



Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa

Eija Sevón^a, Paula Hautala^b, Merja Hautakangas^b, Minna Ranta^b, Olli Merjovaara^b, Marleena Mustola^b & Maarit Alasuutari^b

^aJyväskylän yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: eija.sevon@jyu.fi
^bJyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ: Lasten osallisuus on varhaiskasvatuksessa pedagogisen toiminnan keskeinen tavoite. Osallisuuden toteutuminen voi olla kuitenkin käytännössä vaikeaa. Sitä hankaloittavat lasten osallisuuden epäselvä teoreettinen määrittely, tiedon puute osallisuutta tukevista käytännöistä ja toimintatavoista sekä varhaiskasvatuksen resursoinnin kysymykset. Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät ovat yhä monimuotoisempia, ja myös siksi on tärkeää kehittää kasvattajien osaamista lasten osallisuuden huomioon ottamisessa. Jotta lasten osallisuus ja oikeudet osataan tunnistaa, on tunnettava niihin liittyvää tutkimustietoa ja lainsäädäntöä sekä uusia toimintatapoja. Artikkelissa tarkastelemme, millaista oli Oiva – Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa -koulutukseen osallistuneiden kasvatusalan ammattilaisten ja tutkinto-opiskelijoiden puhe lasten osallisuuden ja oikeuksien toteutumisesta, osallisuuden esteistä ja syrjivistä käytännöistä varhaiskasvatuksessa. Tutkimusaineisto koostui koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden arviointihaastatteluista ja -keskusteluista. Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden puhe lasten osallisuuden edistämisestä oli jännitteistä. Koulutus kuitenkin lisäsi osallisuuden jännitteiden ymmärtämistä.

Asiasanat: lasten oikeudet, osallisuus, varhaiskasvatus, yhdenvertaisuus

ABSTRACT: In the Finnish ECEC context, children's participation may be a stated aim, but its actualisation with young children may be challenging owing to vagueness in the definition of children's participation, the lack of more specific guidelines for participation-based practices, or to economic austerity measures introduced by municipalities. Simultaneously, an urgent need exists to develop educators' expertise in how to work with diversity among children, that is, how to meet the demands of participation in increasingly heterogeneous ECEC groups. This study explores how professionals and students taking part in the "Oiva – Children's rights and participation in early childhood education, pre-school and first grades" educational

project talk about the promotion of young children's participation rights, the situations that limit children's participation, and exclusive or discriminatory practices in ECEC. The data comprise the evaluation interviews and group tasks of the participating students. We observed many tensions in their talk about the enhancement of children's participation. However, The Oiva project was perceived as adding to the participants' understanding of these tensions.

Keywords: *children's rights, participation, early childhood education and care, equity*

Johdanto

YK:n lapsen oikeuksien komitea on huomauttanut Suomea siitä, että lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset tuntevat lapsen oikeuksien sopimuksen heikosti. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) velvoittavat huomioimaan lasten mielipiteen ja mahdollistamaan osallisuuden. Tavoitteena osallisuuden tukemisessa on lasten mielipiteiden kuuleminen ja selvittäminen, yhdenvertaisuus sekä ulkopuolisuuden ja syrjäytymisen ehkäiseminen. Osallisuuden toteutuminen ja sen tukeminen voi käytännön varhaiskasvatustyössä olla vaikeaa. Kun samanaikaisesti varhaiskasvatuksen lapsiryhmät ovat yhä heterogeenisempia, tarve kehittää kasvattajien osaamista lasten osallisuuden mahdollistamiseksi ja tukemiseksi tulee entistä suuremmaksi (Rutanen ym., 2014; Venninen ym., 2014). Lasten osallisuuden ja oikeuksien tunnistaminen ja edistäminen vaativat uusia toimintatapoja sekä alan tutkimustiedon ja lainsäädännön tuntemista.

Tämä tutkimus kuvaa *Oiva – Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa* -hankkeen tuloksia. Vuoden 2019 aikana Oiva-hankkeessa toteutettiin 25 opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus, johon osallistui yhteensä lähes 60 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan tutkinto-opiskelijaa ja kasvatusalan (erityisesti varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen) ammattilaista. Käytämme tästä tutkinto-opiskelijoita ja ammattilaisia käsittävästä osallistujaryhmästä nimitystä koulutukseen osallistuneet opiskelijat tässä artikkelissa. Artikkelissa tarkastelemme, miten koulutukseen osallistuneet opiskelijat puhuvat ja keskustelevat lasten osallisuudesta ja millaisia merkityksiä he liittävät lasten osallisuuden toteutumiseen varhaiskasvatuksessa. Tutkimusaineisto koostuu koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastattelu- ja ryhmäkeskusteluista. Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden puhe lasten oikeuksien ja osallisuuden edistämisestä oli jännitteistä, niin osallisuuden rajoitteet kuin mahdollisuudetkin osoittavaa.

Lasten osallisuus ja sen jännitteet

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (LOS, 1989) yhteydessä usein kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa puhutaan kolmesta P:stä (three P's: provision, protection and participation; ks. Hammarberg, 1990), jotka vapaasti suomentaen ovat hyvinvointi, suojeleminen ja osallisuus. Vaikka kiinnostuksemme tässä artikkelissa kohdistuu näistä viimeiseen, lasten osallisuusoikeuksiin, on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että LOS sisältää 54 artiklaa, jotka määrittävät laajasti lasten ihmisoikeuksia niin hyvinvoinnin, suojeleminen kuin osallisuuden näkökulmista. Helposti ajatellaan, että osallisuus ei ole yhtä tärkeä kuin lasten hyvinvointiin ja suojelemaan liittyvät oikeudet. Ajattelemme kuitenkin kuten Alderson (2010), että ilman osallisuutta, eli lapsen mielipiteen kuulemistä ja vaikutusmahdollisuuksia suojeleminen ja hyvinvoinnin kysymyksissä, eivät lapsen oikeudet toteudu näissäkään. Sopimuksen (1989, artikkelit 12 ja 13) mukaan jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja ilmaista mielipiteitään häntä koskevissa asioissa. Osallisuuden ydin on lasten toimijuuden korostaminen heidän päivittäisissä toiminnoissaan ja päätöksissä, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä ja heidän arjen yhteisöihinsä (Niemi ym., 2016; Sandseter & Seland, 2016; Shier, 2001; Venninen ym., 2014). Osallisuudella tarkoitetaan sosiaalista toimintaa, jossa lapsella on mahdollisuus vapaaehtoisesti ja tarkoituksellisesti olla aloitteellinen ja vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöönsä (Horgan ym., 2017; Turja & Vuorisalo, 2018). Osallisuuden aineksiin kuuluvat mahdollisuus tehdä valintoja ja aloitteita, osallistua päätöksentekoon ja kokea yhteisöön kuulumista (Kangas & Brotherus, 2017; Salonen ym., 2018; Venninen ym., 2014). Lasten osallisuus on myös tulkittu oikeudeksi osallistua ja käyttää valtaa osana demokraattista päätöksentekoa (Moran-Ellis & Sünker, 2018; myös Thomas & Percy-Smith, 2010).

Osallisuus on kuitenkin myös yksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kiistellyimmistä teemoista (Lansdown, 2010; Lundy, 2007; Niemi ym., 2016). Vaikka lasten osallisuuden tärkeydestä vallitsee kiistämätön yksimielisyys, osallisuuden väitetään olevan teoreettisesti epäselvästi määritelty, ja lisäksi osallisuutta on vaikea toteuttaa käytännössä (Horgan ym., 2017; Kangas & Brotherus, 2017; Konstantoni, 2013; Sandseter & Seland, 2016; Thomas & Percy-Smith, 2010). Theobald (2019) korostaa osallisuuden kysymysten olevan jännitteisiä ja monimutkaisia. Osallisuus kiinnittyy ajattelumalleihin, institutionaalisiin rakenteisiin, materiaaliin ympäristöihin sekä päivittäisiin suhteisiin, käytäntöihin ja vuorovaikutukseen (Horgan ym., 2017; Sandseter & Seland, 2016).

Tässä artikkelissa ymmärrämme osallisuuden myös toiminnaksi, jolla on seurauksia ja johon liittyy mahdollisuus vastustaa, ehdottaa vaihtoehtoja ja osallistua neuvotteluihin vallasta tietyn päämäärän saavuttamiseksi (Punch, 2005; Sairanen ym., 2020; Sevón, 2015). Osallisuutta ei tulekaan tulkita ainoastaan yksilölliseksi seikaksi, vaan osallisuus on myös yhteisöllistä, jäsenyyttä yhteisöllisissä käytännöissä ja vuorovaikutuksessa

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

(Horgan ym., 2017; Lundy, 2007; Sairanen ym., 2020). Länsimaisen, individualistisen ja keskiluokkaisen päätöksentekijä-osallistuja-näkökulman sijaan Raby (2014) korostaa yhteisö- ja kansalaisuusperusteista näkemystä lasten osallisuudesta (ks. myös Moran-Ellis & Sünker, 2018). Turjan (2018) mukaan kuulluksi tuleminen lisäksi osallisuudessa kyse on yksilöiden vaikuttamisesta ja pyrkimyksestä dialogiin sekä yhdenvertaiseen, vapaaehtoiseen ja yhteisölliseen toimintaan. Nykyisin korostetaan osallisuuden relationaalista luonnetta, jolla tarkoitetaan kykyä toimia suhteissa (Horgan ym., 2017; Konstantoni & Emejulu, 2017). On kuitenkin huomattava, että jos yksittäisten lasten kuulemista ja yhteisöllisyyttä korostavien näkemysten rinnakkaisuutta ei tiedosteta, erilaiset painotukset voivat aiheuttaa hämmennystä osallisuuden toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa (Theobald, 2019).

