerkiksi antoivat alussa lapsille kaksi vaihtoehtoa, joista valita, jotta lapset tulisivat rohkeammiksi tekemään päätöksiä ja oppisivat, että päätöksillä on seuraukset. Ajan kuluessa he antoivat lasten tehdä päätöksiä vapaammin ja antaa heidän itse harkita, oliko heidän päätöksensä heille hyväksi vai ei.

Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan lasten osallistumisen edellytykset koostuivat neljästä deduktiivisesti tehdystä pääkategoriasta: luottamuksen ilmapiiristä, lasten ja aikuisen välisen kommunikoinnin tehostamisesta, arjen tiedon yhteiskehittämisestä ja aineellisten resurssien saatavuudesta. Osallistumisen edellytykset liittyivät toisiinsa ja ulottuvuuksista muodostui kolmiulotteinen tila osallistumistoiminnalle, jolloin toiminta voidaan liittää kategorioihin. Myös rakenteelliset tekijät liittyvät näihin (Heikka ym., 2022).

Heikka ja kumppanit (2022) nostivat tutkimuksessaan esiin positiivisen viestinnän osallistujien välillä, kasvattajien saatavuuden lapsille, rutiinien ja sääntöjen vakauden, sekä ennustettavuuden, kiusaamisen kieltämisen, hauskanpitämisen yhdessä ja lasten sylissä pitämisen. Toiseksi lausuntojen mukaan kasvattajien tulee rakentaa luottamuksellinen kasvattajan ja lapsen välinen side herkkyydellä ja vastaamalla yksilöllisiin tarpeisiin, tunteisiin ja henkilökohtaisiin piirteisiin. Myös luottamuksellinen suhde lapsen huoltajiin on tärkeää luottamuksen rakentamisessa. Kolmanneksi luottamusta ryhmässä voidaan myös tukea ohjaamalla lapsia leikkimään ja tekemään asioita muiden lasten kanssa, tukemaan toisiaan ja ratkaisemaan ristiriitoja yhdessä (Heikka ym., 2022).

Opettaja voi yrittää osallistaa lapsia myös laajentamalla keskustelua ja pyytää lapsia kertomaan aiemmista kokemuksistaan. Esimerkiksi: “Missä olet nähnyt tällaista?”. Lisäksi opettaja voi kysellä lapsilta heidän näkemyksistään ja ongelmanratkaisustrategioistaan, esimerkiksi: “Mitä voimme tehdä?”, “Mitä mieltä olet?” (Papandreou & Yiallouros, 2020). Ceballos ja kumppanit (2022) nostavat tutkimuksessaan esiin, että opettaja voi kysyä lapsilta

paikoista, joissa lapsi haluaa leikkiä. Kysymykset on hyvä olla riittävän avoimia, jotta lapset voivat kertoa asiansa, ilman, että se ehdollistuu. On tärkeää, että lapsi saa ilmaista ideoitensa kokonaisuudessaan. Lapsen epäröintiä ja itsensä korjaamista ei pidetä muiden puhujien tilaisuuksina puhua (Church & Bateman, 2019). Opettajalta vaaditaan vuorovaikutuksen hallintaa ja sitä, että kaikki eivät voi yhtä aikaa vastata kysymyksiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pyytämällä selityksiä ja perusteluja opettaja sai lapset kehittämään omaa päättelyään, ja jatkokysymysten avulla hän ylläpiti keskustelua ja osoitti lapsille, että jokaisen näkemys oli arvokas (Papandreou & Yiallouros, 2020).

Myös Matsuin (2020) tutkimuksen mukaan lasten mielipiteiden kuunteleminen paransi heidän osallisuuttaan. Hiekkalaatikkoalueelle ja marmorikuulaleikkiin tehdyt parannukset kehittivät lasten leikkiä ja leikkimahdollisuuksia. Lasten ottamat kuvat ja heidän kommenttinsa auttoivat opettajia miettimään parannusmahdollisuuksia leikkiympäristöön lasten mielenkiinnon kohteiden mukaan (Matsui, 2020). Simsin (2015) tutkimus osoitti myös, että lasten kiinnostuksen kohteiden ymmärtäminen auttaa opettajia suunnittelemaan lapsille parempia oppimismahdollisuuksia. Shaikin (2022) tutkimuksessa opettajaopiskelijat ymmärsivät, että lasten taidot ottaa vastuu omista teoistaan ja ymmärtää jokaisen oma vastuu valinnoistaan ja teoistaan kehittyä, jos he saavat oman äänensä kuuluviin.

