



Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa

Elina Nivala

Itä-Suomen yliopisto, s-posti: elina.nivala@uef.fi

TIIVISTELMÄ: Osallisuus on viimeisten kymmenen vuoden aikana ollut tärkeä aihe varhaiskasvatuskirjallisuudessa. Tässä artikkelissa osallisuus otetaan käsiteanalyttisen tarkastelun kohteeksi. Lähtökohtana analyysille on havainto, että osallisuutta kuvataan varhaiskasvatuskirjallisuudessa usein lasten mahdollisuuksina tulla kuulluiksi, tehdä valintoja ja osallistua päätöksentekoon ja suunnitteluun. Tämän poliittisen osallisuuden rinnalla tehdään tässä näkyväksi sosiaalista osallisuutta ja tunnistetaan sen kriittisiä ominaispiirteitä. Uutena teoreettisena näkökulmana varhaiskasvatuksen osallisuuskeskusteluun tuodaan sosiaalipedagoginen osallisuusymmärrys, jonka mukaan osallisuuden lähtökohtana on yhteisöön kuuluminen. Lisäksi artikkelissa otetaan tarkastelun kohteeksi pienten lasten yksinäisyys. Kuulumisen näkökulma muodostaa yhteyden yksinäisyyden ja osallisuuden välille: yksinäisyys voidaan ymmärtää kuulumattomuudeksi eli sosiaaliseksi osattomuudeksi. Artikkelin tavoitteena on osoittaa, että lasten osallisuuden vahvistaminen varhaiskasvatuksessa voi tarjota mahdollisuuksia ehkäistä heidän yksinäisyyttään ja tukea siten kuulluksi tuleminen lisäksi heidän sosiaalista kasvuaan ja hyvinvointiaan laaja-alaisesti.

Asiasanat: *poliittinen osallisuus, sosiaalinen osallisuus, kuuluminen, yksinäisyys, varhaiskasvatus*

ABSTRACT: It has been a typical topic during the past ten years, in the literature of early childhood education and care (ECEC), to look at children's political and social participation. This article makes a conceptual analysis of the two concepts. The starting point for the analysis is the focus of the discussion on children's possibilities to be heard, to make choices and to participate in decision making and planning processes of ECEC. In this article the often overshadowed social participation is discussed in more detail. A new point of view to the discussion is sought after through a social pedagogical understanding of social and political participation. Participation is understood as something that starts from belonging in a community. Furthermore, the idea is linked with the questions concerning children's loneliness and an initial framework is outlined for understanding loneliness as social exclusion. The aim of

this article is to show that supporting political and social participation in ECEC can create possibilities to prevent loneliness and support children's social growth and wellbeing more widely.

Keywords: *political participation, social participation, belonging, loneliness, early childhood education and care*

Johdanto

Osallisuus on ollut tärkeä keskustelun ja tutkimuksen aihe varhaiskasvatuksessa koko 2010-luvun ajan. Kun lukee varhaiskasvatuksen kentän osallisuuskirjallisuutta, voi huomion kiinnittää se, että osallisuutta tarkastellaan usein erityisesti lasten kuulluksi tulemisena, mahdollisuuksina tehdä valintoja sekä osallistua päätöksentekoon ja suunnitteluun (esim. Fonsén ym., 2020; Turja, 2011; Turja & Vuorisalo, 2017; Virkki, 2015). Monet varhaiskasvatuksen osallisuusmääritelmät pitävät lisäksi sisällään ajatuksen, että osallisuus on kuulumista yhteisöön (esim. Eskel & Marttila, 2013, s. 78; Karlsson ym., 2018, s. 74; Kaskela & Kronqvist, 2012, s. 19; Kataja, 2020; Venninen ym., 2010, s. 5–7). Osallisuuden määritelmässä puhutaan esimerkiksi ryhmässä toimimisesta, vastavuoroisuudesta ja yhteisten vaikuttamisprosessien tuottamasta yhteenkuuluvuuden tunteesta (ks. esim. Turja & Vuorisalo, 2017). Tämä osallisuuden sosiaalinen ulottuvuus näyttää kuitenkin varhaiskasvatuksen osallisuuskirjallisuudessa usein jäävän tarkemmin määrittelemättä.

Yhteisöön kuulumisesta ja sen tukemisesta keskustellaan varhaiskasvatuskirjallisuudessa paljonkin, mutta keskustelua käydään osallisuuden käsitteen sijaan muilla käsitteillä, kuten yhteenkuuluvuus ja kuuluminen (ks. esim. Juutinen, 2018; Salonen ym., 2016), yhteisöllisyys, vertaissuhteet ja vertaisoppiminen (ks. esim. Koivula, 2010, 2017; Koivula & Eerola-Pennanen, 2017; Neitola, 2013). Osallisuuskeskusteluun näitä näkökulmia ei sen sijaan kovin paljon näytä sisältyvän. Osallisuuden edistämisen käytäntöjen kuvauksista on vaikea löytää kuvauksia siitä, miten osallisuutta *yhteisöön kuulumisena* voidaan tukea, miten esimerkiksi liittymistä yhteisöön vahvistetaan pedagogisin käytännöin. Nämä kysymykset eivät näytä ainakaan selvästi kuuluvan osallisuuden käsitteen alueelle.

Poliittisen osallisuuden eli lasten vaikuttamismahdollisuuksien korostuminen varhaiskasvatuksen keskusteluissa verrattuna *sosiaaliseen osallisuuteen* eli yhteisöön kuulumiseen kiinnittää huomiota, kun keskustelua vertaa esimerkiksi nuorisotutkimuksen osallisuuskeskusteluun (ks. esim. Gretschel & Kiilakoski, 2012; Kiilakoski, 2007; Paju, 2007). Siellä sosiaalinen osallisuus näkyy huomattavasti selvemmin esimerkiksi käsiteltäessä osallisuutta syrjäytymisen vastavoimana (esim.

Paju, 2007, s. 11–13) ja nuorten yhteisöllisyyden edistämistä erilaisin toiminnallisin tavoin (esim. Hellström ym., 2020). Tällöin osallisuus nähdään ensisijaisesti yhteisössä mukana olemiseksi, ja sen vastakohtana on osattomuus, yhteisön ulkopuolisuus. Korostaakseen tämän yhteisön jäsenyyttä painottavan osallisuustulkinnan erottumista vaikuttamismahdollisuuksia painottavasta tulkinnasta osa nuorisotutkijoista käyttäekin niistä käsitteitä sosiaalinen osallisuus ja poliittinen osallisuus (esim. Maunu & Kiilakoski, 2018).

Poliittisen osallisuuden korostuminen varhaiskasvatuskirjallisuudessa vaikuttaa luonnolliselta. Se perustuu ainakin osin varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoihin: Varhaiskasvatukseenlakiin (540/2018), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2016) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2018), joissa osallisuus liitetään lapsen osallistumiseen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (ks. Turja & Vuorisalo, 2017). Lisäksi lasten kuuleminen tuntune osallisuuden merkityksistä vaikeimmin käytännössä toteutettavalta. Lasten vertaissuhteitahan varhaiskasvattajat tukevat joka päivä, ja varhaiskasvatus tapahtuu ryhmissä, joissa lasten sosiaalinen osallisuus voi kehittyä ikään kuin itsestään. Sosiaalisen osallisuuden tukeminen voi tuntua niin itsestään selvältä osalta varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjä, ettei siitä tarvitse erikseen tehdä numeroa. Sen sijaan poliittisen osallisuuden toteuttaminen vaatii erityistä huomiota. Kyse on hitaasta kehitystyöstä, jossa muutetaan pedagogisia käytäntöjä hierarkkisiin suhteisiin perustuvasta aikuisjohtoisesta toiminnasta lasten kuulemista mahdollistaviksi päätöksenteon ja suunnittelun prosesseiksi (ks. esim. Karlsson ym., 2018, s. 73, 90). Sen vuoksi sitä täytyy tukea tutkimuksilla, jotka perustelevat lasten kuulemisen tavoitteita ja kehittävät niiden toteuttamista edistäviä toimintamuotoja. On ehkä niin, että lasten valintojen mahdollistaminen tuntuu arjen toimijoista vaikealta sovittaa yhteen varhaiskasvattajan pedagogisen vallan ja vastuun kanssa (ks. esim. Kataja, 2020), joten varhaiskasvatuksen osallisuustutkijoiden on tarpeen keskittyä juuri poliittisen osallisuuden kysymyksiin.

Olen itse tutustunut osallisuuteen alun perin nuorisotyön ja -tutkimuksen käsitteenä (ks. Kiilakoski ym., 2012) ja perehtynyt siihen erityisesti sosiaalipedagogisesta näkökulmasta (Nivala & Rynnänen, 2013, 2019). Tämä tulokulmani on varmasti vaikuttanut siihen, että olen kiinnittänyt varhaiskasvatuksen kentällä käydyssä osallisuuskeskustelussa huomiota poliittisen osallisuuden näkökulman painottumiseen käsitteen määrittelyissä. Olen ihmetellyt sosiaalisen näkökulman jäämistä keskustelussa jossain määrin piiloon, ja tästä ihmetyksestä on lähtenyt liikkeelle se käsiteanalyttinen tarkastelu, johon tämän artikkelin alkuosa perustuu. Nostan tarkastelun kohteeksi nimenomaan osallisuuden *käsitteen* viimeaikaisessa suomalaisessa varhaiskasvatuskirjallisuudessa. Sen sijaan en pyri arvioimaan sitä, miten käsite ymmärretään varhaiskasvatuksen *arjessa* tai millaista osallisuuden tukemiseen tähtäävää toimintaa *käytännössä* toteutetaan. Vaikka väitän, että sosiaalisen osallisuuden näkökulma on *varhaiskasvatuskirjallisuuden*

osallisuustarkasteluissa varsin heikko verrattuna poliittiseen, tämä ei tarkoita sitä, että olettaisın varhaiskasvatuksen *käytännöistä* puuttuvan lasten sosiaalista osallisuutta tukevia elementtejä. Niitä varmasti on, mutta niitä ei kirjallisuudessa välttämättä käsitteellistetä osallisuudeksi vaan ne liitetään muihin käsitteisiin.

Tämä artikkeli perustuu käsiteanalyttiseen tarkasteluun. Analysoimalla osallisuuden käsitteen käyttötapoja suomalaisessa varhaiskasvatuskirjallisuudessa ja peilaamalla niitä muilla aloilla käytävään osallisuuskeskusteluun pyrin jäsentämään käsitteeseen liittyviä merkityksiä. Osallisuuden käsite on väljä ja monitulkintainen, joten käsitteen merkitysten jäsentämisestä voi olla hyötyä siihen liittyvien käytäntöjen kehittämisessä. Käsiteanalyysi auttaa tunnistamaan käsitteen kriittisiä ominaispiirteitä, hahmottamaan sen suhdetta lähikäsitteisiin ja ymmärtämään käsitteen avulla kuvattavan ilmiön ulottuvuuksia. (Ks. Puusa, 2008, s. 36–39.) Näin se voi auttaa kehittämistyössä kohdistamaan tietoisesti ja jaetusti huomion juuri haluttuun osallisuuden merkitykseen.