Yksi osallisuuden toteutumisen jännitteistä kiinnittyy lapsi-aikuinen-suhteeseen liittyviin vallan ja etiikan kysymyksiin (Lansdown, 2010; Theobald, 2019). Lasten osallisuutta rajoittaa aikuinen-lapsi-hierarkia, johon lapset voivat mukautua tai jota he voivat vastustaa tai pyrkiä muuttamaan (Alanen, 2009; Konstantoni & Emejulu, 2017; Sevón, 2015). Lasten ja aikuisten suhteiden tarkastelussa on siksi tärkeä huomioida sukupolvijärjestys – eli näille suhteille omat ehtonsa asettavat yhteiskunnan kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet ja prosessit – mutta myös tunnustaa lapset toimijoina, jotka vaikuttavat siihen, miten lapsi-aikuinen-suhteet kehittyvät (Alanen, 2009). Gallagher (2008) painottaa, että valtasuhteet eivät ole luonteeltaan sellaisia, että valtaa joko on tai ei ole, vaan valta on neuvoteltavaa, kontekstisidonnaista ja muutoksille altista. Käytännössä lasten osallisuuden aste voi vaihdella osattomuudesta ja aikuisten vallasta (esim. manipulointi, tokenismi) siihen, että lapset käyttävät valtaa yhdessä aikuisten kanssa ja ovat aloitteellisia päätöksenteossa (ks. Konstantoni, 2013; Shier, 2001).

Tutkijat ovat esittäneet kriittisiä huomioita osallisuudesta kätkettynä vallankäyttönä, lasten mukauttamisen välineenä ja osana aikuiskontrollia (Millei, 2012; Raby, 2014). Lasten osallisuuden on todettu olevan suotavaa vain silloin, kun se myötäilee aikuisten mielipiteitä ja suunnitelmia (Konstantoni & Emejulu, 2017; Moran-Ellis & Sünker, 2018). Monet tutkijat ovat myös kritisoineet ääneen perustuvaa (voice-based) ymmärrystä lasten osallisuudesta kapea-alaiseksi, sillä se sulkee helposti nuorimmat, kieltä heikommin puhuvat tai erityistä tukea tarvitsevat lapset osallisuuden ulkopuolelle (Alasuutari, 2014; Horgan ym., 2017; Konstantoni, 2013; Moran-Ellis & Sünker, 2018; Raby, 2014). Lundy (2007) korostaa, että vaikka lapset nähtäisiin toimijoina, joilla on ääni ja mielipide, lasten oikeus osallisuuteen vaatii lisäksi aikuisilta tietoisia toimia, jotta lasten äänen tunnistamisen lisäksi heille annetaan mahdollisuus ja tila ilmaista mielipiteitään ja jotta heidän mielipiteensä saavat yleisön, joka kuuntelee heitä. Lisäksi on tärkeää, että lasten mielipiteillä on vaikuttavuutta (aikuisten) yhteiskunnassa (ks. myös Lansdown, 2010).

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

On myös tärkeä huomioida, että lapsuus ja lapset eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan erottelut, kuten sukupuoli ja etnisyys, ovat läsnä myös lasten elämässä ja arjessa (Konstantoni & Emejulu, 2017). Osallisuus kytkeytyy siten myös yhdenvertaisuuden kysymyksiin, jotka vaativat moninaisuuden ymmärtämistä ja eriarvoisuuksien tunnistamista. Syrjintää tapahtuu päivittäin myös pienten lasten arjessa, sillä iästä tulee helposti osallisuuden este (Horgan ym., 2017; Konstantoni, 2013; Rutanen ym., 2014). Niin aikuiset kuin toiset lapsetkin arvioivat lapsia varhaiskasvatuksessa erilaisten ominaisuuksien perusteella (Jensen & Iannone, 2018; Konstantoni & Emejulu, 2017; Vandenbroeck, 2010). Esimerkiksi Konstantoni (2013) havaitsi, että jo pienet lapset toivat esiin eri etnisiin ryhmiin liittämääns stereotyyppioita, joiden perusteella he esimerkiksi kieltäytyivät leikkimästä tiettyjen lasten kanssa. Siksi sukupuoleen, uskontoon, hyvinvointiin, sosioekonomiseen asemaan tai köyhyyteen, kieleen ja maantieteelliseen etäisyyteen liittyviä eroja tulee varhaiskasvatuksessa tarkastella osana osallisuuden kysymyksiä, yhdenvertaisuutta ja ”lapsen etua” (Konstantoni & Emejulu, 2017; Rutanen ym., 2014).

Kansainvälisessä keskustelussa on esitetty, että varhaiskasvatuksessa pitäisi kiinnittää huomiota lapsia eriarvoistaviin tekijöihin ja yhdenvertaisuuden jännitteisiin. Tämä tarkoittaa käytännössä kykyä tunnistaa haavoittuvuutta, jota vähemmistöihin kuuluvat lapsiryhmät kohtaavat arjen ympäristöissään, joissa he neuvottelevat osallisuudestaan ja kuulumisestaan (Jensen & Iannone, 2018; Konstantoni, 2013; Vandenbroeck, 2010). Tuore kirjallisuuskatsaus osoittaa, että Euroopan maiden välillä onkin suurta vaihtelua siinä, millaista tietoisuus eriarvoisuudesta ja haavoittuvuudesta on ja miten niitä huomioidaan varhaiskasvatuksessa (Jensen & Iannone, 2018). Suomi lukeutuu maihin, joissa varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten perheet ovat olleet pitkään melko samankaltaisia. Tällöin myös varhaiskasvatuksen tavoitteet ja osaaminen erilaisuuden kohtaamisessa ovat jääneet vähäisemmiksi kuin maissa, joissa esimerkiksi kulttuurisella moninaisuudella on pitkä historia (Jensen & Iannone, 2018). Samanaikaisesti Suomessa on kuitenkin todettu tarve kehittää kasvattajien osaamista ja asiantuntijuutta lasten moninaisuuden ja osallisuuden huomioimiseksi varhaiskasvatusryhmissä (Arvola ym., 2017; Jensen & Iannone, 2018).

Tärkeä varhaiskasvatuksen kehittämisen jännite liittyy pedagogisiin painotuksiin, joissa humanistisemman ja osallisuutta korostavan lähtökohdan kanssa kilpailee yhteiskunnallinen kiinnostus akateemisiin taitoihin ja oppimistuloksiin. Kansainvälisessä tutkimuksessa viimeksi mainittua kutsutaan termillä *schoolification* (Lúcio & Ilídio Ferreira, 2016; Puroila & Kinnunen, 2017; Vandenbroeck, 2010; Van Laere & Vandenbroeck, 2018). Ristiriitaa näiden kahden suuntauksen eli niin sanotun pehmeän ja kovan pedagogiikan välillä on myös Suomessa, vaikka varhaiskasvatusta luonnehtii kasvatuksen, opetuksen ja hoivan liitos (Hännikäinen, 2013; Opetushallitus, 2018;

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

Peltoperä ym., 2020). Ammattilaisten näkökulmasta haasteeksi muodostuukin erilaisten, usein ulkoapäin tulevien tavoitteiden ja pedagogisten tavoitteiden ristiriitojen kanssa kamppailu.

Osallisuutta tukevien ammatillisten käytäntöjen tukeminen

Kasvatusinstituutioiden haasteena ovat enenevästi lasten ja nuorten tarpeiden moninaisuuden tunnistaminen ja niihin vastaaminen, osallisuuden edistäminen sekä syrjinnän vähentäminen ja poistaminen (Arvola ym., 2017; Jensen & Iannone, 2018). Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten osallisuus on selkeä tavoite: ”Inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa.” (Opetushallitus, 2018, s. 30.) Kuitenkin lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa voi olla haasteellista monestakin syystä. Samalla kun osallisuus on teoreettisena käsitteenä epäselvä, on se ammatillisiin käytäntöihin vaikeasti sovellettavissa (Niemi ym., 2016). Lisäksi kansallisissa opetussuunnitelmissa (Opetushallitus, 2014; 2018) osallisuuden toteuttamisen periaatteet esitetään yleisellä tasolla. Myös taloudelliset resurssit ja niukkuus voivat rajoittaa lasten osallisuuteen perustuvan pedagogiikan toteuttamista (Lúcio & Ilídio Ferreira, 2016; Puroila & Kinnunen, 2017). Tavoitteiden sekä toimintatapojen ja -mahdollisuuksien välillä on epäsuhta.