Kasvattajat, joilla oli korkea valmius, tekivät yhdessä lasten kanssa aktiviteetteja ja projekteja lasten ideoiden pohjalta (Heikka ym., 2022). Tärkeää on, pitävätkö kasvattajat itseään lasten toimijuuden rakentajina vai odottavatko he lasten vanhenemista ja oppimista. Kun lapset leikkivät itseohjautuvammin, kasvattaja luottaa lapsiin, eikä hänen tarvitse olla koko ajan mukana. (Heikka ym., 2022).

Kasvattajien pitää ”mallintaa pienten lasten leikkiä; keskustella enemmän lasten kanssa”, yhteisissä keskusteluissa, jotka liittyvät pedagogiikkaan, viikoittaisiin suunnittelupalaveriinhin ja näin ottaa lapsi mukaan vanhempien ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen (Heikka ym., 2022). Esimerkiksi lapset voivat tuoda kotoa ”tavaroita torilla leikkimistä varten ja he voivat huolehtia ympäristöstä.” Lapset voivat myös osallistua ”tarvittavien materiaalien kartoittamiseen” (Heikka ym., 2022). Ryhmän säännöistä keskusteleminen tai niiden suunnittelu yhdessä mainittiin harvoin. Yleisimpiä väittämiä olivat väittämät ”lasten ideoiden keräämisestä” (Heikka ym., 2022).

Jusnin ja kumppaneiden (2023) tutkimuksessa opettajat tekivät jokaisen koulupäivän jälkeen päivittäisen arvioinnin lasten tarpeisiin soveltuvien oppimiskäytäntöjen toteuttamisesta.

Opettajat saivat oivalluksia oppimisprosessia ja lasten käyttäytymistä pohtimalla, joiden avulla he saivat ideoita oppimissuunnitelmien kehittämiseen (Jusni ym., 2023). Heidän tutkimuksensa mukaan lasten osallisuus oli vähäistä, sillä lapset olivat aina tutkittavia kohteita ja portfolioissa ei ollut esimerkiksi valokuvia, joita he olisivat itse ottaneet.

Knaufin ja Lepoldin (2021) tutkimuksessa aikuiset edistivät lasten osallisuutta lasten töistä koottujen portfolioiden avulla. Kuitenkin joistakin portfolioista pystyi selvästi huomaamaan, että aikuinen oli ollut päättämässä niiden sisällöstä (Knauf & Lepold, 2021). Tällainen toiminta ei edistä lasten osallisuutta vaan pikemminkin rajoittaa sitä. Simsin (2015) mukaan työskentelyssä pienten lasten kanssa on liian pitkään noudatettu lähestymistapaa, joka asettaa lapsen vastaanottajan rooliin. Edes kansalliset opetussuunnitelmat eivät ole auttaneet, vaikka niiden tavoitteena olisi nähdä lapsi aktiivisena toimijana (Sims, 2015).

Canning ja kumppanit (2022) nostavat tutkimuksessaan esiin sen, että lapset ilmaisevat omia mielipiteitään leikkipäätösten ja kommunikoinnin avulla. Kuuntelemalla lasten leikkejä, opettaja voi kuulla lasten mielipiteitä ja huolenaiheita. Leikeissä mielikuvitus luo mahdollisuutta lapselle helpommin ilmaista itseään. Kun opettajalla on kannustava ja avulias asenne, hän pystyy tukemaan lapsen itsevahvistusta. Hitaan pedagogiikan luominen ryhmään on yksi keino antaa aikaa ja tilaa kehittää mielenkiinnon kohteita ja opettajana huomata lapsia koskevia ajatuksia ja yksityiskohtia. Hitaassa pedagogiikassa toiminta on lapsen tahdin ja rytmin mukaista (Canning ym., 2022).

Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan opettaja pystyi tukemaan lasten osallisuutta myös tilojen ja materiaalien järjestämisellä. Lasten osallisuuteen vaikutti se, kuinka kasvattaja järjesti laitteet, materiaalit, ympäristön, sekä lisäksi niiden käyttötavat, sillä tavalla, että ne vastasivat yksilöllisiin hoitotarpeisiin. Esimerkiksi wc:n tai levähdyspaikan käyttö toivat monipuolisuutta leikkiin (Heikka ym., 2022).