Lähteinä osallisuuden käsiteanalyttisessä tarkastelussa käytän viimeisten 12 vuoden aikana julkaistua suomenkielistä varhaiskasvatuskirjallisuutta, jossa osallisuuden käsite esiintyy keskeisenä määrittäjänä joko otsikossa tai asiasanana. Kyseessä ei ole systemaattinen kirjallisuuskatsaus, mutta olen ottanut analyysiin mukaan laajasti sekä painettuja että sähköisesti julkaistuja kirjoja ja artikkeleita. Lisäksi olen kiinnittänyt huomiota lähteiden välisiin viittauksiin tunnistaakseni varhaiskasvatuksen osallisuuskeskustelun keskeisiä lähteitä. Varsinaisia osallisuutta varhaiskasvatuksessa käsitteleviä lähteitä analyysissä on yhteensä 15 teosta tai artikkelia, jotka kaikki löytyvät tämän artikkelin lähdeluettelosta. Lisäksi hyödynnän lähialojen, erityisesti nuorisotutkimuksen ja sosiaalipedagogiikan, osallisuuskirjallisuutta. Tekstissä viitataan normaalein tekstiviittein lähteisiin, joissa näkyy erityisen hyvin juuri kulloinkin tekstissä käsiteltävä asia tai näkökulma. Tekstiviitteet eivät kuitenkaan ole tyhjentäviä, eli usein tulkinnan pohjana on laajempi määrä lähteitä kuin viitteessä mainitaan, etenkin silloin, kun viite on muodossa ”ks. esim.”.

Teen tässä artikkelissa näkyväksi erityisesti osallisuuden käsitteen sosiaalista ulottuvuutta. Tämä on esiyymmärrykseeni perustuva näkökulman raja, joka liittyy artikkelin tavoitteeseen. Ennen sosiaalisen osallisuuden tarkastelua olen kuitenkin analysoinut yleisellä tasolla varhaiskasvatuskirjallisuudessa aiemmin tehtyjä osallisuuden määritelmiä ja kuvauksia, mikä on auttanut syventämään esiyymmärrystäni. Tarkasteluni lähtee siten liikkeelle yleiskuvasta, jossa osallisuuden poliittiset merkitykset ovat selvästi näkyvissä. (Ks. Puusa, 2008, s. 39–40.)

Osallisuuden käsitteen lisäksi tarkastelen yksinäisyyden käsitettä ja pienten lasten yksinäisyyttä ilmiönä. Jos osallisuus määritellään yhteisöön kuulumiseksi, on se selvästi vastakohta syrjäytymiselle ja yksinäisyydelle. Yksinäisyyden tarkastelussa lähteinäni on

pienien lasten yksinäisyyttä käsittelevää koti- ja ulkomaista tutkimusta useammalta viime vuosikymmeneltä. Varhaiskasvatustutkimuksessa yksinäisyyttä ei ole juurikaan tarkasteltu (ks. kuitenkin Laine & Neitola, 2002). Taustalla voi vaikuttaa pitkään vallinnut kehityspsykologinen käsitys, että pienet lapset eivät koe yksinäisyyttä. Nykyään tämä käsitys on kuitenkin osoitettu vääräksi: yksinäisyyttä voivat kokea kaikki aivan varhaislapsuudesta lähtien (Parkhurst & Hopmeyer, 1999, s. 63; myös Junttila, 2016a, s. 149). Pienten lasten yksinäisyyden kokemukset ovat itse asiassa varsin yleisiä. Suomalaisessa pienten lasten sosiaalisia suhteita tarkastelleessa tutkimuksessa (ks. Laine & Neitola, 2002) lähes 10 prosenttia 5–7-vuotiaista päiväkotilapsista oli yksinäisiä (Laine, 2002a, s. 45–46). Tämä vastaa muissa maissa tehtyjen tutkimusten tuloksia (Laine, 2005, s. 166). Kouluikäisistä, joiden yksinäisyyttä on tutkittu päiväkotikäisiä enemmän, kärsii pitkittyneestä eli yli lukuvuoden kestäneestä yksinäisyydestä noin joka kymmenes, ja jopa joka viides kokee yksinäisyyttä joskus. Yläkouluikäisillä, varsinkin pojilla, osuudet ovat tätäkin suurempia. (Junttila, 2015, s. 64–70, Junttila 2016a, s. 149–150).

Yksinäisyydestä kärsivä lapsi tuntee ahdistusta ja mielipahaa, ja pitkään jatkuessaan yksinäisyys voi aiheuttaa muun muassa arvottomuuden, toivottomuuden, ulkopuolisuuden ja hylätyksi tulemisen tunteita sekä itsetuhoisuutta (ks. Junttila, 2016a, s. 149, 153–156; Laine, 2005, s. 165–166). Monilla yksinäisyyden polku näyttää alkavan varhaislapsuudesta ja jatkuvan läpi elämän (Junttila, 2015, s. 75, 137; Tiilikainen, 2016). Lapsuudessa koettu yksinäisyys voi siis jättää syvät jäljet ja olla alku sosiaaliselle syrjäytymiselle ja vakaville mielenterveysongelmille, jotka uhkaavat lapsen ja myöhemmin nuoren kehitystä ja hyvinvointia. Osoitetuista vakavista seurauksista huolimatta lasten kokemaa yksinäisyyttä aliarvioidaan helposti. (Junttila, 2010, s. 20, 23–24, Junttila 2016a, s. 155–156.)

Haluan tällä artikkelilla kiinnittää huomiota lasten yksinäisyyteen varhaiskasvatuksessa. Näen, että varhaiskasvatus on toimintaa, jossa lasten yksinäisyyttä voidaan ehkäistä ja tarvittaessa kohdata ja hoitaa. Artikkelin tavoitteena on tuoda uusi näkökulma suomalaiseen varhaiskasvatuskeskusteluun osoittamalla, että osallisuuden vahvistaminen voi sisältää mahdollisuuksia ehkäistä lasten yksinäisyyttä. Jäsentämällä osallisuuden ja yksinäisyyden käsitteitä hahmottelen niiden keskinäisten yhteyksien pohjalta lähtökohtia lasten yksinäisyyden ymmärtämiselle sosiaalisena osattomuutena. Näin osallisuuden vahvistamiseen tähtäävä toiminta saa merkitystä myös yksinäisyyden ehkäisemisenä. Ajattelen, että sosiaalisen osallisuuden tietoinen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa voi tarjota mahdollisuuksia ehkäistä lasten yksinäisyyttä ja tukea siten kuulluksi tulemisen lisäksi heidän sosiaalista kasvuaan ja hyvinvointiaan laajalaisesti.

Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Poliittinen osallisuus ja sosiaalinen osallisuus ovat käsitteitä, joiden avulla voidaan tehdä näkyväksi osallisuuskeskustelun erilaisia painotuksia. Ne kuvastavat kahta erilaista tulkintaa siitä, mikä osallisuudessa ja sen edistämisessä on keskeistä. Poliittinen osallisuus tarkoittaa yleisellä tasolla yksilön mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja vaikuttaa, ja sosiaalinen osallisuus puolestaan ryhmään kuulumista ja merkityksellisiä sosiaalisia suhteita. Usein osallisuuden tarkasteluissa poliittinen ja sosiaalinen osallisuus kietoutuvat yhteen. (Maunu & Kiilakoski, 2018, s. 114; ks. myös Thomas, 2007, s. 206.) Tällöin voidaan korostaa, että sosiaalinen osallisuus kokemuksena yhteisöön kuulumisesta muodostaa perustan poliittiselle osallisuudelle eli halulle osallistua ja vaikuttaa yhteisön toimintaan (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26–27). Varhaiskasvatuksen osallisuuskeskustelua on luontevaa katsoa näin: ymmärtää poliittinen ja sosiaalinen osallisuus kahtena erilaisena näkökulmana osallisuuteen ja sen edistämiseen. Tässä luvussa erottelen varhaiskasvatuskirjallisuudessa tehdyistä osallisuuden määrittelmistä ensin poliittisen osallisuuden ja sen jälkeen sosiaalisen osallisuuden kuvauksia. Tavoitteenani on tehdä näkyväksi sosiaalista osallisuutta. Vahvan poliittisen osallisuuden painotuksen lisäksi varhaiskasvatuksessa on tärkeää tunnistaa myös osallisuuden sosiaalisia merkityksiä. Sen jälkeen tarjoan näitä kahta painotusta yhdistämään teoreettisen kehyksen, joka pohjautuu sosiaalipedagogiseen osallisuussymmärrykseen.

Poliittinen osallisuus varhaiskasvatuskirjallisuudessa

Varhaiskasvatuskirjallisuuden käsiteanalyttinen tarkastelu näyttää vahvistavan alkuperäistä vaikutelmaani osallisuuden määrittelystä korostuneesti poliittisen osallisuuden merkityksessä. Keskeisten varhaiskasvatuksen osallisuustutkijoiden paljon lainatuissa artikkeleissa osallisuuden määrittellään olevan lasten mahdollisuuksia ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan, tulla kuulluksi, tehdä valintoja sekä vaikuttaa itseä koskeviin ja yhteisiin asioihin osallistumalla suunnitteluun, päätöksentekoon ja vastuun kantamiseen varhaiskasvatuksen arjessa (ks. esim. Kataja, 2020; Turja, 2011, s. 47; Turja & Vuorisalo, 2017). Esimerkki tästä painotuksesta löytyy Varhaiskasvatuksen käsikirjasta, jossa Leena Turja (2011, s. 49–51) jäsentää lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa moniulotteisena ilmiönä keskittyen nimenomaan poliittiseen osallisuuteen. Turjan mukaan osallisuutta voidaan tarkastella ensinnäkin aikuisten ja lasten välisen vallanjaon näkökulmasta erottamalla lasten valtaistumisen eri asteita: millaisessa vallankäytön roolissa lapset ovat mukana toiminnassa. Toiseksi voidaan tarkastella lasten osallisuuden aihetta eli heidän vaikuttamismahdollisuuksiensa vaikutuspiiriä: kuinka laajoissa ja keitä kaikkia koskevissa asioissa he voivat vaikuttaa edeten itseään koskevista asioista laajemman yhteisön asioihin. Kolmanneksi osallisuutta voidaan tarkastella ajallisella ulottuvuudella: onko vaikuttava toiminta lyhyt- vai

pitkäkestoista, kertaluonteista vai kauaskantoista. Neljänneksi voidaan tarkastella osallisuuden konkretisoimista erilaisena toimintana ja vaikuttamisen mahdollisuuksina prosessin eri vaiheissa sekä toiminnassa tarvittavia resursseja, kuten mahdollisuutta saada toiminnassa tarvittavaa tietoa ja tukea osallistumiseen. Tiivistäen osallisuudessa on siis tämän jäsenyyksen mukaan kyse vallanjakamisesta ja vastuusta, vaikuttamismahdollisuuksista ja näitä tukevasta toiminnasta ja rakenteista.