Osallisuuden toteutuminen varhaiskasvatuksessa edellyttää toimintatapojen ja -rakenteiden tietoista kehittämistä lasten osallisuuden näkökulmasta (Theobald, 2019; Turja, 2018). Voidaankin ajatella, että osallisuus on sekä menetelmä että asenne (Thomas & Percy-Smith, 2010). Kangas ja Brotherus (2017) pitävät lasten osallisuuden kannalta keskeisenä asiana kasvatusinstituutioiden toimintakulttuuria. Toimintakulttuuri rakentuu opetussuunnitelman, toimintaympäristön ja yksikön toimintatavan vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen ja kokemusten jakamisen mahdollistava toimintakulttuuri pohjautuu aktiiviseen kuuntelemiseen, lasten kunnioittamiseen sekä oppimisen ja tiedonrakentamisen tukemiseen arjen vuorovaikutustilanteissa (Kangas & Brotherus, 2017). Sairasen ja kollegoiden (2020) mukaan lasten osallisuutta tukevassa pedagogiikassa olennaista on lasten niin sanallisten kuin sanattomienkin aloitteiden kuuleminen, kysymysten esittäminen, ajan antaminen lapsen ajatteluun ja reagoimiseen sekä keskusteluun kannustaminen.

Lansdownin (2010) mukaan aikuiset usein aliarvioivat lasten kykyä osallistua päätöksentekoon, vaikka useimmiten kysymys on siitä, että lapsille ei tarjota riittävästi mahdollisuuksia harjoitella päätöksentekoa ja vastuun ottamista. Hänen mukaansa aikuiset eivät tunnista tai edistä lasten mahdollisuuksia olla osallisina ja näin epäonnistuvat omasta kontrollistaan luopumisessa osallisuuden toteutumisen hyväksi.

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

Pieniltä lapsilta ajatellaan usein puuttuvan kyky tehdä päätöksiä ikänsä vuoksi, heidän ajatellaan ennemminkin tarvitsevan aikuisten suojelua ja valvontaa (Venninen ym., 2014). Konstantoni (2013) kuitenkin painottaa, että ”lapsuuden viattomuuden” sijaan jo pienten lasten kanssa pitäisi käsitellä sosiaalisen ulossulkemisen ja eriarvoisuuden kysymyksiä ja myös haastaa lapsia erilaisuuden hyväksyntään ja sosiaaliseen vastuuseen näissä helposti sensitiivisiksi ja vaietuiksi tabuiksi määrittyvissä kysymyksissä.

Valtaa jakavan toimintakulttuurin muutos ei tapahdu hetkessä, vaan vaatii koko työyhteisöltä avoimuutta uusille näkökulmille ja mahdollisuuksille (Kangas & Brotherus, 2017; Turja, 2018). Turjan (2018) mukaan muutokseen tarvitaan esimiestuki ja toimintaa on kehitettävä vaiheittain yhteisen reflektion pohjalta. Osallisuuden pedagogiikan omaksumisessa on paljolti kyse varhaiskasvatuksen henkilöstön omasta oppimisprosessista (Turja, 2018), kuten muutoksesta asenteissa, uskomuksissa, taidoissa, käyttäytymisessä ja jopa laajemmin yksilön identiteetissä (Young, 2013). Henkilöstöllä voi olla huolena, onko heillä itsellään riittävästi resursseja uudenlaisen toiminnan toteuttamiseen (Turja, 2018).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tietoa lasten oikeuksien ja osallisuuden edistämisestä varhaiskasvatuksen pedagogisissa toimintaympäristöissä. Osallisuus näyttäytyy aiemman tutkimuksen valossa päämääränä, jonka toteutuminen vaatii laajaa osaamista ja tietämystä lasten oikeuksista, yhdenvertaisuudesta ja syrjivistä käytännöistä sekä osallisuutta tukevasta pedagogiikasta. Samalla osallisuuden toteuttaminen on haasteellista ja edellyttää kykyä kyseenalaistaa aikuinen-lapsi-hierarkiaa ja käytössä olevaa toimintakulttuuria. Tämä voi osoittautua myös jännitteiseksi prosessiksi. Tässä artikkelissa tarkastelemme, missä määrin nämä aiemmissa tutkimuksissa esitellyt osallisuuden periaatteiden ja käytäntöjen väliset jännitteet ja lasten väliset erot olivat merkityksellisiä Oiva-hankkeen koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden puheessa osallisuudesta. Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat seuraaviksi: *Millaisia jännitteitä oli tunnistettavissa koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden puheessa lasten osallisuuden toteutumisesta?* ja *Millaisiin osallisuuden tarkastelun kehyksiin jännitteet liittyivät?*

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskontekstina Oiva-hanke

Oiva – Lasten oikeudet ja osallisuus varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke 2018–2021 Jyväskylän yliopistossa. Vuonna 2019 Oiva-hankkeessa toteutettiin 25

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus, jota tarjottiin niin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan tutkinto-opiskelijoille kuin kasvatustieteiden (erityisesti varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen) ammattilaisille. Koulutuksen tavoitteena oli mahdollistaa yliopiston tutkinto-opiskelijoiden ja jo ammatissa toimivien kasvatustieteiden työntekijöiden näkökulmien jakaminen lasten oikeuksista ja osallisuudesta. Hankkeessa pilotoitiin kasvatustieteiden opiskelijoiden ja ammattilaisten toiminnallista, moniammatillista yhdessä oppimista lasten oikeuksista ja osallisuudesta. Opintokokonaisuus toteutettiin vuoden 2019 aikana yhdeksän lähijakson sekä niiden väleihin sijoittuvan itsenäisen, verkko- ja kehittäjätiimityöskentelyn avulla. Kehittäjätiimityöskentelyssä koulutukseen osallistuneet opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat vuoden aikana pienryhmissä erilaisia lasten osallisuutta edistäviä projektitöitä. Koulutuksen opintojaksot käsittelivät seuraavia aiheita: 1. lasten oikeuksien ja osallisuuden teoreettiset lähtökohdat, 2. erilaisuus ja yhdenvertaisuus, 3. moninaiset perheet ja kulttuurit, 4. lasten suojelemisen kysymykset ja 5. osallisuutta tukevat kasvatustieteiden ja koulutusinstituutiot. Tärkeinä periaatteina koulutuksessa olivat tutkimusperustaisuus ja osallisuutta tukevat menetelmät, joissa painottuivat yhdenvertaisuus, dialogisuus ja kuulluksi tuleminen. Opetuksessa hyödynnettiin Suomen johtavien lasten oikeuksien ja osallisuuden asiantuntijoiden luentovierailuja, podcasteja ja videoluentoja. Osa Oiva-opinnoista suoritettiin verkko-oppimisympäristössä.

Opintokokonaisuuteen osallistui 56 opiskelijaa. Heistä 27 (48 %) oli tutkinto-opiskelijoita ja 29 (52 %) oli ammatissa toimivia työntekijöitä. Suurin osa työskenteli varhaiskasvatuksen toimintayksiköissä, mutta ammattilaisia oli myös muista kasvatustieteiden ja koulutusinstituutioista. Osa tutkinto-opiskelijoista työskenteli myös kasvatustieteiden ammatissa. Tutkinto-opiskelijoille opinnot olivat valinnaisia. Opintojen avulla kasvatustieteiden työntekijöillä oli mahdollisuus kehittää ja uudistaa aikaisempaa osaamistaan varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) periaatteiden mukaiseksi.

Kaikki opintokokonaisuuteen osallistuneet opiskelijat olivat naisia. Koulutukseen osallistuneet opiskelijat olivat iältään 20–60-vuotiaita; keskimääräinen ikä oli 36 vuotta. Opiskelijoiden koulutustausta vaihteli toiselta asteelta tohtorikoulutukseen. Kaikilta koulutukseen osallistuneilta saatiin lupa kerätä tutkimustarkoituksessa arvioiteja opintokokonaisuuden toteuttamisesta ja kehittämideoita sekä kirjallisesti että haastatteleamalla hankkeen kuluessa ja sen päättyessä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkittavilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta sen aikana. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita (TENK, 2012), joista kerrottiin myös koulutukseen osallistuneille opiskelijoille, ja heille annettiin tutkimuksen tietosuojailmoitus.

Haastattelu- ja ryhmäkeskusteluaineistot

Tässä tutkimuksessa on käytetty useita aineistoja (ks. taulukko 1). Oiva-hankkeen arviointia varten koulutukseen osallistuneet opiskelijat osallistuivat yksilöllisiin alku- ja loppuhaastatteluihin sekä ryhmäkeskusteluihin. Lisäksi aineistona toimivat opintojen alussa ja lopussa lähijaksoilla tehdyt ryhmätehtävät. Näin ollen kaikki opintoihin osallistuneet opiskelijat ovat olleet tuottamassa tässä artikkelissa analysoitua aineistoa.