Papandreou ja Yiallouros (2020) tutkimus nosti esiin sanattoman viestinnän ja lasten sanattoman viestinnän seuraamisen, sillä lapset saattavat osoittaa haluavansa osallistua asioihin muutenkin kuin puhutulla kielellä. Sanatonta viestintää tutkimuksen mukaan oli mm. käden nostaminen, pään liikkeet ja ilmeet, asioiden esittäminen abstraktilla tavalla sekä puhetta säestävän käden rytmiset liikkeet. Opettajalla on viime kädessä vastuu vastata lapsen kysymyksiin ja kommentteihin, sillä tavalla, että ne maksivoivat lapsen osallistumisen (Church ja Bateman, 2019). Kasvattajat eivät seuraa tai rohkaise lapsen osallistumista niin usein kuin ajattelevat (Church ja Bateman, 2019). Batemanin ja Churchin (2019) tutkimuksen

mukaan opettajat vastasivat lasten aloittamiin kysymyksiin luultavammin minimaalisella kuittauksella, kuten ”hmm” tai ”kyllä” tai kertoivat, lapselle, että voit kertoa myöhemmin asiasta.

Akyolan (2021) nosti tutkimuksessaan esiin, että aikuisen on tärkeää tarjota lapsille aikaa kuunnella heitä niin yksilöllisesti, kuin ryhmässäkin, sekä luoda toimintatapoja, joilla otetaan huomioon lasten kiinnostuksen kohteet ja tarpeet. Myös Heikka ja kumppanit (2022) tutkimuksessaan nostivat esiin lasten keskustelutapaamisten järjestämisen.

Ceballosen ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan lasten kuunteluprosessissa oli tärkeää analysoida, kuinka aikuiset vastaanottivat ja tulkitsivat lasten ääntä ja pysyivät valppaina omien ennakkoluulojensa ja tulkintojensa suhteen. On tärkeää yhdessä keskustella ryhmän säännöistä ja tehdä yhdessä myös päätöksiä. Aikuisen on myös tärkeää kuunnella lasten mielipiteitä, haasteiden ratkaisemiseksi ja kuulla lasten ehdotuksia osallisuuden tukemiseksi (Akyol, 2021). Kuuntelevalla lähestymistavalla, opettaja pystyi tunnistamaan lapsen näkemyksiä. Lapset ilmaisevat itseään useimmiten leikin ja kommunikoinnin avulla (Canning ym., 2022).

Seuranta-analyysi osoitti, että opettaja yritti lisätä lasten osallistumista havaitsemalla vuorovaikutusta, toistamalla tai tiivistäen aiempia käsiteltyjä asioita ja tekemällä selvennyksiä ja todisteita (Papandreou & Yiallouros, 2020). Huomattavaa on, että opettajan antamat positiiviset palautteet, esimerkiksi: ”Hyvä ehdotus” olivat suhteellisen pienessä osassa hänen jatkotoimistaan. Näissä tilanteissa keskustelu usein laajentui, sillä joku saattoi pyytää selvennystä asiaan. Nämä todisteet viittaavat siihen, että opettajan ensisijaisena tavoitteena, ei ollut lasten ajatusten arviointi, vaan se, että lapset saisivat tulla kuulluksi ja keskustelu laajentuisi (Papandreou & Yiallouros, 2020).

Akyol (2021) nosti tutkimuksessaan esiin visuaaliset päätöksentekokortit, joiden avulla lasten osallisuutta voitiin tukea. Aikuinen voi pitää luokassa äänestyksen käyttämällä visuaalisia päätöksentekokortteja eri toiminnoissa, kuten leikin valinnassa, retken suunnittelussa tai ryhmään hankittavien materiaalien valinnassa. Myös Canning ja kumppanit (2022) nostivat tutkimuksessaan esiin kuvat, jotka perustuivat aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen eri tilanteissa. Kuvien avulla opettaja voi esittää kysymyksiä ja selvittää näin, mitä lapsi ajattelee asioista.