Tavanomaista varhaiskasvatuskirjallisuuden osallisuustarkasteluille on erilaisten osallisuuden porras- ja tasomallien esittelemineen (ks. esim. Eskel & Marttila, 2013, s. 79–83; Virkki, 2015, s. 8–11). Ne kuvaavat nimenomaan poliittista osallisuutta. Perusideana on, että osallistuja voi olla toiminnassa mukana eri tavoilla ja hänellä on erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa. Osassa malleista nähdään, että vaikuttamisen mahdollisuudet laajenevat, kun siirrytään portaalta tai tasolta toiselle. Ajatellaan, että osallisuus toteutuu sitä vahvempana, mitä ylemmäs portaita tai tasoja noustaan eli mitä laajemmin osallistuja voi olla mukana, mitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia esittää ajatuksiaan ja vaikuttaa tehtäviin päätöksiin. Osassa sen sijaan korostetaan sitä, että osallistumisen tapoja ei pidä arvottaa suhteessa toisiinsa. Tällöin mallin tarkoituksena on tuoda esiin osallistumisen tapojen moninaisuutta niin, että erilaisiin tilanteisiin ja erilaisille lapsille löytyy mielekkäitä osallistumisen mahdollisuuksia. (Ks. Thomas, 2007, s. 204–206.) Varhaiskasvatuskirjallisuudessa yleisiä ovat viittaukset Sherry Arnsteinin (1969) kansalaisten osallistumisen malliin, Roger A. Hartin (1992) sen pohjalta kehittämään lasten ja nuorten osallistumisen tikapuumalliin sekä Harry Shierin (2001) osallistumisen polkuun, joka tarkastelee lisäksi kasvattajayhteisön ajattelun kehittymistä (ks. esim. Eskel & Marttila, 2013, s. 79–83; Leinonen, 2020; Turja & Vuorisalo, 2017; Venninen ym., 2010).

Huomionarvoista kolmen mainitun porras- tai tasomallin tarkastelussa on, että ne ovat englanninkielisiä ja niissä käytetty käsite on *participation*. Varhaiskasvatuskirjallisuudessa niihin viitataan poikkeuksetta *osallisuuden* malleina, ei *osallistumisen*, vaikka se olisi suora käänös. Tämä kuvastaa hyvin poliittisen osallisuuden näkökulman painottumista osallisuuskeskustelussa: osallisuuden englanninkieliseksi vastineeksi nähdään *participation*, eikä tätä käännöstä pidetä ongelmallisena. Esimerkiksi nuorisotutkimuksen piirissä osallisuuden kääntäminen englanniksi termillä *participation* on nähty ongelmallisempänä, koska tämä käänös ei kata kaikkia osallisuuden käsitteeseen sisältyviä merkityksiä, erityisesti sen sosiaalista ulottuvuutta (ks. esim. Kiilakoski ym. 2012, s. 15; vrt. kuitenkin Thomas, 2007, s. 206: *political* ja *social participation* -erottelu). *Participation* eli osallistuminen on käsiteanalyttisen tulkintani mukaan osallisuuden käsitteellinen rajatapaus, joka usein sekoittuu osallisuuden käsitteeseen, kun käsitteitä käytetään väljästi. Osallistuminen pitää sisällään joitakin osallisuuden käsitteen kriittisiä ominaispiirteitä mutta ei kuitenkaan kaikkia, joten käsitteet eivät ole synonyymeja. (Ks. Puusa, 2008, s. 40.)

Yksi taustatekijä poliittisen osallisuuden näkökulman painottumiselle varhaiskasvatuskirjallisuudessa on tulkintani mukaan se, että osallisuus yhdistetään YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen (Yhdistyneet Kansakunnat [YK], 1989) ja erityisesti artikloihin 12, 13 ja 17. Niissä käsitellään lapsen oikeuksia tulla kuulluksi, kertoa mielipiteensä sekä saada tukea mielipiteidensä muodostamiseen ja tietoa itseään koskevista asioista. Lisäksi artikla 29 nähdään tärkeäksi, sillä se ohjaa yhdenvertaisuuteen ja demokraattiseen toimintatapaan. (Turja & Vuorisalo, 2017.) Myös Varhaiskasvatuslaki (540/2018) painottaa poliittista osallisuutta. Laissa määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteeksi varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lisäksi laissa on osallisuuden ja vaikuttamisen pykälä (20 §), jonka mukaan *”varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla”*. (Ks. Kangas, 2020; myös Turja & Vuorisalo, 2017.) Laki ohjaa kiinnittämään varhaiskasvatuksen käytännön toiminnassa huomiota juuri lasten kuulemisen käytäntöjen ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Samaan suuntaan ohjaavat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2016) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018).

Varhaiskasvatuskirjallisuuden kuvaukset osallisuuden toteuttamisesta käytännössä kertovat monenlaisesta mielipiteiden muodostamisen, valintojen tekemisen ja toimintaan vaikuttamisen – eli poliittisen osallisuuden – harjoittelusta ja mahdollistamisesta. Pienten lasten osallisuuden tukemisessa korostetaan jokapäiväisiä toistuvia tilanteita, joissa lapsille voidaan tarjota mahdollisuuksia tehdä aloitteita ja valintoja ja saada siten konkreettisia kokemuksia kuulluksi tulemisesta heille itselleen tärkeissä asioissa (ks. esim. Turja, 2011, s. 47–48). Tärkeänä pidetään varhaiskasvattajien kykyä kohdata jokainen lapsi hänelle sopivalla tavalla, herkkyyttä havainnoida lasta ja hänelle merkityksellisiä asioita, kuulla hänen ajatuksiaan ja antaa mahdollisuuksia osallistua toimintaan omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan (Kataja, 2018). Myös jokapäiväiset perushoidon tilanteet nostetaan esiin vaikuttamisen mahdollisuuksina, joissa aikuisen tulee antaa tilaa lapsen valinnoille esimerkiksi ruokailu- tai pukemistilanteissa. Luonnollisena lasten vallankäytön mahdollistamisen alueena nähdään vapaa toiminta, johon liittyen päiväkodeissa on kehitetty erilaisia käytännön toimintamalleja tukemaan lasten mahdollisuuksia valita esimerkiksi, mitä leikkiä ryhtyy leikkimään ja kenen kanssa. Ohjattu toiminta puolestaan esitetään ikään kuin pedagogisena haasteena varhaiskasvattajille: miten toteuttaa varhaiskasvatuksen tavoitteita toiminnassa, joka lähteekin liikkeelle lasten ideoiden pohjalta aikuisten valmiiksi tekemien suunnitelmien sijaan ja jonka sisältöjä rakennetaan yhdessä lasten kanssa. Lisäksi korostetaan, että innostava toimintaympäristö ja hyväksyvä ilmapiiri rohkaisevat lapsia toimimaan aloitteellisesti ja ilmaisemaan itseään monipuolisesti. (Ks.

esim. Kataja, 2020; Leinonen, 2020; Venninen ym., 2010, s. 56–61; Virkki, 2015, s. 130–136.)

Poliittisen osallisuuden nähdäkseni yksiselitteisin ilmentymä varhaiskasvatuksen käytäntöjen kuvauksissa on osallisuuden liittäminen erilaisiin yhteisen suunnittelun ja päätöksenteon käytäntöihin, joita kutsutaan esimerkiksi lasten kokouksiksi. Osallisuuden kuvataan toteutuvan lasten ja aikuisten yhteisissä hetkissä, joissa lapset kertovat mielipiteitään ja toiveitaan liittyen päiväkodin toimintaan. (Ks. esim. Eskel & Marttila, 2013, s. 79, 89–91; Stenvall & Seppälä, 2008, s. 39–40; Virkki, 2015, s. 116–132.) Tällaisia käytäntöjä kuitenkin myös kritisoidaan muun muassa osallisuuden toteuttamisesta keinotekoisesti aikuismaisilla toimintatavoilla. Erillisten kokousten sijaan korostetaan tarvetta luoda varhaiskasvatukseen osallisuutta luovaa toimintakulttuuria, ja sen katsotaan edellyttävän lasten näkemistä toimijoina (ks. esim. Eskel & Marttila, 2013, s. 87–88, 93; Stenvall & Seppälä, 2008, s. 40–41). Osallisuuteen liitetäänkin varhaiskasvatuskirjallisuudessa usein lasten toimijuus: osallisuuden toteutumisen edellytykseksi nähdään se, että aikuiset suhtautuvat lapsiin toimijoina ja tukevat heidän toimijuuttaan (ks. esim. Turja & Vuorisalo, 2017; Virkki, 2015). Toimijuutta korostavissa osallisuuskuvauksissa painotetaan osallistumisen edellyttämiä voimavaroja sekä olosuhteita ja rakenteita, jotka mahdollistavat ja estävät toimijuutta. Kehittämällä mahdollisuusrakenteita osallistumiselle aikuiset voivat luoda tilaa ja voimavaroja, joita lapset toimijoina hyödyntävät osallistuakseen moninaisilla ja itselleen mielekkäillä tavoilla. (Kiili, 2006, s. 24–25, 206–207, 2008, s. 51, 55–61.) Lisäksi osallisuuden edellytyksenä korostetaan osallistumisen vapaaehtoisuutta, eli toimijana lapsen täytyy voida myös kieltäytyä osallistumisesta. Tämän näkökulman mukaan osallisuuden yhteydessä ei tulisi puhua osallistamisesta vaan tilan ja mahdollisuuksien tarjoamisesta osallisuuteen. (Turja & Vuorisalo, 2017.)

Käsiteanalyttisen tulkintani perusteella varhaiskasvatuskirjallisuudessa poliittinen osallisuus on siis selvästi näkyvissä. Sen kriittisiä ominaispiirteitä ovat lasten mahdollisuudet ilmaista mielipiteitään ja tulla kuulluksi, tehdä aloitteita ja valintoja, osallistua ja vaikuttaa toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä osallistua päätöksentekoon ja päätöksistä vastuun kantamiseen itselleen sopivilla tavoilla. Nämä osallisuuden ominaispiirteet voivat toteutua varhaiskasvatuksen arjen käytännöissä jokapäiväisissä perushoivan, lasten vapaan toiminnan ja ohjatun toiminnan tilanteissa, jos niiden edistäminen on osa varhaiskasvattajien osaamista ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Lisäksi niiden toteutumista tuetaan erilaisin käytännöin ja rakentein, joilla mahdollistetaan lasten toimijuutta sekä itseään koskevissa asioissa että laajemmissa kysymyksissä.

Sosiaalinen osallisuus varhaiskasvatuskirjallisuudessa

Tulkintani mukaan sosiaalinen osallisuus tulee näkyviin varhaiskasvatuskirjallisuuden osallisuuskuvauksissa erityisesti, kun tarkastellaan osallisuuden tunnetta ja sen edellytyksiä. Lapsen tunne osallisuudesta perustuu – poliittisen osallisuuden näkökulmasta – tietoisuuteen siitä, että häntä kuullaan, hänen ajatuksensa otetaan vakavasti ja hänellä on valinnanmahdollisuuksia (Turja, 2011, s. 52; Virkki, 2015, s. 105). Sosiaalisen osallisuuden näkökulmaan päästään silloin, kun lähdetään tarkastelemaan, miten tällainen tietoisuus kehittyy: se edellyttää pääsemistä mukaan yhteiseen vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Useissa osallisuuskuvauksissa toistuu ajatus, että oleellista on kohtaaminen ja mukanaolo ryhmän toiminnassa, joka tarjoaa myönteisiä kokemuksia. Tämä rakentaa osallisuuden sosiaalista perustaa: jos on tullut itse nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi, voi itsekin nähdä muut, kuunnella, mitä heillä on sanottavanaan ja hyväksyä heidät. Osallistuminen yhteiseen toimintaan voi saada aikaan kokemusta omasta merkityksellisyydestä yhteisön jäsenenä sekä kokemusten jakamisen kautta myös tunnetta yhteenkuuluvuudesta. (Ks. esim. Eskel & Marttila, 2013, s. 78, 84–85; Karlsson ym., 2018, s. 74–75; Kataja, 2020; Leinonen, 2020; Turja & Vuorisalo, 2017.) Tällaisissa kuvauksissa sosiaalisen osallisuuden näkökulma on tulkintani mukaan selvästi läsnä: tunne osallisuudesta perustuu myös tunteeseen kuulumisesta yhteisöön.