Yksilöhaastattelut

Kutsuimme alkuhaastatteluun osallistuvat opiskelijat siten, että kutsuttuina oli yhtä paljon ammattilaisia ja tutkinto-opiskelijoita. Käytimme samaa tapaa loppuhaastatteluissa, mutta siten, että puolet alkuhaastatteluun osallistuneista arvottiin myös loppuhaastatteluun ja noin puolet valittiin koulutuksen opiskelijoista, jotka eivät olleet osallistuneet alkuhaastatteluun. Näin toimimalla aineistosta voidaan tutkia myös oppimisen muutosta.

Alkuhaastattelun tehtävänä oli koota tietoa koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden lähtötilanteista ja oppimistarpeista. Haastatteluissa (N = 10) keskityttiin haastateltavien työ- ja opintohistoriaan, koulutukseen hakeutumisen motiiveihin, opintoihin liittyviin odotuksiin sekä tietoihin ja taitoihin, joita heillä oli lasten oikeuksista ja osallisuudesta. Loppuhaastatteluiden tavoitteena oli antaa tilaisuus reflektoida oman osaamisen kehittymistä. Loppuhaastatteluissa (N = 11) haastateltavat saivat vapaamuotoisesti kertoa kokemuksistaan Oiva-opinnoista. Haastattelukysymykset käsittelivät opintojen sisältöjä ja toteutusta sekä sitä, millaista hyötyä opinnoista voisi olla nykyisen tai tulevan työuran ja työyhteisön kannalta. Haastateltavilta tiedusteltiin myös, millaisia asioita he pitivät merkityksellisinä asiantuntemuksensa kehittymisen näkökulmasta. Kaikkiaan haastatteluita kertyi 21 ja osallistujia oli 16. Litteroituna haastatteluaineisto oli 144 sivua. Aineisto pseudonymisoitiin. Myöhemmin esiteltävissä aineistokatkelmassa käytämme lyhenteitä AH ja LH (alku- ja loppuhaastattelu), numeroita 1–11 (haastateltavan numero) ja termejä ammattilainen ja tutkinto-opiskelija, esimerkiksi LH2, tutkinto-opiskelija.

Ryhmäkeskustelut ja -tehtävät

Osa koulutukseen osallistuneista opiskelijoista osallistui opintojen puolivälissä kolmeen ryhmäkeskusteluun (N = 15), jossa he viiden hengen ryhmissä vapaamuotoisesti keskustelivat opinnoistaan. Ryhmät muodostettiin vapaaehtoisuuden perusteella. Lisäksi toiveena esitettiin, että keskusteluun osallistujat olisivat eri henkilöitä kuin alkuhaastatteluissa, jotta mahdollisimman moni koulutukseen osallistuva opiskelija voisi halutessaan osallistua hankkeen laadulliseen arviointiin. Ohjeistus keskusteluun oli seuraavanlainen: "Keskustelkaa nyt ryhmänä ja pohtikaa, mitä olette oppineet lasten

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

oikeuksista ja osallisuudesta Oiva-opintojen aikana?” Keskustelut kestivät noin 20 minuuttia, ja ne videoitiin, jotta keskustelijoiden puheenvuorot voitiin erottaa litterointivaiheessa. Keskusteluaineistot litteroitiin ja pseudonymisoitiin, ja aineistoa kertyi litteroituna 24 sivua. Aineistokatkelmiin keskustelut on koodattu tunnuksella VK (välikeskustelu) sekä ryhmään viittaavalla numerolla 1–3 ja puhuja on identifioitu numeroin 1–5 (esim. Puhuja 3, VK3).

Aineistoina hyödynnettiin lisäksi sekä opintojen ensimmäisellä että viimeisellä lähijaksolla tehtyjä ryhmätehtäviä, joihin osallistuivat kaikki jaksoille osallistuneet opiskelijat. Opintojen alussa ja lopussa opiskelijat keskustelivat pienryhmissä kysymyksistä ”Miten ymmärrän osallisuuden ja mitä osallisuus arvona minulle merkitsee?” ja ”Kuinka voin toiminnallani edistää lapsen osallisuutta ryhmässä?”. Opintojen alussa opiskelijat lisäksi pohtivat yhdessä teemoja ”Lasten osallisuuden rajoitukset päiväkodin oppimisympäristöissä” ja ”Lasten osallisuuden mahdollisuudet päiväkodin oppimisympäristöissä” learning café -menetelmän avulla. Learning café on yhteistoiminnallinen menetelmä, joka perustuu annettuihin teemoihin tai kysymyksiin kiinnittyvään keskusteluun ja ideointiin pienryhmissä ja jossa ryhmät työskentelyn kuluessa vaihtavat teemoja siten, että kukin ryhmä pohtii kuhunkin teemaan liittyen aiempien ryhmien tuotoksia jaideoivat niitä eteenpäin. Pienryhmien vastaukset kirjattiin sähköisiin oppimisympäristöihin, opintojen alussa Moodleen ja lopussa Trelloon. Ryhmätehtävät kestivät noin tunnin osana muuta arviointia. Aineistosta muodostui 60 sivua kirjoitettua materiaalia. Aineistokatkelmassa viittaamme ryhmätehtäviin tunnuksilla ART (alkuryhmätehtävä) ja LRT (loppuryhmätehtävä).

Taulukko 1 Oiva-hankkeen aineistot osallistujamäärineen

<i>AINEISTO (KÄYTETTY LYHENNE)</i>	<i>OSALLISTUJIEN LUKUMÄÄRÄ</i>	<i>TOTEUTUSTAPA</i>
Alkuhaastattelu (AH)	10	Yksilöhaastattelu; haastattelijana koulutuksen ulkopuolinen henkilö
Loppuhaastattelu (LH)	11	Yksilöhaastattelu; haastattelijana koulutuksen ulkopuolinen henkilö
Välikeskustelu (VK)	15	3 ryhmäkeskustelua, joista jokaisessa 5 osallistujaa; keskustelun moderaattoreina koulutuksen ulkopuoliset henkilöt
Ryhmätehtävät koulutuksen alussa ja lopussa (ART ja LRT)	56	Kirjoitetut ryhmätehtävätuotokset, jotka perustuvat learning café -menetelmällä toteutettuihin pienryhmäkeskusteluihin; osallistujina kaikki ko. lähijaksolle osallistuneet opiskelijat

Aineistojen analyysi

Tutkimusaineiston – toisin sanoen tekstiksi kirjoitettujen yksilökohtaisten alku- ja loppuhaastattelujen ja opiskelijoiden ryhmäkeskustelujen, samoin ryhmäkeskusteluja koskevien kirjausten – analyysin metodologisena kehyksenä on diskursiivinen lähestymistapa (esim. Jokinen ym., 2016; Nikander, 2007). Lähtökohtana on siten oletus, että kieli olennaisella tavalla tuottaa ideat, ajattelutavat, prosessit ja ilmiöt, joista sosiaalinen maailma rakentuu ja joilla sitä uusinnetaan. Samalla kunkin ajan, yhteiskunnan ja kulttuurin keskustelut, ajattelutavat ja niihin kietoutuvat käytännöt ja vuorovaikutus toimivat varantona sosiaalisen maailman jäsentämiseen.

Diskursiivinen lähestymistapa painottaa siten kielenkäytön kontekstuaalisuutta. Tutkimusaineistomme tuottamiseen osallistuneet opiskelijat edustivat valtaosaltaan varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa olevia ja varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ammattilaisia. Samaan varhaiskasvatuksen asiantuntijakenttään kuuluvat myös hankkeen tutkijat. Näin ollen tutkimusaineistomme kiinnittyy vahvasti varhaiskasvatuksen asiantuntijakulttuuriin ja -keskusteluihin (vrt. Potter & Hepburn, 2007, s. 277), ja sen voi olettaa heijastavan niitä näkökulmia ja tulkintoja, joiden kautta varhaiskasvatuksessa jäsennetään lasten osallisuuteen liittyvää työtä.

Diskursiivisen tutkimuksen kentällä lähestymistapamme edustaa ennen kaikkea sosiaalipsykologian piirissä kehitettyä tutkimussuuntausta (ks. Wood & Kroger, 2000). Kiinnostuksen kohteena on, millaisia lasten osallisuuden tarkastelun merkitysjärjestelmiä tutkimusaineistosta on erotettavissa. Aineistosta pyritään siten tunnistamaan lasten osallisuuteen liitettyjä näkökohtia ja niistä koostuvia tulkinnan ”alueita”. Analyysissä ei kuitenkaan sovelleta intensiivistä yksittäisten kielenkäytön piirteiden analyysiä, eikä siinä paneuduta vuorovaikutuksen analyysiin.