Vennisen ja kumppaneiden (2014) mukaan osallisuuden haasteiden määrittäminen oli hyvä lähtökohta osallisuuden kehittämiseksi lapsiryhmissä. Perinteisten tapojen kriittistä arviointia

suositeltiin, jotta tarpeettomat osallisuuden esteet ja ideoiden toteuttamisen esteet saataisiin poistettua (Heikka ym., 2022). Myös Vennisen ja kumppaneiden (2014) tutkimus osoitti, että lasten osallistumisen tukemisessa ei ollut kyse vain päätöksestä helpottaa lasten osallistumisympäristöjen luomista, vaan tämän lisäksi siihen kuului myös osallistumista estävien haasteiden ratkaiseminen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kasvattajat pystyivät vaikuttamaan vain osaan osallisuuden haasteista (Venninen ym., 2014).

Reen ja Emilsonin (2020) tutkimus osoitti, että aikuisen kontrolloiva viestintämalli, jossa opettaja kontrolloi vahvasti viestinnän sisältöä, ei edistänyt, vaan pikemminkin rajoitti lasten osallistumista. Myös Vennisen ja kumppaneiden (2014) tutkimuksen mukaan kasvattajat pitivät aikuisen ja lapsen suhdetta epätasapainoisena ja kokivat kyvyttömyyttä vaikuttaa tähän haasteeseen. Heidän mukaansa lapsia oli liian monta aikuista kohden, jotta aikuinen olisi voinut tukea jokaisen lapsen osallistumista tehokkaasti (Venninen ym., 2014).

Opettaja pystyi kannustamaan lapsia osallistumaan, esimerkiksi sanomalla ”Haluatko sanoa jotain?” (Papandreou & Yiallourous, 2020). Näin opettaja pikemminkin kutsui lapsia osallistumaan kuin vaati sitä (Chruch & Bateman, 2019). Myös Simsin (2015) mukaan oli tärkeää ennemmin luoda lapsille tilaisuuksia vapaaehtoiseen osallisuuteen, kuin pakottaa lapsia osallistumaan. Tällaisia tilaisuuksia voitiin luoda hyödyntämällä tietämystä lasten kiinnostuksen kohteista ja tukemalla osallistumista, kun lapset halusivat osallistua (Sims, 2015). Ottamalla askel taaksepäin ja seuraamalla lasten aloitteita opettaja pystyi antamaan lapsille mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä rakentaa merkityksiä yhdessä yhteisten keskustelujen avulla (Papandreou & Yiallourous, 2020).

## 6 Luotettavuus, eettisyys ja tutkimuksen rajoitteet

Se, miten tutkimusta suunnitellaan ja tehdään, vaikuttaa siihen, voidaanko tutkimuksen tuloksia pitää todenmukaisina tai pätevinä (Booth ym., 2012). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeistukset korostavat rehellisyyttä, läpinäkyvyyttä ja vastuullisuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksessamme pyrimme noudattamaan näitä standardeja jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Olemme valinneet analyysiin artikkeliksi vain sellaisia tutkimuksia, jotka ovat vertaisarvioituja ja tällä tavalla pyrimme takaamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Olemme toteuttaneet aineiston analyysin tarkasti käyttäen PRISMA flow diagrammia, olemme myös tehneet monipuolisia tulkintoja, joilla pyrimme tutkimuksen luottavuuteen. Lisäksi kirjallisuuskatsausta on ollut tekemässä kaksi tutkijaa, joka lisää monipuolisuutta tulkintoihin, kun olemme voineet vertailla ja keskustella tulkinnoistamme.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan tiedeyhteisössä tulee kunnioittaa muiden työtä ja antaa muiden saavutuksille niille kuuluva arvo. Toisten tutkimuksiin täytyy viitata oikeaoppisesti ja kaikki käytetyt lähteet tulee lukea lähdeluettelossa. Olemme pyrkineet oikeaoppisiin viittauskäytäntöihin ja käytämme kirjallisuuskatsauksessamme APA 7:n mukaisia viittauskäytäntöjä.

Yksi artikkelien sisäänottokriteereistämme liittyi tutkimusten kieleen. Hakukriteereinä meillä oli, että tutkimus tulee olla suomen- tai englanninkielinen. Perustelemme tämän sillä, että näitä kieliä me molemmat tutkimuksen tekijät ymmärrämme. Lopulta kaikki kirjallisuuskatsaukseen valikoituneet tutkimukset olivat englanninkielisiä. Englannin kieli on kansainvälinen kieli, mutta tulokset olisivat laajemmat, jos kriteereinä olisi ollut muitakin kieliä, joilla tutkimuksia olisi valittu.