Käyttämieni varhaiskasvatuskirjallisuuden lähteiden analyysin perusteella näyttää kuitenkin siltä, että tämän pidemmälle sosiaalisen osallisuuden näkökulmaa ei osallisuustarkasteluissa juurikaan jatketa. Sosiaalisen osallisuuden merkitys tunnistetaan, mutta sen tarkempi käsitteleminen jää usein tekemättä. Se muodostaa poliittisen osallisuuden taustan tai perustan, mutta osallisuuden edistämisen kuvauksissa – myös sellaisissa, jotka lähtevät liikkeelle vahvasti osallisuuden sosiaalisen perustan kuvaamisesta – päädytään tarkastelemaan lähinnä toimintamalleja lasten poliittisen osallisuuden vahvistamiseksi (ks. esim. Eskel & Marttila, 2013; Venninen ym., 2010). Sosiaalisen osallisuuden näkökulma voi olla tarkastelussa mukana siten, että korostetaan ryhmässä toimimista, yhteistä päätöksentekoa ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamista vaikuttamisen kokemusten kautta, mutta tarkastelua ohjaavana näkökulmana on poliittinen osallisuus, kuten rakenteiden ja käytäntöjen luominen päätöksentekoon osallistumiselle. Yhteisöön kuulumisen ja sen edistämisen tavat eivät juurikaan näy varhaiskasvatustutkimuksissa, joissa on arvioitu osallisuuden toteutumista päiväkodeissa (ks. esim. Virkki, 2015), eikä osallisuuden vahvistamiseen kehitellyissä työmuodoissa.

Muutamia poikkeuksia tähän yleiskuvaan olen kuitenkin kohdannut. Ensimmäinen esimerkki tulee varhaiserityiskasvatuksen kentältä. Riitta Viitala (2014, s. 27–28) käyttää tutkimuksessaan sosiaalisen osallisuuden käsitettä, jonka pohjana on englanninkielinen termi *social participation*. Se on hänen mukaansa rinnakkaistermi muille yhteisöön

kuulumista, kiinnittymistä ja sisäpuolisuutta kuvaaville ja erityispedagogiikan piirissä yleisesti käytetyille termeille, kuten sosiaalinen integraatio (*social integration*) ja sosiaalinen inklusio (*social inclusion*). Sosiaalinen osallisuus käsitteenä kiinnittää huomion lasten vuorovaikutukseen, vertais- ja ystävyyssuhteisiin, suhteissa saatuun hyväksyntään ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin eli eri tavoin ilmenevään mukanaoloon ja kuulumiseen yhteisössä. Sen avulla voi tarkastella osallistumista ryhmän toimintaan, yhteistä työskentelyä ja tuen saamista ryhmältä mutta myös ryhmän ulkopuolelle jäämistä, sosiaalista torjuntaa, eristämistä ja yksinäisyyttä. (Koster ym., 2009, s. 128–134; ks. myös Viitala, 2014, s. 27.) Tähän käsitteelliseen perustaan juurtuvaa osallisuustutkimusta ei lähdehakujeni perusteella kuitenkaan ole Suomessa varhaiskasvatuksessa juuri tehty, vaan käsitteen käyttö näyttää rajautuvan varhaiserityiskasvatuksen alueelle.

Toinen varhaiskasvatuskirjallisuudesta tunnistamani esimerkki sosiaalisen osallisuuden näkökulman painottamisesta on *kulttuurisen osallisuuden* käsite. Sen avaaman ymmärryksen mukaan yhteisöön kuulumisen tunne rakentuu, kun lapsi oppii tuntemaan päiväkodin ja ryhmänsä säännöt, käytännöt ja tavat ja oppii siten toimimaan arjessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Hän sekä omaksuu kulttuurisia toimintatapoja että muokkaa niitä omalla toiminnallaan. Hän kokee olevansa tärkeä osa ryhmää omana itsenään. (Leinonen, 2020.) Kokemuksen aikaansaaminen voi tapahtua vain ryhmässä, mutta siihen tarvitaan kasvattajaa, joka vastaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Kun lapset kokevat tulevansa kohdatuiksi sellaisina kuin ovat, he voivat kiinnittyä ryhmään turvallisesti, mikä mahdollistaa myös aloitteellisuuden. (Kataja, 2020; ks. myös Leinonen, 2020; Venninen ym., 2010, s. 56–64.) Omien kokemusten jakamiseen rohkaiseminen rakentaa perustaa lapsen halulle ja kyvylle toimia yhdessä muiden kanssa ja kokea yhteenkuuluvuutta. Tämänkaltaisten osallisuuskuvausten yhteydessä mainitaan osallisuutta edistävänä pedagogisena käytäntönä pienryhmät: pienessä ryhmässä voidaan isoa paremmin sekä huomioida jokainen lapsi yksilöllisesti että edistää yhteisöllisyyden kokemuksia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Leinonen, 2020; Eskel & Marttila, 2013, s. 85.) Kasvattajan tehtävänä on rakentaa ryhmään osallisuuden toimintakulttuuria ja myönteistä ilmapiiriä (Kataja, 2020).

Käsiteanalyttisen tulkintani mukaan sosiaalinen osallisuus on siis varhaiskasvatuskirjallisuudessa läsnä, mutta se jää osallisuuden tarkasteluissa pääosin taustalle. Se vaikuttaa olevan jossain määrin itsestäänselvytenä otettu lähtökohta, jonka toteamisen jälkeen keskitytään poliittisen osallisuuden käytäntöjen kuvaamiseen. Sosiaalisen osallisuuden kriittisiksi ominaispiirteiksi tunnistan lapsen kohtaamisen niin, että hän voi kokea tullessa nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi omana itsenään, osallistumisen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan, jossa voi kehittyä tunne omasta merkityksellisyydestä ryhmän jäsenenä, sekä yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymisen. Nämä ominaispiirteet yhdessä muodostavat sosiaalisen osallisuuden, joka ilmenee

yhteisöön kuulumisen tunteena ja joka ymmärretään myös perustaksi lasten poliittisen osallisuuden toteutumiselle: aloitteellisuudelle, omien kokemusten ja näkemysten kertomiselle sekä osallistumiselle vaikuttavaan yhteistoimintaan.

Sosiaalipedagoginen näkökulma: osallisuus osallistumisena ja kuulumisena

Poliittinen ja sosiaalinen osallisuus eivät edellä tarkastellun perusteella selvästikään sulje toisiaan pois vaan edellyttävät toisiaan. Ne esiintyvät yhdessä myös varhaiskasvatuskirjallisuudessa, mutta tarkasteluni perusteella siten, että poliittisen osallisuuden edistäminen jättää sosiaalisen osallisuuden näkökulman usein varjoonsa. Tarjoan seuraavaksi tarkastelulle teoreettisen kehyksen, jossa huomio kiinnitetään sosiaaliseen osallisuuteen poliittisen edellytyksenä. Tämä osallisuuden määritelmä perustuu sosiaalipedagogiseen näkökulmaan (ks. Nivala & Ryyänen, 2013; Nivala & Ryyänen, 2019, s. 138–143). Sen mukaan osallisuus toteutuu sekä kuulumisena yhteisöön että osallistumisena tämän yhteisön elämään ja toimintaan.

Sosiaalipedagogisena käsitteenä osallisuus kuvaa sitä, millainen on *tavoiteltava* ihmisen ja yhteisön välinen suhde. Osallisuus voi toteutua, kun ihminen ensinnäkin kuuluu yhteisöön, toiseksi osallistuu ja voi vaikuttaa sen elämään sekä kolmanneksi kokee kuulumisen tunnetta. Tämä on mahdollista monenlaisissa yhteisöissä ja myös yhteiskunnan tasolla yhteiskunnallisena osallisuutena. (Nivala & Ryyänen, 2013, s. 25–28; Nivala & Ryyänen 2019, s. 138; ks. myös Hämäläinen, 2008.) Sosiaalipedagoginen osallisuuskäsite on muodostettu yhdistämällä muun muassa nuorisotutkimuksen kentällä käydyin osallisuuskeskustelun näkökulmia (erityisesti Gretschel, 2002; Hanhivaara, 2006; Kiilakoski, 2007; Kiilakoski ym., 2012) sosiaalipedagogiseen ymmärrykseen ihmisen yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta kasvusta sekä sosiaalipedagogiseen keskusteluun osallistumisesta (ks. Nivala & Ryyänen, 2019). Siten sosiaalipedagogiseen osallisuuskäsitteeseen sisältyvä kuvaus siitä, miten osallisuus rakentuu, on yhdistelmä edellä tarkasteltuja poliittista ja sosiaalista osallisuutta mutta niin, että sosiaalinen osallisuus on poliittisen osallisuuden välttämätön perusta ja edellytys.

Olemme Sanna Ryyänen kanssa kirjoittamassamme sosiaalipedagogiikan oppikirjassa (Nivala & Ryyänen, 2019) tiivistäneet sosiaalipedagogisen osallisuusymmärryksen seuraavasti: Osallisuuden lähtökohtana on *yhteisöön kuuluminen* eli ihmisen merkitykselliset sosiaaliset suhteet, vuorovaikutus muiden kanssa sekä yhteiselämä ja osallistuminen yhteisön jäsenenä. *Osallistuminen* tarkoittaa mukanaoloa monenlaisessa yhteisessä tekemisessä, joka edellyttää vuorovaikutusta ja luo siten mahdollisuuksia merkityksellisten suhteiden kehittymiselle. Tärkeää on sellainen vuorovaikutuksellinen toiminta, jossa osallistuja voi olla mukana *omana itsenään* ja saada kokemuksia *omasta merkityksellisyydestään* yhteisössä. Samalla ymmärrys muiden erilaisuudesta ja

merkityksellisyydestä voi kehittyä. Yhdessäolo, vuorovaikutus ja yhteistoiminta rakentavat perustaa *kuulumisen tunteelle*, jonka kehittyminen puolestaan vahvistaa halua ja rohkeutta osallistua toimintaan ja sitoutua yhteiseen hyvään. Osallisuuden kehittymisen kannalta on toiminnan vuorovaikutuksellisuuden lisäksi tärkeää, että osallistuminen tarjoaa mahdollisuuksia tulla kuulluksi ja ottaa osaa yhteiseen toimintaan, jolla voidaan rakentaa yhteisöä paremmaksi ja vastata paremmin yhteisön jäsenten tarpeisiin ja toiveisiin. Osallistumisen tulee olla osallistujien kannalta mielekästä ja perustua *vallan ja vastuun jakamiseen* yhteisössä niin, että kaikilla on sekä mahdollisuuksia vaikuttaa että sitoutua yhteisten asioiden hoitamiseen. Osallistuminen toiminnallisiin prosesseihin jonkin asian ideoinnista siihen liittyvään päätöksentekoon, toteutukseen ja arviointiin saakka kehittää kokemusta osallisuudesta, joka on tunnetta sekä omasta toimijuudesta että kuulumisesta yhteisöön. (Mt., s. 138–139, kursivoinnit EN.)