Tässä artikkelissa käytämme merkitysjärjestelmistä termiä (osallisuuden tarkastelun) kehys. Kehyksellä viittaamme Goffmanin (1967, s. 10–11) määritelmää soveltaen tulkintaan, joka jäsentää ja määrittää tilannetta tai toimintaa. Sitä voi luonnehtia orientaatioksi siitä, mistä kussakin tilanteessa tai toiminnassa on kyse, mitä siinä on tapahtumassa. Kehys-käsitteeseen päädyimme aineistolähtöisen analyysiprosessin myötä. Kaikkineen tarkasteltava tutkimusaineisto sisältää laajasti opiskelijoiden kuvauksia ja pohdintoja lasten osallisuudesta ja sen toteuttamisesta käytännössä, samoin kuin oman ajattelun muutoksesta koulutuksen aikana.

Analyysin aluksi ryhmittelimme aineiston sisältämiä kuvauksia niiden kohteen mukaan, sillä kuvauksista oli erotettavissa muun muassa lapseen tai työntekijään itseensä keskittyviä tarkasteluja sekä työyhteisöä tai lapsen ja aikuisen suhdetta pohtivia

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

tekstiosuuksia. Aineiston tarkemman luennan myötä huomasimme, että osallisuuden kuvauksissa ja tarkasteluissa oli tyypillistä myös tietynlainen dualismi tai jännitteisyys. Jännitteille oli ominaista, että osallisuutta tarkasteltiin samaan aikaan yhtäältä esteiden ja haasteiden, toisaalta mahdollisuuksien ja lasten osallisuutta tukevan pedagogiikan onnistumisten kautta (vrt. Malvini Redden & Way, 2019; myös Fairhurst ym., 2016; Peltoperä ym., 2020). Aineiston analyysi osoitti, että jännitekuvaukset kytkeytyivät eri kuvauskohteisiin ja muodostivat sisäisesti koherentteja tulkinnan ”alueita” – toisin sanoen kehyksiä. Analyysiprosessin eri vaiheissa käytimme tutkijatriangulaatiota (Nowell ym., 2017), ja yhteisten keskustelujen kautta jäsensimme aineistosta erottamamme kehykset ja niitä luonnehtivat jännitteet ja puheen kohteet viiteen ryhmään (ks. taulukko 2).

Tulokset

Jänniteanalyysin pohjalta tunnistimme lasten osallisuutta koskevasta puheesta viisi erilaista jännitettä: 1) lasten osallisuus näennäisenä vs. lapsen oikeutena, 2) aikuislähtöisyys ja kontrolli vs. lapsilähtöisyys ja sensitiivisyys, 3) ulossulkeminen vs. erilaisten lasten ja vanhempien osallisuus, 4) ymmärryksen pintataso vs. ymmärryksen moninäkökulmaisuus ja syvällisyys sekä 5) näkemuserot ja kilpailu resursseista vs. osallisuus varhaiskasvatuksen arjessa ja toimintakulttuurissa (taulukko 2).

Sekä puheen kohde että osallisuuden tarkastelun kehys olivat erilaisia eri jännitteissä. Kolmessa jännitteistä puheen kohteena olivat eri tavoin lapset, yhdessä jännitteessä ammatillinen identiteetti ja sen muutos sekä yhdessä jännitteessä työyhteisö. Näin myös eri jännitteissä esiin tuodut osallisuuden toteutumisen haasteet ja onnistumiset erosivat toisistaan.

Taulukko 2 Osallisuuden jännitteet

JÄNNITE	PUHEEN KOHDE	OSALLISUUDEN TARKASTELUN KEHYS	HAASTE	ONNISTUMINEN
Lasten osallisuus näennäisenä vs. lapsen oikeutena	Lapset ja lapsuus	Osallisuuden arvostaminen ja velvoittavuus	Aliarvostus, vähättely, tokenismi	Osallisuus lapsen oikeutena, lasten ja lapsuuden arvostaminen
Aikuislähtöisyys ja kontrolli vs. lapsilähtöisyys ja sensitiivisyys	Lapsi-aikuisen-suhde	Kontrolli, valta ja hierarkia	Aikuisen valta-aseman korostuminen, lasten alisteisuus	Lasten toimijuus, kuuleminen ja vaikutusmahdollisuudet
Ulossulkeminen vs. erilaisten lasten ja vanhempien osallisuus	Erilaiset lapset ja vanhemmat	Yhdenvertaisuus	Eriarvoisuus, polarisaatio	Erilaisuuden huomioiminen ja yhdenvertainen osallisuus
Ymmärryksen pintataso vs. moninäkökulmaisuus ja syvällisyys	Ammatillinen identiteetti	Tiedostaminen	Tiedon puute, temput	Osallisuus-osaaminen
Näkemyserot ja kilpailu resursseista vs. osallisuus varhaiskasvatuksen arjessa ja toimintakulttuurissa	Työyhteisö	Työyhteisön ja toimintakulttuurin muutosprosessi	Muutoksen hitaus, näkemysristiriidat, työyhteisön vastaanottavaisuus	Osallisuutta tukeva pedagoginen toimintakulttuuri

Lasten osallisuus näennäisenä vs. lapsen oikeutena

Kun koulutukseen osallistuneet opiskelijat tarkastelivat osallisuutta lasten näkökulmasta, jännitteen ääripäät olivat lasten osallisuuden toteutuminen näennäisenä ja toisaalta osallisuuden ymmärtäminen lapsille kuuluvana oikeutena. Osallisuuspuheen kohteena olivat tällöin lapset ja lapsuus, osallisuus jokaista lasta koskettavana asiana ja osallisuus lapsuuden arvostamisen kysymyksenä. Osallisuuden tarkastelun kehikseksi tulkitsimme tässä jännitteessä lasten osallisuuden arvostamisen ja velvoittavuuden.

Yleensäkin osallisuuden nii kyll se aika vieras oli ennen näitä opintoja ja siitä niinku, ett miten sä tuot sen siihen sun käytännön työhö ja mitä, ett enemmän se oli semmonen sana, että just ett haastatellaan lapsia ja mitä toiveita heillä oli ja laitetaan lista toi seinälle ja sitt ehkä toteutetaan. Niin kyll nyt on tullu semmosta ymmärrystä siitä, että ett sehän on sitä ihan koko kokopäiväpedagogiikkaa, ett sä huomaat siellä sen lapsen ja kuulet ja ett semmosta ymmärrystä kyllä. Ja just siihen ihan käytännön työhön, ett minä voin itse siellä ihan siinä työssä joka päivä sitä tehdä.

(Katkelma 1, LH1, tutkinto-opiskelija)

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

Puhuja 2: *No kyl mä ajattelen, et se on se näkökulman terävöittäminen, et kun ollaan lähdetty sieltä lainsäädännöstä. Ja helposti on sit, et no kaikkihan ne tietää lainausmerkeissä, mut ei se sit. Sitten kun istut ja kuuntelet ja mietit mitä se on, mä oon siitä kiintiöstä, et mä teen sitä arjen kasvatustyötä. Niin kyl mä oon kokenut sen semmoisena pysäyttävänä ja saa paremmat perustelut ehkä ja mieltii niitä ratkaisuja siellä omassa työssä.*

Puhuja 3: *Varmaan se myös, että et jotenkin tuommoiset lasten oikeudet ja ihmisoikeudet oon aikaisemmin liittänyt hirveen johonkin radikaaleihin esimerkkeihin ja johonkin sellaisiin vaikka johonkin maahan, missä ne toteutuu tosi huonosti tai vaikka lapsi ei pääse kouluun. Et ei oo silleen ehkä ollut minkään näköistä tarttumapintaa siihen, että mitä tää käytännössä tarkoittaa täällä Suomessa ja hyvinvointivaltiossa ja ihan täällä vaikka päiväkodin ja koulun arjessa. [...]*

(Katkelma 2, VK1)

Erityisesti katkelmassa 1 korostuu jännitteen haaste, osallisuuden näennäisyys: *”just ett haastatellaan lapsia ja mitä toiveita heillä oli ja laitetaan lista toi seinälle ja sitt ehkä toteutetaan.”* Puhuja kertoo osallisuuden ymmärtämisen muuttuneen kapeasta ja näennäisestä lasten toiveiden kartoittamisesta kokonaisvaltaiseen lasten kuulemisen tärkeyteen. Myös katkelmassa 2 osallisuuden arvostus tulee esiin. Puhujat kuitenkin kertovat ymmärtäneensä lapsen oikeuksien sopimuksen sitovuuden ja velvoittavuuden vasta opintojen myötä. Näin onnistumisena korostettiin lapsen oikeuksien sopimuksen mukaista toimintaa koulutusinstituutioiden arjessa. Osallisuuden ajateltiin olevan lapselle kuuluva ihmisoikeus.