Kieleen liittyy myös kielitermistö, joka on englannin kielellä erilainen verrattuna suomen kieleen. Esimerkiksi esiopetus- ja kouluunmenoiät saattavat olla erilaiset verrattuna Suomen koulutusjärjestelmään. Tämä on yksi tutkimukseemme liittyvistä rajoitteista. Joissakin tutkimuksissa puhuttiin esimerkiksi kouluikäisistä, mutta tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 5-vuotiaita, mikä Suomessa tarkoittaa päiväkotikäisiä lapsia.

Tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta tulisi arvioida, määritellä ja pohtia siitä näkökulmasta, ovatko tutkimuksen tulokset hyödyllisiä (Booth, ym., 2012). Lähestyimme tässä integratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa alkuperäisiä artikkeleita yksilöinä, joten niiden

laadunarviointi oli yksilökohtaista ja tämän vuoksi haastavaa. Olemme valinneet artikkelit kuitenkin tarkasti hakukriteeriemme pohjalta ja kaikki alkuperäisartikkelimme ovat vertaisarvioituja ja vastaavat tutkimuskysymyksiimme, joten ne ovat tutkimukseen sopivia. Artikkelien hakuprosessissa käytimme myös rajausta, että koko teksti tulee olla saatavilla ja artikkeli tulee olla ilmaiseksi luettavissa. Ymmärrämme, että rajauksen ”ilmaiseksi luettavissa” myötä joitakin tutkimuksemme kannalta hyviä artikkeleita saattoi jäädä pois, mutta teimme yhdessä sen päätöksen, että otamme tutkimukseemme vain ilmaiseksi luettavissa olevia tutkimuksia.

## 7 Pohdinta

Tämän integratiivisen kirjallisuuskatsauksen tehtävänä oli selvittää, miten varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus huomioidaan varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa, sekä pedagogisessa dokumentoinnissa. Lisäksi selvitimme sitä, miten aikuinen voi omalla toiminnallaan edistää lasten osallisuutta.

Aiemmissa tutkimuksissa oli havaittu, että vaikka päiväkotiarjessa lasten osallisuus tiedostettiin ja sen merkitys tunnustettiin, tästä huolimatta se jäi usein ikään kuin piiloon (Kangas ym., 2018). Usein aikuiset tarkastelivat lasten tarpeita ja toiveita toiminnan suunnittelun ja toteutuksen pohjaksi, mutta lapset eivät itse olleet tietoisia omasta osallisuudestaan (Turja, 2007). Tässä kirjallisuuskatsauksessa tulokset olivat hieman samansuuntaiset. Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksen mukaan aikuiset huomasivat lasten ideat ja aloitteet ja ottivat ne huomioon suunnittelussa, mutta siitä huolimatta suunniteltu toiminta ei tukenut optimaalisesti lasten osallistumisen edellytyksiä. Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimusten tuloksista hieman poiketen Akyolan (2020) mukaan lapset osallistuivat päätöksentekoprosessiin rajoitetusti, lisäksi lasten osallistumista tuettiin rajoitetusti. Tämä johtui opettajan näkemyksistä lasten osallistumisesta ja tavoista tukea heidän osallistumistaan. Samankaltaiseen tulokseen liittyen aikuisten heikoista tavoista tukea lasten osallisuutta päätyi myös Shaik (2022) huomauttaen, että myöskään lapset eivät olleet tottuneet siihen, että heidän mielipiteitään kuunnellaan.

Papandreoun ja Yiallouroksen (2020) mukaan aikuisella on monia keinoja, joilla edistää lapsen osallisuutta. Myös aiemmissa tutkimuksissa oli korostettu opettajan roolia ja pedagogisia tapoja toimia lapsen osallisuuden edistämiseksi. Jotta osallisuuden perspektiiviä voidaan laajentaa, Kankaan ja kumppaneiden (2018) mukaan aikuisten tulee ottaa erilaisia asioita lasten kanssa puheeksi ja vasta sen jälkeen katsoa, mistä niistä syntyy yhteisiä keskusteluita ja pohdintoja.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin, että opettajalla on viime kädessä vastuu vastata lapsen kysymyksiin ja kommentteihin, sillä tavalla, että ne maksimoivat lapsen osallistumisen (Church ja Bateman, 2019). Churchin ja Batemanin mukaan kasvattajat eivät seuraa tai rohkaise lapsen osallistumista niin usein kuin ajattelevat.