Tämä sosiaalipedagoginen osallisuuden kuvaus yhdistää varhaiskasvatuskirjallisuudesta tunnistamiani sosiaalisen ja poliittisen osallisuuden kriittisiä ominaispiirteitä. Erityistä on sosiaalisen korostaminen: osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan *kuulumista*, joka perustuu vuorovaikutukseen ja yhteiselämään. Mielipiteiden esittäminen ja kuuleminen tai aloitteellisuus ja valintojen tekemisen mahdollisuus eivät riitä, jos ne eivät toteudu yhteisessä vuorovaikutuksellisessa toiminnassa, osana yhteiselämää. Toisaalta pelkkä yhdessäolo ja kuulumisen tunne eivät riitä, sillä kuulumista on mahdollista vahvistaa myös ilman yhteisön jäsenten todellisia mahdollisuuksia osallistua. (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 139; ks. myös Kiilakoski, 2007.) Samankaltaista korostusta löytyy myös varhaiskasvatuskirjallisuudesta, esimerkiksi Elina Stenvallin ja Ullamaija Seppälän (2008) pääkaupunkiseudun päiväkotien osallisuutta tarkastelleen tutkimuksen johtopäätöksistä. Heidän mukaansa osallisuuden voisi määritellä ”*yhteisölliseksi vertaiskulttuuriksi, jossa lapsella on tunne yhteisöön kuulumisesta ja jossa hän saa osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan, jossa häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiensa tuetaan ja jossa hän on mukana luomassa päiväkotia, sen toimintakäytäntöjä sekä oppimisen polkuja*” (mt., s. 38). He painottavat osallisuuden määrittelemistä laajasti kuulumiseksi, tunteeksi, että on osa ryhmää, ja joksikin, mikä on muutakin kuin aktiivista tekemistä: osallisuus voi kehittyä myös olemisesta (Stenvall & Seppälä, 2008, s. 3–7, 37–38). Sosiaalipedagogisen osallisuusymmärryksen kaltainen ajattelu ei siis ole varhaiskasvatuksessa uutta. Teoreettisena kehyksenä sosiaalipedagoginen näkökulma tarjoaa mahdollisuuden jäsentää jo olemassa olevia näkökulmia ymmärrykseksi, jossa sosiaalinen osallisuus ei jää poliittisen varjoon.

Sosiaalipedagogisen osallisuusymmärryksen pohjalta osallisuuden käsitteelle löytyy aiempaa laajempi teoreettinen perusta, kun osallistumisen, *participation*, rinnalle otetaan kuulumisen, *belonging*, käsite (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 140–142). Koska osallisuutta käytetään varhaiskasvatuksessa paljon nimenomaan *participation*-merkityksessä,

keskityn seuraavaksi avaamaan kuulumisen käsitettä. Kuuluminen, *belonging*, on yksilöllinen tunne yhteydestä johonkin, kuten joihinkin muihin ihmisiin, kulttuureihin, fyysiseen ja materiaaliseen ympäristöön (May, 2013, s. 93–94). Kuulumisen tunne ei synny itsestään, pelkästään olemalla jossakin ympäristössä ja joidenkin ihmisten joukossa, vaan kyse on kehittyvästä ja muuttuvasta kokemuksesta, että on hyvä olla juuri se, joka on, suhteessa ympäristöönsä (Miller, 2003, s. 217–218, 220, 223). Tätä voi kuvata myös kotoisuuden tunteeksi (feeling 'at home'), johon liittyy tunne turvallisuudesta (Yuval-Davis, 2011, s. 10). Kuulumisen tunne antaa ihmiselle luvan olla oma itsensä suhteessa ympäröivään sosiaaliseen, kulttuuriseen ja fyysiseen todellisuuteen, eli olla kuin kotonaan (May, 2013, s. 82–83).

Kuulumisen tunteella on yhteys ihmisen hyvinvointiin. Pyrkimys kuulumiseen ohjaa ihmisen toimintaa, saa etsimään yhteyttä ja hyväksyntää. (Baumeister & Leary, 1995.) Kuulumisen tunne on hyvin henkilökohtainen eikä sitä voi arvioida ulkopuolelta: ihminen voi tuntea kuuluvansa johonkin, vaikka hän muista näyttäisi ulkopuoliselta. Kuuluminen on myös muuttuva tunne, joka vaihtelee eri aikoina ja eri tilanteissa. (Yuval-Davis, 2011, s. 200.) Ympäristön pysyminen pidempään samana saa aikaan kuulumisen tunnetta, joka voi kuitenkin muuttua kuulumattomuuden tunteeksi, jos ympäristö muuttuu tai vaihtuu (May, 2013, s. 86, 89–90; ks. myös Salonen ym., 2016, s. 4).

Kuuluminen ei ole vain yksilöllinen tunne vaan myös jotain kollektiivista, rakenteellista ja poliittista (Yuval-Davis, 2011, s. 10). Yksilön mahdollisuus kuulua on sidoksissa kollektiivisesti muodostuviin kuulumisen ehtoihin ja rajoihin. Halu kuulua ryhmään vaatii vastineekseen ryhmän jäsenten hyväksynnän, jotta voi syntyä kestävä tunne kuulumisesta. Kuulumista määritelläänkin arkisen vuorovaikutuksen neuvotteluissa ”meistä ja muista”. (May, 2013, s. 83.) Kuulumisen ehtoja ja rajoja ryhdytään tietoisesti määrittelemään varsinkin, jos siihen kohdistuu jonkinlaista uhkaa. Muodostetaan kriteerejä sille, ketkä pääsevät sisään ja ketkä suljetaan ulkopuolelle. (Yuval-Davis, 2011, s. 10, 18.) Kuulumista kategorisoidaan, muodostettuja kategorioita haastetaan ja kuulumista ylläpidetään tekemällä siitä toiminnassa näkyvää esimerkiksi tapojen tai pukeutumisen avulla. Samalla korostetaan eroa ulkopuolisiin. (Sumsion & Wong, 2011, s. 33–35.) Näitä prosesseja ja neuvotteluja kutsutaan kuulumisen politiikaksi, *politics of belonging* (May, 2013, s. 3; Yuval-Davis, 2011, s. 10).

Suomessa Jaana Juutinen (2015, 2018) on tutkinut varhaiskasvatuksessa lasten kuulumista – tai yhteenkuuluvuutta, kuten hän on *belonging*-käsitteen suomentanut. Hän havainnoi, miten lapset päiväkodin arjessa keskinäisessä puheessaan ja toiminnassaan luovat ja vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnettaan mutta myös tuottavat ulkopuolisuutta esimerkiksi sulkemalla toisia leikistä pois. Varhaiskasvattajien työssä lasten yhteenkuuluvuuden tukeminen näyttää olevan keskeistä, mutta sitä ei kuitenkaan nosteta työn tietoiseksi tavoitteeksi. (Juutinen, 2015; Juutinen & Viljamaa, 2016.) Tämä

herättää kysymyksen, tuleeko yhteenkuuluvuuden tukemisesta päiväkodissa tietoista vain silloin, kun yhteenkuuluvuus on uhattuna esimerkiksi kiusaamistilanteissa (Juutinen, 2015, s. 173).

Lasten kuulumisen ymmärtäminen ja kuulumisen politiikan prosessien tunnistaminen voisi auttaa varhaiskasvatuksessa löytämään tapoja tietoisesti tukea lasten kuulumista ja siten sosiaalista osallisuutta. Tästä syystä varhaiskasvatuksen osallisuustutkimukseen olisi hyvä tuoda aiempaa vahvemmin mukaan kuulumisen käsite, rakentaa yhteyttä osallisuus- ja kuulumistutkimuksen välille. Sosiaalipedagoginen ymmärrys osallisuudesta kuulumisen pohjalta rakentuvana osallistumisena yhteisössä voi tarjota tähän toimivan teoreettisen kehyksen.

Pienten lasten yksinäisyys

Kuulumisen käsitteen kautta osallisuudesta on käsitteellisesti lyhyt matka yksinäisyyteen. Ihmisellä on universaali tarve kuulua johonkin ja muodostaa pysyviä sosiaalisia suhteita sellaisiin muihin ihmisiin, jotka välittävät hänestä (Baumeister & Leary, 1995). Yksinäisyys on reaktio siihen, että tällaisia suhteita ei ole tai ne ovat uhattuina (Rotenberg, 1999, s. 3). Yksinäisyyttä pidettiin kehityspsykologisessa tutkimuksessa pitkään tunteena, jota lapset eivät koe. Sen ajateltiin ilmenevän vasta esimurrosiässä, kun nuorelle tulee tarve muodostaa läheisiä suhteita omanikäisiinsä. (Ks. Cassidy & Berlin, 1999, s. 34.) Nykyään pidetään kuitenkin selvänä, että yksinäisyyttä voivat kokea kaikenikäiset (Junttila, 2016a, s. 149; Parkhurst & Hopmeyer, 1999, s. 63). Se on siis merkityksellinen aihe tarkasteltavaksi myös varhaiskasvatuksessa, mutta tutkimusta aiheesta löytyy hyvin vähän. Yksinäisyyden aiheuttamat tuntemukset ovat lapsilla jossain määrin erilaisia kuin aikuisilla, mutta peruskokemukset ovat samankaltaisia: ahdistus, ikävystyminen, vieraantumisen tunne ja itsearvostuksen heikentyminen. Pitkään jatkuessaan yksinäisyys vaikuttaa koko elämään aiheuttaen hallitsevaa pahan olon ja epätoivon tunnetta. Tutkimuksissa yksinäisyydellä on osoitettu olevan yhteyksiä esimerkiksi alhaiseen itsetuntoon, unettomuuteen, masennukseen ja ahdistuneisuuteen, itsetuhoisuuteen sekä muihin mielenterveysongelmiin. (Junttila, 2010, s. 20, 23–24; Junttila, 2016a, s. 149, 153–161.) Lasten yksinäisyyteen ei siis voi suhtautua jonain, mikä menee ohi itsestään esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittymisen myötä. Sen sijaan lasten yksinäisyyttä tulee pyrkiä ymmärtämään, tunnistamaan, ehkäisemään ja lievittämään. Otan yksinäisyyden tässä tarkasteluun eräänlaisena osallisuuden, erityisesti sosiaalisen osallisuuden, vastakäsitteenä, ja etsin sitä kautta varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia yksinäisyyden ehkäisemiseen.