Aikuislähtöisyys ja kontrolli vs. lapsilähtöisyys ja sensitiivisyys

Toisessa jännitteessä puheen kohteena oli lapsi–aikuinen-suhde ja jännitteen tarkastelun kehikseksi määrittyi aikuiskontrolli, valta ja aikuinen–lapsi-hierarkia. Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden näkemys oli se, että lasten osallisuuden toteutuminen merkitsee aikuisen kontrollista luopumista ja näin lapsi–aikuinen-suhteen tasavertaistumista, mikä mahdollistaa lapsen kuulemisen ja heidän aloitteidensa huomioimisen ja lasten osallistumisen päätöksentekoon.

Se on semmonen yksittäinen, et se ymmärrys, että tää on nyt tää aika ja yhteiskunta ja se arvomaailma ja ne, tavallaan yhteiskunnan perusta, että tästä meidän täytyy lähteä, et lapsi ei oo enää alisteinen, et se lapsen semmonen, jotenki se tasa-arvoisuus, kuuleminen. Miten lapsi voi vaikuttaa siihen omaan arkeensa, vaikka päiväkodissa tai koulussa? Varmaan kiteyttäisin sen, et miten se lapsi voi vaikuttaa. Koska se on, se on ikävä, ku se on aikuisen taskussa, et otetaanko se kuuleviin korviin tai ei.

(Katkelma 3, LH8, ammattilainen)

Katkelma 3 osoittaa, että jännite rakentuu kahden ajattelutavan välille: toisessa arvostetaan tasa-arvoisuutta ja lasten toimijuutta ja toisessa aikuislähtöistä tapaa, jossa

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

aikuisella on selkeästi enemmän valtaa päättää asioiden kulusta ja kontrolloida lasten toimijuutta. Haastateltava kommentoi lapsen alisteista asemaa katkelmassa kahdesti. Puheen tarkastelun kehykseksi hahmottuu kysymys strukturaalisen vallan hierarkiasta ja sukupolvijärjestyksestä, jossa aikuinen määrittyy vallankäyttäjäksi ja lasta kyvykkäämmäksi päätöksentekoon. Katkelmassa ja eri aineistoissa koulutukseen osallistuneet opiskelijat toivat esiin, että lasten toimijuuden kunnioittaminen ja aloitteiden huomioiminen luovat mahdollisuuksia lapsi–aikuinen-suhteen tasavertaisuudelle sekä lapsilähtöiselle pedagogiselle toiminnalle. Tätä kautta osallisuus tulkitaan lasten ja aikuisten tasavertaiseksi kumppanuudeksi ja lasten vaikutusmahdollisuuksien lisääntymiseksi.

Ulossulkeminen vs. erilaisten lasten ja vanhempien osallisuus

Kolmas jännite käsitteli osallisuuden toteutumista erilaisten lasten kohdalla sekä myös vanhempien ja huoltajien osallisuuden mahdollisuuksia. Jännitteen kehykseksi tulkitsimme yhdenvertaisuuden ja lasten välisen osallisuuden tasa-arvon. Keskusteluissa puhuttiin muun muassa siitä, millaisia osallisuuden mahdollisuuksia ja haasteita on marginaalissa tai haavoittuvassa asemassa olevilla lapsiryhmillä, kaikkein pienimmillä, esimerkiksi alle kolmivuotiailla lapsilla, maahanmuuttajalapsilla sekä niillä lapsilla, joilla on erityistä tuen tarvetta. Jännite rakentui ulossulkemisen, syrjäyttämisen ja ulkopuoliseksi jäämisen ja toisaalta yhdenvertaisten osallisuuden mahdollisuuksien välille.

Puhuja 3: Mulle kyllä kans se [lapsiasiavaltuutetun] luento oli tosi pysäyttävä, että et jotenkin se ajatus siitä, että just ne tavallaan tietyllä tavalla jo valmiiksi aktiiviset lapset ja nuoret, jotka sopii niihin jo olemassa oleviin rakenteisiin, niin ne on ne, jotka sitten heidän kohdallaan rasti ruutuun ja he pääsevät jonnekin nuorisovaltuustoon. Mut entäs sitten ne lapset, jotka ei sovi niihin tavallaan olemassa oleviin rakenteisiin. Ei oo vaikka kielitaitoa lähtee minnekään valtuustoon ja saatikka ymmärtää edes, miten se tehään. Tai ei välttämättä edes pysty siellä arjessa osallistumaan samalla tavalla, et se oli jotenkin aika, aika pysäyttävä, niin et meiltä varmaan puuttuu aika paljon ihan arjesta sellaisia asioita ja rakenteita, että kaikki vois olla tasa-arvoisia.

Puhuja 5: Kun on ollut niin paljon erilaisia näkökulmia, erilaisia aiheita, mitä ei olis välttämättä ajatellutkaan, et missä voi näkyä, vaikka lasten eriarvoisuus jossain ruokailussa ja tällöisissä, et mitä ruokia on syöty.

(Katkelma 4, VK1)

Ne kaikkein pienimmätkin lapset. Niilläkin on oikeus siihen omaa, omaan ääneen ja osallisuuteen, et se ei vaan oo niillä, et ketkä pystyvät sen puheen tuottamaan ja kertomaan, että. Onhan se haaste, mutta tavallaan semmonen hyvä haaste minkä haluaa ottaa vastaan, että. Paljon erilaisempaa on kun isompien lasten, mutta kuitenkin kaikkein tärkein ehkä kuitenkin, että sieltä se kaikki lähtee.

(Katkelma 5, LH2, tutkinto-opiskelija)

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

Puhuessaan haasteista ulossulkemisen ja yhdenvertaisen osallisuuden jännitteessä koulutukseen osallistuneet opiskelijat kantoivat huolta siitä, miten erilaiset lapset voivat olla osallisia ja vaikuttaa asioihin, jos osallisuus perustuu pitkälti verbaaliseen vuorovaikutukseen. Katkelmassa 4 nostetaan esiin edustuksellinen osallisuus ja huoli, että vain aktiiviset ja aikuisten intresseihin mukautuvat lapset ja nuoret tulevat kuulluiksi. Huolta kannettiin myös siitä, että kasvatusinstituutioissa ei tunnisteta vaikkapa sosioekonomiseen asemaan liittyviä eriarvoistavia mekanismeja. Kasvatustyön arjessa on otettava huomioon, että helposti vain ”äännekkäimmät” ja kyvykkäimmät lapset tulevat kuulluiksi ja, kuten katkelmassa 5 sanottiin, ”*ne kaikkein pienimmätkin lapset*” ja heidän osallisuutensa jäävät huomioimatta. Opiskelijat tunnistivat vaikeuksia, joita yhdenvertaiseen osallisuuden toteutumiseen liittyy. Onnistumisen ja yhdenvertaisen osallisuuden katsottiin vaativan herkkyyttä tunnistaa eriarvoistavia tekijöitä ja keinoja huomioida hyvinkin heterogeenisessä lapsiryhmässä lasten osallisuus.

Et jotenki haastaa sitä perinteistä, et vanhemmat istuu penkissä ja sit me näytetään monta diaa ja kerrotaan, et millä lailla, et joku semmonen toiminnallinen tapa. Ja sen tyyppistä mä siin mun omassa opetustyössä hirveen usein jotenki painotin, että yks meidän perustehtävä on kuitenkin kannatella ja vaalia sen vanhemman ja lapsen välist suhdetta. Ja se on must kans siihen osallisuuteen liittyvä asia, että kuinka me löydettäis sen tyyppisiä osallistamisen tapoja, että he jotenkin kokis, että he pääsee jakamaan siinä määrin ku heidän voimavarat tietysti aina. Ja sillä lailla tietää, että on maahanmuuttajaperheitä, mut toki on suomalaisiaki perheitä, jotka tulee ensimmäisen lapsen kanssa, ni millä lailla me ylipäätään otetaan heiät mukaan siihen.

(Katkelma 6, AH7, ammattilainen)

Tulkitsimme tähän jännitteeseen kuuluvan myös puheen vanhempien tai huoltajien osallisuudesta, kuten katkelmassa 6. Koulutukseen osallistuneet opiskelijat pohtivat vanhempien osallisuutta nimenomaan yhdenvertaisuuskehyksessä erittelemällä erilaisten vanhempien tasa-arvoisen osallisuuden haasteita. Samalla puhe vanhempien osallisuudesta liittyi myös edelliseen, vallan ja kontrollin kehykseen. Erityisesti ongelmallisista perhetilanteista ja lasten suojelemisen kysymyksistä heränneissä keskusteluissa opiskelijat pohtivat myös ammattilaisten valtaa suhteessa vanhempiin ja tästä syystä tapahtuvaa perheiden ja lasten eriarvoista kohtelua erilaisia perhetilanteita tulkittaessa.