Aiemmistä tutkimuksista tiedettiin, että lapsen osallisuutta estää aikuisen vallankäyttö, aikuisen rooli ja arjen rutiinit (Johansson ym., 2016; Emulsion & Folkesson, 2006).

Samansuuntaisia tutkimustuloksia saatiin myös tässä kirjallisuuskatsauksessa. Knaufin ja Leopoldin (2021) tutkimuksessa portfolioiden sisällöstä oli päättämässä aikuinen, vaikka niiden avulla pyrittiin edistämään lasten osallisuutta. Tällainen toiminta ei edistä lasten osallisuutta, vaan pikemminkin rajoittaa sitä. Simsin (2015) mukaan työskentelyssä pienten lasten kanssa on liian pitkään noudatettu lähestymistapaa, joka asettaa lapsen vastaanottajan rooliin. Myös Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa lapset olivat enemmän vastaanottajan roolissa, sillä ajateltiin, että lapsen osallistumiskyky kasvaa lapsen iän ja kehityksen myötä. Nämä ajattelutavat liittyvät osallisuuden jännitteisiin.

Heikan ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa lasten osallistumista tapahtui eniten leikkitoiminnassa, niin ajallisesti kuin vaikutuspiiriltäänkin. Sen sijaan muussa pedagogisessa toiminnassa heidän osallistumisensa rajoittui lyhytaikaisiin valintoihin, erityisesti omasta toiminnastaan kasvattajien suunnittelemassa toiminnassa. Myös Akyolan (2020) tutkimuksen mukaan lapset saivat eniten vaikuttaa leikkimiseen, sillä lapset mainitsivat päättäneensä leikkimisestä eniten itse.

Osallistumista pedagogisen toiminnan arviointiin ja toiminnan toteuttamiseen mainittiin tutkimuksissa harvemmin. Suunnitelmissa, joissa mainittiin arviointi, ei kuitenkaan kerrottu, kuinka se oli käytännössä tarkoitus toteuttaa (Heikka ym., 2022). Lasten osallisuutta toiminnan arvioinnissa kuvattiin tutkimuksissa vähän, vain yhdessä viidestätoista valitsemastamme tutkimuksesta lapset olivat osallisina toiminnan arvioinnissa. Myös lasten osallistumisesta pedagogiseen dokumentointiin löytyi tutkimusta vain muutamasta valitsemastamme artikkeleista.

Mielestämme se, että lasten osallisuudesta toiminnan arvioinnissa ja dokumentoinnista ei löytynyt paljoa tutkimustietoa, oli merkittävä löydös tulevien tutkimusten kannalta. Lasten osallisuutta toiminnan arvioinnissa ja dokumentoinnissa tarvitsee mielestämme lisää tutkimustietoa. Jäimme pohtimaan, onko lasten osallisuudesta toiminnan arvioinnissa ja dokumentoinnissa tehty vain vähän tutkimusta, vai viittaako se siihen, että lasten osallistuminen toiminnan arviointiin ja dokumentointiin jää vähemmälle varhaiskasvatuksen arjessa.

Tutkimuksemme tulosten mukaan lapsen osallisuus ei täysin toteudu varhaiskasvatuksen arjessa. Lasten osallisuutta haastaa osallisuuteen liittyvät jännitteet, joita olisi syytä purkaa, jotta lapsen osallisuus toteutuisi paremmin päiväkodin arjessa. Akyol (2020) ehdottaa

tutkimuksessaan seminaareja ja täydennyskoulutusta kasvattajille lasten osallisuuden kehittämiseksi.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että aikuisen on tärkeää tarkastella omaa toimintaansa, jotta lapsen osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksen arjessa. Mietimme, että jos lasten osallisuus ei täysin toteudu varhaiskasvatuksen arjessa, tarkoittaa se sitä, etteivät lasten oikeudetkaan toteudu. On ristiriitaista, että lapsen osallisuuden vahvistaminen nähdään yhtenä kasvatuksen keskeisenä tavoitteena, mutta siitä huolimatta tutkimustulosten mukaan lasten osallisuus ei toteudu täysin varhaiskasvatuksen arjessa. Jotta aikuinen voi tarjota lapsille osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksia, tulee päiväkotiarjen rakenteita ja toimintatapoja uudistaa monin eri tavoin (Kangas ym., 2018).