Yksinäisyys lapsuudessa

Yksinäisyys on subjektiivinen, epämiellyttävä ja ahdistava psyykkinen olotila, joka seuraa, kun ihminen havaitsee ja kokee sosiaaliset suhteensa joko määrällisesti tai laadullisesti puutteellisiksi: sosiaaliset suhteet eivät vastaa omia odotuksia ja toiveita (Junttila, 2015, s. 13–15, 18; Laine, 2005, s. 161). Yksinäisyys voi johtua sekä konkreettisesta fyysisestä yksin olemisesta että psyykkisesti koetusta erillisyydestä. Yksinäisyys ei kuitenkaan ole automaattinen seuraus yksin olemisesta. (Parkhurst & Hopmeyer, 1999, s. 58–61.) Siksi on tärkeää erottaa yksinäisyys ja yksin oleminen. Ihminen voi olla fyysisesti muista erillään, yksin, mutta hän ei välttämättä tunne itseään yksinäiseksi. On myös yksinoloa, joka on tarpeellista ja josta ihminen voi nauttia. Toisaalta ihminen voi olla muiden ihmisten ympäröimä ja silti kokea yksinäisyyttä. Yksinäisyys on lähtökohtaisesti aina epämiellyttävää. Lisäksi se on aina subjektiivisesti koettu olotila, joten sitä ei voi arvioida ulkopuolelta vain tarkastelemalla ihmisen sosiaalisten suhteiden määrää. (Junttila, 2010, s. 19–20, 2015, s. 18–19; Junttila, 2016b, s. 57–59, 68; Laine, 2002b, s. 30; Laine, 2005, s. 162, 166.) Yksinäisyyden tunnistaminen on siis vaikeaa: kaikista yksin viihtyvistä ei ole syytä huolestua, mutta toisaalta osa yksinäisistä on piilossa kaveriporukoissa tai niiden liepeillä (Junttila, 2015, s. 20). Lopulta yksinäisen voi tunnistaa vain ihmisen oman arvion perusteella: tuntuuko yksinolo pahalta ja kaipaako ihminen muiden yhteyteen (Junttila, 2016b, s. 55; Parkhurst & Hopmeyer, 1999, s. 58–60).

Robert Weiss (1973) erottaa paljon lainatussa yksinäisyyden jäsenyyksessään kaksi erilaisiin syihin perustuvaa ja kokemuksiin erilaista yksinäisyyden muotoa: emotionaalisen ja sosiaalisen yksinäisyyden (*loneliness of emotional isolation* ja *loneliness of social isolation*). Ihmisellä on tarve sekä läheiseen kiintymykseen perustavaan suhteeseen toisen ihmisen kanssa että sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistaviin kaverisuhteisiin. Emotionaalinen yksinäisyys on tyhjyyttä ja ahdistuneisuutta, joka seuraa ensimmäisen tarpeen täyttymättömyydestä: ihmiseltä puuttuu sellainen läheinen ja merkityksellinen ihmissuhde, joka voisi tyydyttää inhimillisen kiintymyksen, hyväksynnän ja turvallisuuden perustarpeita. Sosiaalinen yksinäisyys puolestaan on kuulumattomuuden, päämäärättömyyden ja tylsistymisen tunnetta, joka seuraa mielekkään sosiaalisen verkoston puuttumisesta eli siitä että ihmisellä ei ole mahdollisuuksia kanssakäymiseen samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten kanssa, yhteiseen tekemiseen ja yhteisöön kiinnittymiseen. (Weiss, 1973, s. 17–22, ks. myös Junttila, 2010, s. 20; Junttila, 2015, s. 34; Junttila, 2016b, s. 52–56; Laine, 2002b, s. 30; Laine, 2005, s. 162–163.)

Eri-ikäisten lasten kokemana yksinäisyys on erilaista liittyen sekä lapsen kehitykseen että iän mukana muuttuviin sosiaalisiin tarpeisiin ja kehittyviin sosiaalisiin suhteisiin. Pienimmillä lapsilla yksinäisyyden tunteet liittyvät enemmän fyysiseen yksinäiseen olemiseen, konkreettiseen läheisyyden puuttumiseen, yleensä eroon perheenjäsenistä.

Lapsen kasvaessa yksinäisyyden kokemukset alkavat liittyä abstraktimpiin sosiaalisen ja psyykkisen etäisyyden ja ulkopuolisuuden tiloihin. (Parkhurst & Hopmeyer, 1999, s. 64–72, 79; myös Junntila, 2016a, s. 155.) Lasten vertaissuhteissa sekä kahdenkeskiset ystävyysuhteet että useiden lasten vuorovaikutussuhteet ryhmän tasolla ovat merkityksellisiä. Molempia tarvitaan ja puutteet kummassa tahansa voivat johtaa yksinäisyyden kokemuksiin. Ne eivät myöskään voi korvata toisiaan, eli laaja sosiaalinen verkosto ei kompensoi emotionaalisesti läheisen ihmissuhteen puuttumista tai päinvastoin. (Laine, 2002b, s. 13–15.) Molemmilla yksinäisyyden muodoilla voi olla voimakkaita pitkäaikaisvaikutuksia, mutta ne ovat jossain määrin erilaisia. Emotionaalisen yksinäisyyden seuraukset ovat usein syvempiä, kuten vaikeita mielenterveyden ongelmia. (Junntila, 2015, s. 33, 42, 45.)

Lapsen yksinäisyyden kokemukset voivat liittyä sekä vertaissuhteisiin että muihin tärkeisiin ihmissuhteisiin, kuten perheenjäseniin, sukulaisiin, naapureihin ja niin edelleen. Selvästi eniten on kuitenkin tarkasteltu yksinäisyyttä vertaissuhteisiin liittyvänä ilmiönä. (Hymel ym., 1999, s. 81–82, 95.) Jo kolmevuotias lapsi voi kokea sosiaalista yksinäisyyttä jäädessään vertaisryhmän ulkopuolelle, ja lasten yksinäisyyttä Suomessa paljon tutkineen Niina Junntilan (2015, s. 33) mukaan sosiaalisesti yksinäinen lapsi on usein myös emotionaalisesti yksinäinen. Leikki-ikässä lasten ystävyysuhteet eivät ole emotionaalisesti niin syviä, että suhteiden katkeaminen aiheuttaisi välttämättä voimakkaita reaktioita, vaan kaverit voivat vaihtua tiheästikin (Laine, 2005, s. 165–166, 171). Kerran vertaisryhmien ulkopuolelle jääneen voi kuitenkin olla vaikea päästä sisään uusiin ryhmiin, jolloin ulkopuolisuudesta tulee toistuvaa ja pitkittävää. Jatkuessaan pidempään yksinäisyys alkaa ylläpitää itseään lamaannuttamalla lapsen sosiaalista toimintaa, kun hän alkaa tulkita itseään, toimintaansa ja sosiaalisia tilanteita kielteisesti. Tämä estää uusien sosiaalisten suhteiden syntyä ja syventää yksinäisyyttä. Jo alakouluikässä yksinäisyys voi joillekin lapsille olla melko pysyvä olotila. Lapsuudessa alkanut yksinäisyys jatkuu monilla läpi nuoruuden ja aikuisuuden. (Junntila, 2015, s. 75, 79–83; Junntila 2016a, s. 161; Junntila 2016b, s. 53, 64–68.)

Jo viisivuotiaat lapset ymmärtävät, mitä yksinäisyys tarkoittaa (Cassidy & Berlin, 1999, s. 35). Lapset osaavat liittää yksinäisyyteen sekä kognitiivisia määritelmiä kuten seuran puuttumisen ja ryhmän ulkopuolelle jäämisen että kuvauksia epämiellyttävistä tuntemuksista, kuten ulkopuolisuuden ja tarpeettomuuden tunteen, surullisuuden ja ikävystymisen (Cassidy & Asher, 1992, s. 355; Hymel ym., 1999, s. 85–88). Lapset tunnistavat myös monenlaisia tilanteita, joihin yksinäisyys voi liittyä, kuten läheisen ihmisen menettämisen, riidat, sosiaalisen torjunnan ja ryhmän ulkopuolelle suljetuksi tulemisen. Lapset liittävät yksinäisyyden kokemukset erityisesti vertaissuhteisiin ja ymmärtävät sosiaalisen ympäristön moninaisia prosesseja, joissa yksinäisyys voi kehittyä. (Hymel ym., 1999, s. 89–95, 101.)

Yksinäisyyttä selitetään arkisesti usein yksilön temperamentilla ja luonteenpiirteillä, kuten ujoudella, sisäänpäin suuntautuneisuudella, epävarmuudella ja arkuudella, ja tutkimuksissakin tällainen yhteys on todettu (ks. Peplau & Perlman, 1982, s. 9; Junttila ym., 2002, s. 75). Lasten yksinäisyyden taustalla on havaittu myös alistuvuutta ja syrjäänvetäytymistä, negatiivista minäkäsitystä ja alhaista itsearvostusta (Cassidy & Berlin, 1999, s. 35–37). Lisäksi yhteys yksinäisyyden ja heikkojen sosiaalisten taitojen välillä on havaittu monissa tutkimuksissa (ks. Junttila ym., 2002, s. 79). Sosiaalisten taitojen puutteet voivat olla sekä yksinäisyyden syytä että seurausta. Kun sosiaaliset taidot ovat heikot, on lapsen vaikeaa luoda vuorovaikutussuhteita tai ylläpitää niitä, liittyä muiden toimintaan tai ymmärtää toimintaa ohjaavia sosiaalisia rooleja. Tällöin on vaikea saada positiivisia sosiaalisia kokemuksia, jotka tukisivat taitojen kehittymistä. (Laine, 2005, s. 169–170.) Oleellista on, ovatko ne sosiaaliset taidot kehittyneet riittävästi, joita lapsi tarvitsisi muodostaakseen tai ylläpitääkseen juuri tietyn ikäisenä kaipaamiaan sosiaalisia suhteita. Esimerkiksi leikki-ikäisen lapsen tarvitsemat sosiaaliset taidot liittyvät leikin aloittamiseen ja siihen mukaan pääsemiseen, ystävyysuhteiden muodostamiseen yhteisessä toiminnassa ja sellaiseen toimintaan osallistumiseen, jossa lapsi voi kokea jakavansa asioita toisen kanssa. (Parkhurst & Hopmeyer, 1999, s. 72–74; ks. myös Junttila ym., 2002, s. 76–79; Junttila, 2015, s. 89.)

Lasten yksinäisyyden ymmärtämiseksi on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että yksinäisyyden syyt eivät ole vain yksilössä, vaan kyse on yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutuksessa toteutuvasta ilmiöstä. Yksinäisyyden kehittymisen kannalta ratkaisevaa on lapsen ominaisuuksien, taitojen ja toiminnan sopiminen yhteen ympäristön vaatimusten kanssa. Lapsen yksinäisyyden syntyyn voivat vaikuttaa siis paitsi hänen psyykkiset ja fyysiset ominaisuutensa ja sosiaaliset taitonsa myös ympäristötekijät ja erityisesti näiden suhde: mitä lapselta odotetaan ja vaaditaan suhteessa hänen mahdollisuuksiinsa, valmiuksiinsa ja luonteeseensa ja miten hän voi tilanteessaan näihin odotuksiin vastata. (Junttila, 2015, s. 125.) On tarkasteltava yksilöllisten sekä perheeseen, vertaisryhmään ja laajempaan sosiaaliseen ympäristöön liittyvien seikkojen yhteisvaikutuksia (Cassidy & Berlin, 1999, s. 54–55).

Perheen merkitys voi olla suuri erityisesti varhaislapsuudessa alkaneen yksinäisyyden kannalta, sillä lapsuusympäristön kiintymyssuhteiden turvattomuus voi saada aikaan syvää emotionaalisen yksinäisyyden kokemusta (ks. Cassidy & Berlin, 1999). Perheen huono-osaisuus tai vanhempien päihde- ja mielenterveysongelmat voivat tuottaa lapselle häpeää ja arvottomuuden tunnetta, joka estää tai vaikeuttaa ystävyysuhteiden solmimista. Yksinäisyys voi ikään kuin periytyä, jos tietyt perityt geneettiset ominaisuudet kuten sosiaalinen arkuus altistavat lapsen yksinäisyydelle ja lisäksi vanhemmilta perheen arjessa opitut ja oppimatta jääneet sosiaaliset ja emotionaaliset toimintamallit voivat vaikeuttaa sosiaalisia suhteita. Erilaiset vaikeat lapsuuden kokemukset voivat haavoittaa niin, että ihminen jo lapsena käpertyy itseensä ja kaikki

ihmissuhteet muuttuvat kokemuksellisesti mahdottomiksi. Yksinäisyydelle voivat altistaa myös naapuruston sosiaalinen rakenne ja välimatkat. (Ks. Junntila, 2015, s. 38, 125–133; Junntila, 2016b, s. 63–64; 68; Tiilikainen, 2016, s. 132–136; Tiilikainen, 2019, s. 104–119.)