Ymmärryksen pintataso vs. syvällisyys ja moninäkökulmaisuus

Neljännän jännitteen kohdalla puheen kohteena oli kasvattajan ammatillinen identiteetti. Jännitteen kehykseksi määrittelimme tiedostamisen. Haasteeksi jännitteessä muodostui tiedon puute osallisuudesta ja onnistumiseksi syvälinen osallisuusosaaminen. Yhtäältä koulutukseen osallistuneet opiskelijat puhuivat oman ammatillisen identiteettinsä muuttumisesta sitä mukaa, kun tietoisuus lasten oikeuksista ja osallisuudesta syveni ja aihepiiriin pystyi liittämään erilaisia, itselle uusia näkökulmia. Toisaalta he puhuivat

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

myös erosta itsen ja muiden, koulutukseen osallistumattomien kasvattajien välillä: he ovat voineet auttaa esimerkiksi kollegoita tai opiskelutovereita tiedostamaan ja ajattelemaan osallisuuteen liittyviä kysymyksiä syvällisemmin ja eri näkökulmista.

Toivon mukaan jäis kaikille meille ja jotenki vois sinne työyhteisöönki aina siirtää, en tarkota et nyt on mitenkään saanu valmiin valmistuspaketin, mut että se on asia mikä ei oo koskaan valmis. Et sun pitää aina mieltä, että mikä on sun tän vuoden porukka, lapset, vanhemmat, mikä on niiden osallisuus, tänä vuonna, tässä toimikaudessa. Et sä voi ajatella, että no me tehään tää osallisuus tällä tavalla, se on varmaan aina muuttuva jana, joka ei koskaan oo niiku täydellisesti valmis eikä varmaan tarvii ollakkaan. Se ois tärkeetä, ja sitä mä sain ehkä vielä enemmän sitä tietoa myös siihen, että näin se muuten on.

(Katkelma 7, LH3, ammattilainen)

Omia toimintojaan ja arvojaan on hyvä opetella tarkastelemaan, tunnistamaan ja refleктоimaan kestävillä tavoilla – ei vain satunnaisesti erinäisten tilanteiden ja tapahtumien siihen herättäessä.

(Katkelma 8, LRT)

Opintojen katsottiin rakentaneen ensimmäisestä opintojaksosta alkaen omaa osallisuusosaamista. Samalla tuotiin esiin, että tiedostaminen on jatkuva prosessi, kuten katkelmassa 7. Katkelma 8 taas havainnollistaa hyvin jännitteen tarkastelun kehyksenä tiedostamisen, jota pohdittiin pintatason omaksumisen ja syvällisen reflektoinnin välisenä erona. Osallisuuden kysymysten käsittelyn koettiin käynnistäneen valtaisan tiedostamisprosessin lasten oikeudesta osallisuuteen. Maailmaa ikään kuin alettiin tarkastella lasten osallisuuden kautta.

Näkemyserot ja kilpailu resursseista vs. osallisuus arjessa ja toimintakulttuurissa

Viidennen jännitteen kohteena oli työyhteisö, ja keskusteluissa käsiteltiin arjen kasvatustyötä ja toimintakulttuuria. Kehyksenä oli toimintakulttuurin muutos, ja haasteena pidettiin sitä, että muutos kohti osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria oli hidasta.

Mutta, tokihan se on vähän armoton toi arki noissa yksiköissäkin, kun on monia projekteja ja jokainen on vähän suuntautunut eri mielenkiinnon kohteisiinsa niin saaha sitten sinne niitten, jopa jos olis niin, että sais jopa sen [lasten osallisuuden] elämään siellä.

(Katkelma 9, AH4, ammattilainen)

Sit on miettiny jotenki, et onks mikään tavallaan muuttunu ja mikä on muuttunut, ja miks tietyt asiat tehdään mukamas edelleen ja palveleeko se siinä lasta ja vanhempaa heiän osallisuuttaan, vai onks se meiän päiväkodin tavallaan se että, näin me ollaan tehty 70-luvulta, niin tää on meille tärkeätä. [...] sitte ite aina ollu että voi saaha pyyhkeitä siitä, miksi sinä teet tänä vuonna näin. Miksi te ette askarrellukkaa harakoita lasten kanssa ja mä sitte perustelen sen sillä, et no tänä vuonna nyt ei ollu millään tavalla meillä lapsista tai vanhemmista lähtevää asiaa tää harakka, me tehtiin tämmöstä ja tämmöstä, mikä lähti tänä vuonna tästä porukasta mitä on.

(Katkelma 10, LH3, ammattilainen)

Resursseista puhuttaessa tuotiin esiin fyysisen ympäristön asettamat rajoitteet, materiaalien saatavuus sekä erilaiset kehittämisideat ja -projektit, jotka kilpailivat osallisuuden toteuttamisen kanssa, kuten katkelmassa 9: *”vähän armoton toi arki noissa yksiköissäkin, kun on monia projekteja ja jokainen on vähän suuntautunut eri mielenkiinnon kohteisiinsa.”* Näkemyserot turhauttivat, oma into ja omistautuminen osallisuuden kysymyksiin voitiin työyhteisössä sivuuttaa, ja koulutukseen osallistuja saattoi kokea työyhteisön vastaanottavuuden heikoksi. Katkelma 10, jossa ammattilainen pohtii työyhteisöään, tuo hyvin esiin toimintakulttuuriin toivottavan muutoksen suunnan kohti arjen osallisuutta tukevaa pedagogiikkaa. Opintojen lopussa painopiste siirtyi työyhteisöön liittyvistä kriittisistä huomioista enemmän keskusteluksi omasta asenteesta ja tavoista toimia sekä omasta vastuusta työyhteisön toimintakulttuurin muuttamisessa ja tietojen lisäämisessä.

Johtopäätökset

Tavoitteenamme oli tutkia, millaista puhetta lasten osallisuudesta Oiva-hankkeen koulutukseen osallistuneet opiskelijat tuottivat hankkeen arvioimiseksi kerätyissä laadullisissa aineistoissa. Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden puheessa osallisuus osoittautui jännitteiseksi käsitteeksi. Tunnistimme viisi erilaista jännitettä, joista kukin liittyi erilaiseen osallisuuden tarkastelun kehykseen.

Lasten osallisuuden edistäminen vaatii jännitteiden tunnistamista

Jännitteistä *Lasten osallisuus näennäisenä vs. lapsen oikeutena* kytkeytyy moniin YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen peruskysymyksiin lapsista ja lapsuudesta, kuten lapsuuden arvoon. Koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden puheessa nousivat esiin lapsen oikeuksien sopimuksen artikloiden 12 ja 13 keskeinen sisältö lasten mielipiteiden ja ideoiden kuulemisen ja huomioimisen kunnioittamisesta sekä velvoittavuudesta (LOS, 1989; Venninen ym., 2014) ja toisaalta lasten osallisuus näennäisenä, tokenismina tai edustuksellisena (ks. Konstantoni, 2013; Shier, 2001). Jännite tuo esiin lasten

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

osallisuuteen liittyvän lainsäädännön ja ohjaavat asiakirjat, jotka luovat lasten osallisuuden edistämiseksi juridisen ja ammattilaista velvoittavan kehyksen. Vaikka opiskelijoiden puheessa osallisuuden velvoittavuus liitettiin juridisiin lähtökohtiin, samalla opiskelijat olivat Lundyn (2007) tavoin huolissaan lasten näkemysten kuulemisen näennäisyydestä, ellei osallisuus ole läpäissyt pedagogisia käytäntöjä ja tuonut niihin muutosta. Lasten oikeus osallisuuteen on suoraan yhteydessä siihen, millaisia tuloksia lasten kuuleminen tuottaa (Theobald, 2019). Lasten osallisuusosoikeuksien näkökulmasta merkityksellistä onkin se, miten osallisuuden arvostus käännetään toiminnaksi.

Toinen jännitteistä *Aikuislähtöisyys ja kontrolli vs. lapsilähtöisyys ja sensitiivisyys* tuo esiin aikuisten ja lasten välisen strukturaalisen vallan ja sukupolvijärjestyksen (Alanen, 2009; Konstantoni & Emejulu, 2017). Tämä on yksi pedagogiikan ydinkysymyksiä: millaisena lasten ja aikuisten välinen suhde nähdään ja millaiselle lapsikäsitteelle varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu? Vaikka koulutukseen osallistuneet opiskelijat ajattelivat vallan ja kontrollin olevan neuvoteltavissa ja rakentuvan lasten ja aikuisten välisessä toiminnassa (Gallahger, 2008), lapsi-aikuisen-suhteen muutos lapsilähtöisemmäksi edellyttää myös muutosta aikuisten toiminnassa. Sen, että osallisuus ymmärretään vain lasten kuulemiseksi, on kritisoitu olevan kätkeytyä vallankäyttöä (Millei, 2012; Raby, 2014). Tilalle on tarjottu yhteisöllistä, demokraattisen päätöksenteon ja lasten kansalaisuuden tunnustavaa näkemystä osallisuudesta (Moran-Ellis & Sünker, 2018; Raby, 2014; Theobald, 2019).