## Lähteet

- Akyol, T. (2020). Teachers decide because they are adults’: the views of Turkish preschoolers about participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 659–674. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817237>
- Akyol, T. (2021). “In Fact, We Can All Decide”: An Action Research on the Participation Right of Young Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 523–534. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.209>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. Second edition. SAGE.
- Canning, N., Teszenvi, E., & Pálfi, S. (2022). Are you listening to me? Understanding children’s rights through Hungarian pedagogic practice. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(3), 218–232. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202233193>
- Ceballos, N., & Susinos, T. (2022). Do My Words Convey What Children Are Saying? Researching School Life with Very Young Children: Dilemmas for ‘Authentic Listening’. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 81–95. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026435>
- Church, A., & Bateman, A. (2019). Children’s Right to Participate: How Can Teachers Extend Child-Initiated Learning Sequences?. *International Journal of Early Childhood*, 51, 265–281. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00250-7>
- De Ro’iste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Gabhainn, N. (2011). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104. <https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- Dwyer, P. A. (2020). Analysis and synthesis. Teoksessa C. E. Toronto, R. Remington (2020). *A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review*. Springer (ss. 57–70).
- Emilson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3–4), 219–238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Hart, R. A. (1992). *Children’s participation. From tokenism to citizenship*. Innocenti essays no.4. UNICEF International Child Development Centre.

- Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L., & Heiskanen, N. (2022). How educators commit to enhancing children's participation in early childhood education pedagogical plans. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1170>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2021). Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Helin, E., Kola-Torvinen, P., & Tarkka, K. (2018). Osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) (2018). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2*. Suomen Varhaiskasvatus ry (ss. 17–19).
- Hiebl, M. R. W. (2023). Sample selection in systematic literature reviews of management research. *Organizational research methods*, 26(2), 229–261.  
<https://doi.org/10.1177/1094428120986851>
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274–288.  
<https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- Isola, A. M. (2017). *Mitä osallisuus on?: Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Juvenes Print.
- Ikonen, O., & Virtanen, P. (toim.). (2000). *Erilainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. PS-kustannus.
- Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A. M., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 209–224.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-016-0164-2>
- Jusni, E., Fonsén, E., & Ahtiainen, R. (2023). An Inclusive Early Childhood Education Setting according to Practitioners' Experiences in Yogyakarta, Indonesia. *Education Sciences*, 13(10), 1–23. <https://doi.org/10.3390/educsci13101043>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Doctoral dissertation. University of Helsinki.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>

- Kangas, J., Vlasov J., Fónsen E., & Heikka., J. (toim.) (2018). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus.
- Karlsson, L., Weckström, E., & Lastikka, A-L. (2018). Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Suomen Varhaiskasvatus ry (ss. 73–99).
- Kataja, E. (2014). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) (2020). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (ss. 56–79).
- Knauf, H., & Lepold, M. (2021). The children's voice - how do children participate in analog and digital portfolios?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 669–682. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1906291>
- Knopf, J. W. (2006). Doing a Literature Review. *Political Science & Politics*, 39(1), 127–132. <https://doi.org/10.1017/S1049096506060264>
- Konstantoni, K. (2013). Children's rights-based approaches: the challenges of listening to taboo/discriminatory issues and moving beyond children's participation. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 362–374. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867169>
- Konstantoni, K., & Emejulu, A. (2017). When intersectionality met childhood studies: the dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies*, 15(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1249824>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Routledge (ss. 11–23).
- Leeman, L., & Hämäläinen, R-M. (2016). Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81(5), 586–594. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016102725606>