Kaikki nämä lapsen ympäristöihin liittyvät seikat heijastuvat lapsen kokemusten ja toiminnan kautta myös varhaiskasvatukseen ja vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa muodostaa siellä mielekkäitä sosiaalisia suhteita. Sen lisäksi varhaiskasvatus on oma monimutkainen sosiaalinen ympäristönsä, johon ja jonka jäseniin lapsi rakentaa suhteita. Lapsen yksinäisyyden ymmärtämiseksi näiden suhteiden tarkastelu on välttämätöntä, ja yksinäisyyden vähentämiseksi tarvitaan toimenpiteitä sekä yksilöllisellä että koko yhteisön asenteiden, toimintatapojen ja myös rakenteiden tasolla (Junntila, 2016a, s. 161).

Yksinäisyys sosiaalisena osattomuutena

Tulkintani mukaan yksinäisyyden ja osallisuuden, erityisesti sosiaalisen osallisuuden, käsitteillä on selviä yhtymäkohtia. Yksinäisyys on mahdollista määritellä sosiaalisesti osattomuudeksi eli lapsen sosiaalisen osallisuuden heikkoudeksi tai puuttumiseksi. Kyse on silloin erityisesti sosiaalisesta yksinäisyydestä. Sosiaalinen yksinäisyys on seurausta esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle sulkemisesta joko tarkoituksellisesti tai huomaamatta (*exclusion*), tietoisesta torjunnasta (*rejection*), huomiotta jättämisestä (*being ignored*) tai hylkäämisestä (*broken loyalties*) (Hymel ym., 1999, s. 93–95). Yksinäisen lapsen osallisuus lasten yhteisöön kuulumisena jää siis toteutumatta – hän ei jostain syystä pääse yhteisön jäseneksi, ei tule nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi omana itsenään, ei ehkä pääse mukaan yhteiseen toimintaan (vrt. osallisuudesta esim. Eskel & Marttila, 2013, s. 78, 84–85).

Lapset tunnistavat, että yksinäisyys tuottaa tunnetta ja tietoisuutta omasta ulkopuolisuudesta, tarpeettomuudesta ja arvottomuudesta muille, sekä osattomuutta sosiaalisesta tuesta ja sosiaalisesti jaetusta kiintymyksestä (Hymel ym., 1999, s. 87–89; ks. myös Junntila, 2015, s. 31). Yksinäinen lapsi ei tunne kuuluvansa lasten yhteisöön, ei koe yhteenkuuluvuutta muiden lasten kanssa, eikä näe itseään tärkeäksi yhteisön jäseneksi – kaikki sosiaalisen osallisuuden kriittisten ominaispiirteiden käänköpuolia. Hän haluaisi kuulua, kaipaa mukaan yhteisöön, mutta tämä kaipaus jää toteutumatta. Hänet torjutaan tai hän saattaa itse vetäytyä pois vuorovaikutuksesta, mahdollisesti aiempien torjutuksi tulemisen kokemustensa vuoksi. (Junntila, 2015, s. 46–49, 90.) Hän kokee epämiellyttävää yksin jäämistä, joko konkreettista yksinoloa tai näennäistä mukanaoloa ilman merkityksellisiä suhteita muihin (ks. Hymel ym., 1999, s. 89). Yksinäisyys sosiaalisena osattomuutena voi olla kokonaisvaltaista ulkopuolisuutta – tunnetta olemassa olemattomuudesta, siitä, että on ”täysin turha koko maailmassa” (Junntila, 2015, s. 31–32) – tai toiminnan tasolla ryhmään mukaan pääsemistä –

”porukoissa roikkumista” (mt., s. 35) – mutta tunnetason ulkopuolisuutta, kuulumattomuuden tunnetta.

Yksinäisyys on siis lapsen subjektiivinen kokemus siitä, että suhteet muihin ihmisiin eivät vastaa omia koettuja tarpeita ja toiveita (ks. esim. Junttila, 2010, s. 19–20). Varhaiskasvatuksessa aikuisten olisi tärkeää tunnistaa yksinäisyydestä kärsivä lapsi, mutta se voi olla vaikeaa. Lapsi voi olla yksinäinen niin, että se on helposti havaittavissa: hän on vuorovaikutuksellisesti ja toiminnallisesti ryhmän ulkopuolella, hänen kanssaan ei juuri puhuta eikä leikitä, hän ei osallistu yhteiseen tekemiseen muiden kanssa. Jos hän kokee tämän tilanteen epätoivottavana ja kaipaa mukaan yhteiseen tekemiseen, hän kärsii yksinäisyydestä. Hän on sekä yksin että yksinäinen. (Ks. esim. Junttila, 2015, s. 18–19.) Sosiaalisen osallisuuden kriittisten ominaispiirteiden jäsenyyksen perusteella osallisuuteen tarvitaan vuorovaikutusta ja hyväksytyksi tuleminen kokemuksista, mutta vuorovaikutuksellisesti ryhmän ulkopuolelle jäävä lapsi jää helposti niistä paitsi. Siten yksinäisyys on helposti myös kuulumattomuutta: hän ei tunne kuuluvansa varhaiskasvatusryhmäänsä, ei koe osallisuutta ryhmässä. Ulkopuolelle jääminen voi näyttää johtuvan monista syistä, esimerkiksi sosiaalisten taitojen puutteista, arasta luonteesta, perhetaustan vaikutuksista lapsen toimintaan tai ryhmän vahvojen lasten osoittamasta torjunnasta (ks. esim. Junttila ym., 2002, s. 72, 79). Jos tilannetta pyritään ymmärtämään osattomuutena eli osallisuuden puutteena, auttaa se näkemään yksinäisyyteen liitettyjen yksilöllisten selitysten taakse ja tarkastelemaan lapsen ja ympäristön suhdetta. Esimerkiksi kuulumisen politiikan näkökulmasta voi huomiota kiinnittää ryhmän kuulumisen ehtoihin ja rajoihin (ks. esim. May, 2013, s. 83), siihen, miten lapset ja aikuiset vuorovaikutuksessaan tuottavat sisä- ja ulkopuolisuutta tai miten varhaiskasvatusyksikön toimintakäytännöt ylläpitävät joitakin erontekoja, jotka ohjaavat lasten toimintaa ja suhteita (ks. Juutinen, 2015).

Ulkoisesti ryhmän ulkopuolella oleva yksinäiseltä vaikuttava lapsi voi myös viihtyä tässä ulkopuolisen positiossaan. Tämäkin on tärkeää tunnistaa. Lapsi voi olla yksin viihtyvä eikä kaipaakaan aktiivista vuorovaikutusta muiden kanssa. Hän ei välttämättä koe itseään yksinäiseksi ja saattaa hyvinkin tuntea kuuluvansa ryhmään, vaikkei hän toiminnallisesti toteuta ryhmän jäsenyyttään. (Ks. esim. Junttila, 2015, s. 20.) Hän voi tuntea osallisuutta, vaikkei osallistu aktiivisesti, sillä myös oleminen voi vahvistaa osallisuutta, ei vain aktiivinen toiminta (ks. Stenvall & Seppälä, 2008, s. 38). Ulkopuoliselta näyttävän lapsen kohtaaminen ja kuunteleminen on välttämätöntä sen selvittämiseksi, onko hän yksinäinen ja kokeeko sosiaalista osattomuutta ryhmässään (ks. esim. Junttila, 2016b, s. 55). Tärkeää on myös tukea hänen mahdollisuuksiaan olla mukana omalla sivusta seurailevalla tavallaan ja varmistaa, että hänkin saa kokemuksia yhteenkuuluvuudesta ja omasta merkityksestään ryhmän jäsenenä.

Vaikeimmin tunnistettavia varhaiskasvatuksessa ovat ne lapset, jotka ovat yksinäisiä, vaikka näyttävät olevan mukana ryhmän toiminnassa. Kyse voi olla sellaisesta yksinäisyydestä, jossa lapsella on sosiaalisia suhteita, mutta ne eivät ole sellaisia kuin lapsi toivoisi. Lapsi voi osallistua aktiivisesti yhteiseen tekemiseen, mutta kaverit eivät jostain syystä ota häntä huomioon tärkeänä ryhmän jäsenenä – hän on mukana mutta huomaamaton (ks. Junttila, 2015, s. 31–32). Kyse voi olla myös emotionaalista yksinäisyydestä, jos hänellä ei ole kaipaamaansa läheistä ystävää (ks. Weiss, 1973, s. 17–22). Lisäksi yhdessä kaverin kanssa voi olla ulkopuolella muun ryhmän toiminnasta, jostain syystä syrjittynä ja ryhmän tarjoamien toiminnan mahdollisuuksien ulkopuolella. Todennäköisesti näissä tilanteissa lapsi ei myöskään koe kuuluvansa varhaiskasvatusryhmäänsä; hänellä on yksi kaveri mutta ei pääsyä ryhmän vuorovaikutukseen eikä kokemusta hyväksytyksi tulemisesta ryhmän jäsenenä (vrt. esim. Leinonen, 2020). Sosiaalisen osallisuuden kriittiset ominaispiirteet eivät toteudu, eli kyse on sosiaalisesta osattomuudesta.

Johtopäätökset

Lasten osallisuuden edistäminen on tärkeä tavoite varhaiskasvatuksessa. Arjen toiminnoissa ja toiminnan suunnittelussa tuetaan lasten osallistumista ja pyritään löytämään uusia mahdollisuuksia saada lapset kokemaan itsensä osallisiksi. Varhaiskasvatuksessa on siis olemassa tietoisuus osallisuuden merkityksestä ja paljon toimintatapoja osallisuuden toimintakulttuurin kehittämiseksi. (Ks. esim. Turja & Vuorisalo, 2017.) Tulkintani mukaan varhaiskasvatuksessa on olemassa valmiina toimintamalleja myös lasten yksinäisyyden vähentämiseksi, jos tämä yhteys tiedostetaan ja otetaan toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi. Kun osallisuus ymmärretään poliittisen lisäksi sosiaalisena eli perustaltaan yhteisöön kuulumisena, saa osallisuuden vahvistaminen merkitystä toimintana, jolla voidaan myös ehkäistä yksinäisyyttä.

Varhaiskasvatuksessa lapsen konkreettisin yhteisö, jossa kuulumisen tunne voi kehittyä, on hänen oma varhaiskasvatusryhmänsä. Kuulumisena toteutuvan osallisuuden perustana on, että ryhmä hyväksyy lapsen jäsenekseen ja että lapsi haluaa ryhmään liittyä (ks. Nivala & Ryyänen, 2013, s. 26–27). Tämä ryhmään kuulumisen lähtökohta toteutuu käytännössä lasten välisessä vuorovaikutuksessa sen kautta, miten lapseen suhtaudutaan ja miten hän suhtautuu muihin. Aikuiset yhteisön jäseninä osallistuvat tähän vuorovaikutukseen, ja varhaiskasvattajina heidän tehtävänään on tukea lapsen liittymistä ryhmään edistämällä myönteistä ja molemmin puolin hyväksyvää vuorovaikutusta lasten välillä. (Ks. esim. Kataja, 2020; Leinonen, 2020.) Eriytyisen tärkeitä ovat alut ja niissä liittymisen tukeminen: varhaiskasvatukseen osallistumisen aloittaminen, jokaisen päivän aloittaminen (ks. esim. Salonen ym., 2016) ja erilaisten tekemisten aloittaminen,

esimerkiksi leikkiin liittymisen tukeminen (ks. esim. Parkhurst & Hopmeyer, 1999, s. 72–74).

Ryhmään kuulumisen lisäksi jokaisella ryhmän jäsenellä tulee osallisuuden toteutumiseksi olla mahdollisuus osallistua itselleen mielekkäällä tavalla eli käytännössä olla mukana milloin aktiivisemmin, milloin passiivisemmin ryhmän arkisessa toiminnassa sekä ohjatuissa että vapaissa toimintahetkissä. Toiminnan tulee pitää sisällään mahdollisuuksia tuoda esiin omia ajatuksia toiminnasta ja yhteisön asioista. Varhaiskasvattajan tulee luoda lapsille vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä erilaisissa arjen tilanteissa että liittyen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin pidemmällä tähtäimellä. Lapsen ei tarvitse hyödyntää näitä mahdollisuuksia aktiivisesti mutta hänellä täytyy olla tieto ja kokemus, että halutessaan hän voi vaikuttaa sekä omaan elämäänsä että yhteisiin asioihin varhaiskasvatuksessa. (Ks. esim. Kataja, 2020; Stenvall & Seppälä, 2008, s. 37–38.) Yksinäisyyden ehkäisemisen kannalta tällaisen omanlaisen osallistumisen merkitys on paitsi osallistumisen vuorovaikutuksellisuudessa, joka edistää merkityksellisten vertaissuhteiden kehittymistä, myös oman merkityksellisyyden tunteen vahvistumisessa (vrt. Junttila, 2015, s. 75, 79–83).

Liittyminen yhteisöön ja osallistuminen yhteisön toimintaan tukevat yhteisöön kuulumisen tunteen kehittymistä (ks. esim. Nivala & Ryyänen, 2019, s. 141). Yhteisen tekemisen kautta lapset tutustuvat ja voivat vähitellen alkaa kokea yhteenkuuluvuutta. Lisäksi lapsi saa kokemuksia siitä, että hän on tärkeä yhteisön jäsen, kun hän saa yhteistoiminnassa tehdä osansa yhteisissä puuhissa ja saa palautetta osallistumisestaan. Varhaiskasvattajien tehtävänä on varmistaa, että lapset saavat hyväksytyksi tulemisen tunteita ryhmässä omana itsenään riippumatta suorituksistaan. Luomalla kaikkien mukaan ottamista painottavaa toimintakulttuuria ja kiinnittämällä tietoisesti huomiota jokaisen lapsen vertaissuhteiden tukemiseen rakennetaan sosiaalista ympäristöä, jossa jokaiselle löytyy mielekkäitä sosiaalisen mukanaolon mahdollisuuksia riippumatta heidän yksilöllisistä ominaisuuksistaan. (Ks. esim. Leinonen, 2020; Venninen ym., 2010.) Luonnollisesti lapsia tulee tukea myös yksilöllisesti, mutta kun osallisuuden vahvistaminen ymmärretään yhteisöllisenä prosessina, ei yksinäisyyden ehkäiseminen edellytä yksilöön kohdistuvia erityistoimenpiteitä, yksinäisyyttä aiheuttavien ominaisuuksien ”korjaamista”.

Osallisuus varhaiskasvatuksessa toteutuu siis tässä artikkelissa jäsentämästäni sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta ensisijaisesti yhteisöllisesti sen kautta, että lapsi on ja toimii ryhmän jäsenenä sekä saa hyviä kokemuksia toimimisesta yhdessä muiden kanssa ja omasta arvostaan ryhmän jäsenenä. Samalla ehkäistään yksinäisyyttä. Varhaiskasvatuslain edellyttämä lapsen mielipiteiden selvittäminen ja huomioon ottaminen rakentuvat luonnolliseksi osaksi toimintaa, kun kehitetään sellaisia toiminnan suunnittelun ja arvioinnin prosesseja, joihin lapset voivat ottaa osaa arkisen yhteisen

tekemisen kautta (ks. esim. Turja & Vuorisalo, 2017). Aikuisen tuella lapset voivat oppia yhteistä asioiden käsittelyä, toisten mielipiteiden kuuntelua ja yhteisymmärryksen etsimistä, jolloin poliittinen osallisuus voi toteutua yhteisöllisissä vaikuttamisen prosesseissa. Samalla edistetään lasten välistä vuorovaikutusta niin, että siinä voi syntyä merkityksellisiä sosiaalisia suhteita, läheisyyttä, joka ehkäisee yksinäisyyttä. Yksinäisyyttä voidaan vähentää erilaisilla toimintaohjelmilla (ks. Junttila, 2015, s. 150). Varhaiskasvatuksessa erillinen ohjelma ei välttämättä ole tarpeellinen, vaan yksinäisyyden ehkäisemisestä voidaan tehdä osa nykyistä osallisuuden edistämiseen pyrkivää kehittämistyötä: kun sosiaalisen osallisuuden ja yksinäisyyden välinen yhteys tiedostetaan, osallisuuden vahvistamiseen pyrkivässä toiminnassa voidaan tietoisesti alkaa tavoitella myös yksinäisyyden ehkäisemistä.

Lähteet

- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 215–224. <http://lithgowschmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x>
- Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1999). Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions for attachment theory. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (Toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 34–55). Cambridge University Press.
- Eskel, P., & Marttila, M. (2013). Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (Toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 75–96). PS-kustannus.
- Fonsén, E., Heikka, J., & Elo, J. (2020). Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (Toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. E-kirja. Alkuperäisteos 2014. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Gretschel, A. (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. Studies in Sport, Physical Education and Health, 85. Jyväskylän yliopisto.
- Gretschel, A., & Kiilakoski, T. (Toim.). (2012). *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (Julkaisuja 118). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Hanhivaara, P. (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus*, 24(3), 29–38.
- Hart, R. A. (1992) *Children's participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. Spedale degli Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Nivala. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 33–59. <http://jecer.org/fi>

- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., & Terrel-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (Toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 80–106). Cambridge University Press.
- Hellström, V., Jurvanen, S., & Laine, S. (2020) *Kiusaamisen vastustamisesta nuorten osallisuuden tukemiseen. Sosiaalisen osallisuuden vahvistamishankkeita tutkimassa peruskouluissa* (Näkökulma 57). Nuorisotutkimusverkosto.
<https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma57>
- Hämäläinen, J. (2008). Nuorten osallisuus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 9, 3–34.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years – Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. *Annales Universitatis Turkuensis*, 325. University of Turku.
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Junttila, N. (2016a). Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (Toim.), *Yksinäisten Suomi* (s. 149–163). Gaudeamus.
- Junttila, N. (2016b). Yksinäisyyden ulottuvuudet. Teoksessa J. Saari (Toim.), *Yksinäisten Suomi* (s. 52–69). Gaudeamus.
- Junttila, N., Kaarakainen, M.-T., Neitola, M., Salminen, T., Tallo, J., & Votkin, H. (2002). Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (Toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 51–94). Kasvatusalan tutkimuksia. Research in educational sciences 11. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. *Acta Universitatis Ouluensis*, 179. University of Oulu.
- Juutinen, J., & Viljamaa, E. (2016). A Narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 193–207.
<https://doi.org/10.1007/s13158-016-0165-1>
- Kangas, J. (2020). Esipuhe vuoden 2020 painokseen. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (Toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. E-kirja. Alkuperäisteos 2014. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- 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* (s. 73–99). Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Kaskela, M., & Kronqvist, E.-L. (2012). *Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan* (3. painos). Stakes.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110190/URN_ISBN_978-952-245-819-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kataja, E. (2018). *Osallisuus käsitteenä ja kasvatustieteellisenä*. (Osallisuus varhaiskasvatuksessa - videosarja). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>

- Kataja, E. (2020). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (Toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. E-kirja. Alkuperäisteos 2014. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (Toim.), *Lasten ja nuorten kunta* (Julkaisuja 77) (s. 8–20). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A., & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (Toim.), *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (Julkaisuja 118) (s. 9–33). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 283. Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, J. (2008). Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus*, 39(1), 50–62.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 390. Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. (2017). Lasten vertaisoppiminen päiväkodissa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Vastapaino.
- Koivula, M., & Eerola-Pennanen, P. (2017). Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Vastapaino.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Laine, K. (2002a). Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (Toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 45–49). Kasvatusalan tutkimuksia. Research in educational sciences 11. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2002b). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (Toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–37). Kasvatusalan tutkimuksia. Research in educational sciences 11. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Laine, K., & Neitola, M. (toim.) (2002). *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. Kasvatusalan tutkimuksia. Research on educational sciences 11. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leinonen, J. (2020). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (Toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. E-kirja. Alkuperäisteos 2014. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- 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>
- Nivala. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 33–59. <http://jecer.org/fi>

- May, V. (2013). *Connecting self to society: belonging in a changing world*. Palgrave Macmillan.
- Miller, L. (2003). Belonging to country – a philosophical anthropology. *Journal of Australian Studies* 27(76), 215–223. <https://doi.org/10.1080/14443050309387839>
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (Toim.), *Pienten piirissä. yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 99–140). PS-kustannus.
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41.
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Gaudeamus.
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Paju, P. (2007). *Nuorten valtakunnallinen osallisuushanke* (Verkkojulkaisuja 18). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/osallisuushanke.pdf>
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1999). Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (Toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 56–79). Cambridge University Press.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (Toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy* (s. 1–18). Wiley.
- Puusa, A. (2008). Käsitemanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi*, 3(4), 36–43.
- Rotenberg, K. J. (1999). Childhood and adolescent loneliness. An introduction. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (Toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 3–8). Cambridge University Press.
- Salonen, E., Laakso, M-L., & Sevón, E. (2016). Young children in day and night care: negotiating and constructing belonging during daily arrivals. *Early Child Development and Care*, 186(12), 2022–2033. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146717>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Stenvall, E., & Seppälä, U. (2008). *Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa* (Työpapereita 2008:1). Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA ja Heikki Waris -instituutti.
- Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating ‘belonging’ in belonging, being, and becoming: the early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12, 28–45. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28>
- Nivala. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1) 2021, 33–59. <http://jecer.org/fi>

- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tiilikainen, E. (2016). Polkuja yksinäisyyteen. Teoksessa J. Saari (Toim.), *Yksinäisten Suomi* (s. 129–148). Gaudeamus.
- Tiilikainen, E. (2019). *Jakamattomat hetket: Yksinäisyyden kokemus ja elämänkulku*. Gaudeamus.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). PS-kustannus.
- Turja, L., & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Vastapaino.
- Varhaiskasvatuslaki* (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi" *Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa* (Työpapereita 2010:3). Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 501. Jyväskylän yliopisto.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 66. Itä-Suomen yliopisto.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness. The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1989). *Lapsen oikeuksien yleissopimus*. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. Sage.