- Lister, R. (2007). Why citizenship: where, when and how children?. *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>
- Lúcio, J., & Ferreira, F. I. (2016). Children's rights in times of austerity: social awareness of pre-service teachers in Portugal. Teoksessa J. Gillett-Swan & V. Coppock (toim.) (2016). *Children's rights, educational research and the UNCRC*. Symposium Books (ss. 101–119).
- Löw, M. (2008). The constitution of space: The structuration of spaces through the simultaneity of effect and perception. *European Journal of Social Theory*, 11(1), 25–49. <https://doi.org/10.1177/1368431007085286>
- Manassakis, E. S. (2019). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18–28. <https://doi.org/10.1177/1476718X19882714>
- Matsui, G. (2020). Using a Photo Projective Method to Listen to Children's Perspectives About Improving Kindergarten Environments. *International Journal of Early Childhood*, 52, 281–297. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00279-z>
- Maunu, A., & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- Max-Neef, M. A. (1991). *Human scale development: conception, application and further reflections*. The Apex Press.
- Moran-Ellis, J., & Sünker, H. (2018). Childhood studies, children's politics and participation: perspectives for processes of democratisation. *International Review of Sociology*, 28(2), 277–297. <https://doi.org/10.1080/03906701.2018.1477106>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2016). *Pupils' participation in the Finnish classroom: turning the UN Convention on the Rights of the Child into pedagogical practices*. Symposium Books.
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/26752>

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Merkityksellinen Suomessa -toimintaohjelma. Ohjelma vihapuheen ja rasismien estämiseksi ja yhteiskunnallisen osallisuuden edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oikeusministeriö (2014). Avoin ja yhdenvertainen osallistuminen. Valtioneuvoston demokraatiapoliittinen selonteko. Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-365-8>
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Papandreou, M., & Yiallouros, S. (2020). Highlighting the features of whole-class interactions in a participatory early childhood environment. *Early Child Development and Care*, 190(4), 461–477. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479402>
- Puroila, A. M., & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43.
- Raby, R. (2014). Children's participation as neo-liberal governance?. *Routledge*, 35(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739468>
- Ree, M., & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229–2240. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. (2017). *Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu?: Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Waasa Graphics Oy.
- Sairanen, H., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2020). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*, 192(1), 112–123. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Sen, A. (2013). The ends and means of sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(1), 6–20. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.747492>

- Sethares, K. (2020). Dissemination of the Integrative Review. Teoksessa C. E. Toronto & R. Remington. *A Step-by-Step Guide to Conducting an Integrative Review*. Springer (ss. 85–106).
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202103051859>
- Shaik, N. (2022). Supporting student teachers for a participatory pedagogy through Shier's model of participation in Grade R (Reception Year) South Africa. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(2), 251–264. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1881663>
- Sims, M. (2015). Social Justice, Children's Needs and Rights: An Approach to Planning. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(2), 122–129. <https://doi.org/10.5430/jct.v4n2p122>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2014). Sosiaalihuollon työelämäosallisuutta tukevan lainsäädännön ja palvelujärjestelmän uudistamistarpeita arvioivan työryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3524-2>
- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4743-9>
- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: "Where are we at in recognizing children's rights in early childhood, three decades on...?". *International Journal of Early Childhood*, 51, 251–257. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) (2000). *Erilainen oppija- yhteiseen kouluun.: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. PS-kustannus (ss. 167–196).

- Turja, L. (2018). Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) (2018). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Suomen Varhaiskasvatus ry (ss. 65–81).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta*.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 § [Varhaiskasvatuslaki 540/2018 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#), (Luettu 4.1.2025)
- Varhaiskasvatuslaki 540/ 2018, 20 § [Varhaiskasvatuslaki 540/2018 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#), (Luettu 4.1.2025)
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. (2010). ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”: Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa: *Tutkimusraportti*. Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. <http://hdl.handle.net/10138/314819>
- Venninen, T., & Leinonen, J. (2013). Developing children’s participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 31–49.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting Children’s Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Vilkka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vuorisalo, M., Raittila, R., & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction - Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 9(1), 45–64. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0003>
- Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Yhdistyneet kansakunnat (1989). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.

[https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

Ylikörkkö, E. M. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 72–98. <https://orcid.org/0000-0002-5213-5498>

Zeiger, H. (2009). Institutionalization as a secular trend. Teoksessa J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M-S. Honig (toim.) (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan (ss. 127–139).

Öhrling, K. (2007). Experiences of classroom research to increase schoolchildren's well-being. Teoksessa A. Ahonen, K. Kurtakko & E. Sohlman (2006). *School, culture and well-being: ArctiChildren research and development findings from Northern Finland, Sweden and Norway, and North-West Russia*. University of Lapland (ss. 69–83).