Keskeistä niin koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden kuin monien tutkijoiden mukaan onkin aikuinen-lapsi-hierarkiasta luopuminen, aikuisten sensitiivisyys lasten aloitteille sekä tasavertaisten mahdollisuuksien luominen lasten osallistumiselle päätöksentekoon (Lansdown, 2010; Sairanen ym., 2020; Venninen ym., 2014). Jännitteen keskeinen kysymys on, nähdäänkö lapset aikuisten suojelun ja huolenpidon kohteina olemisen lisäksi myös vastuullisina, päätöksentekoon kykenevinä toimijoina (Lansdown, 2010; Theobald, 2019). Suojelun ja huolenpidon lisäksi lapsilla pitää olla myös mahdollisuus vaikuttaa omaa arkeaan koskeviin päätöksiin.

Jännitetä *Ulossulkeminen vs. erilaisten lasten ja vanhempien osallisuus* luonnehtivat yhdenvertaisuuden, eriarvoistumisen ja polarisaation kysymykset. Nämä ovat tämän hetken ajankohtaisimpia aiheita suomalaisessa kasvatustieteiden keskustelussa. Globaalien ja maan sisäisten muuttovirtojen lisääntyminen, lasten ja perheiden moninaisuus ja samanaikainen taloudellisten resurssien niukkeneminen ovat lisänneet tätä jännitteisyyttä (Arvola ym., 2017; Jensen & Iannone, 2018; Lúcio & Ilídio Ferreira, 2016; Puroila & Kinnunen, 2017). Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa. Useat osallisuustutkijat pitävät tärkeänä kysymyksenä erilaisten, haavoittuvassa asemassa

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

olevien lasten osallisuuden yhdenvertaisuutta (esim. Konstantoni, 2013; Konstantoni & Emejulu, 2017; Lansdown, 2010; Lundy, 2007; Moran-Ellis & Sünker, 2018; Vandenbroeck, 2010). Merkityksellistä on, että yhdenvertaisuutta tarkastellaan osana osallisuutta ja ”lapsen etua” varhaiskasvatuksessa – myös lasten kanssa yhdessä (Konstantoni & Emejulu, 2017; Rutanen ym., 2014).

Ymmärryksen pintataso vs. syvällisyys ja moninäkökulmaisuus -jännitteessä osallisuus kiinnittyi kasvatusalan ammattilaisten ja opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin ja tiedostamiseen. Toisin sanoen lasten osallisuuden edistäminen työyhteisössä ja yhteiskunnassa alettiin nähdä oman ammatillisen kasvun tärkeänä osana. Turja (2018) korostaakin ammattilaisen omaa oppimisprosessia, jolloin lasten osallisuuden edistämässä on keskeistä ammatillisen identiteetin muutos.

Jännitteessä *Näkemyserot ja kilpailu resursseista vs. osallisuus varhaiskasvatuksen arjessa ja toimintakulttuurissa* keskeisiä haasteita olivat toimintakulttuuriin kiinnittyvän muutosprosessin pitkäkestoisuus ja muutosvastarinta. Lasten osallisuuden edistämässä onkin tärkeää huomioida työyhteisön muutokseen liittyvät jännitteet (Jensen & Iannone, 2018; Turja, 2018; Venninen ym., 2014). Toimintakulttuurin näkökulmasta lasten osallisuutta toteutetaan samanaikaisesti institutionaalisissa rakenteissa, materiaalisissa ympäristöissä sekä päivittäisissä suhteissa ja käytännöissä (Horgan ym., 2017; Sandseter & Seland, 2016; Theobald, 2019). Oleellista ei ole tarkastella vain sitä, mitä lapset tekevät, vaan myös sitä, mitä aikuiset tekevät.

Jännitteiden ääripäiden voi tulkita edustavan erilaisia, toisilleen vastakkaisiakin näkemyksiä lapsista, lasten asemasta ja lasten osallisuuden tärkeydestä. Yhdenvertaisuuden kehys velvoittaa pohtimaan, keiden oikeudet lapsiryhmässä toteutuvat ja keiden jäävät toteutumatta, silloin kun lasten tai eri lapsiryhmien oikeuksien välillä on ristiriitaa (ks. Theobald, 2019). Theobald (2019) huomauttaa demokraattiseen näkökulmaan sisältyvästä ristiriitaisuudesta: voivatko enemmistön oikeudet ylittää vähemmistöjen oikeuksien toteutumisen? Lasten osallisuuden edistämiseen liittyikin perustavaa laatua olevia eettisiä kysymyksiä, jotka voidaan nähdä jännitteiden taustalla ja osallisuuden tarkastelun kehyksinä.

Tutkimuksen rajoitteet ja luotettavuus

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on hyvä huomioida tutkimuksen toteutukseen liittyvät rajoitteet. Ensiksi koulutukseen hakeutui todennäköisesti sellaisia kasvatusalan ammattilaisia ja tutkinto-opiskelijoita, joita lasten oikeudet ja osallisuus kiinnostivat jo lähtökohtaisesti. Jännitteisyys ja ristiriidat voisivat olla vahvempia ja näkemykset kriittisempiä, jos tutkimuksessa olisi ollut mukana myös muita kuin koulutukseen osallistuneita. Toisaalta tämä valikoituneisuus on saattanut tuoda aineistoon myös

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

rikkautta. Kaikki osallistujat olivat myös naisia, joten kasvatusalalla työskentelevien ja alaa opiskelevien miesten näkemykset jäivät tässä tutkimuksessa tavoittamatta. Diskurssianalyttisesti tarkastelumme kohteena oli kieli, kielen jäsenyisyys ja vaihtelu (esim. Pietikäinen & Mäntynen, 2009), mikä tässä tutkimuksessa liittyi puheessa esiintyneiden jännitteiden ja tarkastelun kehysten analysointiin. Tulokset kertovat laajemminkin niistä tulkinnallisista kehyksistä, joiden varassa suomalaiset (varhais)kasvatusalan opiskelijat ja ammattilaiset lasten osallisuudesta puhuvat ja toimintaansa analysoivat.

Toisena rajoitteena voi pitää eri tavoin kerättyjen aineistojen valjastamista saman, jännitteisiin keskittyvän analyysiprosessin alaiseksi, jolloin erilaisten aineistojen ominaisuusluonne jäi osin hyödyntämättä. Emme esimerkiksi verranneet, oliko puhe jännitteistä vivahteiltaan erilaista eri vaiheissa koulutusta, lukuun ottamatta opiskelijoiden omaa arvioivaa puhetta tästä muutoksesta. Toisaalta eri vaiheissa opintoja kerättyjen aineistojen yhdenmukaisuus jännitteiden esiintyvyydessä vahvistaa analyysin uskottavuutta. Tutkijat etsivät ensin yksilöllisesti jännitteitä eri aineistoista, minkä jälkeen yhteisesti keskustellen kaikki viisi jännitettä pystyttiin tunnistamaan jokaisesta aineistosta. Opiskelijoiden puheessa havaittuihin jännitteisiin vaikuttivat oletettavasti myös koulutuksen sisällöt ja teemat. Tärkeää onkin miettiä, mitkä osallisuuden tarkastelun kehykset opiskelijoiden puheesta analysoiduissa jännitteissä eivät tulleet näkyviin. Yksi tällainen on lasten keskinäinen vuorovaikutus ja osallisuus lasten vertaissuhteissa. Syy tähän varmasti on osin koulutuksen painotuksissa, mutta osin myös se, että haastattelupuheessa reflektion kohteena oli usein oma tai toisten ammattilaisten toiminta.

Lopuksi

Osallisuutta on moitittu käsitteellisesti ja teoreettisesti epäselväksi ja käytännössä haastavaksi toteuttaa. Tässä tutkimuksessa havaitut jännitteet kertovat siitä, että ammattilaisten toiminta ja työyhteisöjen toimintakulttuurit rakentuvat ristiriitaisille ja osin tiedostamattomillekin oletuksille siitä, mitä lasten osallisuudella tarkoitetaan ja miten tärkeänä se nähdään tarkemmin määriteltyjen pedagogisten tavoitteiden rinnalla (vrt. Theobald, 2019). Keskustelua on käyty niin sanotun kovan ja pehmeän pedagogiikan välisestä arvojärjestyksestä (Peltoperä ym., 2020). Kansainvälisesti on viitteitä siitä, että humanistisemmat tavoitteet ja niiden mukainen pedagogiikka jäävät akateemisia taitoja painottavien tavoitteiden jalkoihin (Moss & Petrie, 2002; Vandenbroeck, 2010).

On hyvä muistaa, että osallisuuden edistämisellä on ”kova” lainsäädännöllinen perusta; varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten osallisuuden toteutumista. Juridinen

Sevón, Hautala, Hautakangas, Ranta, Merjovaara, Mustola & Alasuutari.

Journal of Early Childhood Education Research 10(1) 2021, 114–138. <http://jecer.org/fi>

perusta löytyy YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta (1989), varhaiskasvatuslaista (540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2018) ja yhdenvertaisuuslaista (1325/2014). Osallisuuden edistäminen ei ole valinnaista. Lasten osallisuuden toteutuminen vaatiikin uudenlaista pedagogista ajattelua, jossa osallisuus läpäisee toimintakulttuurin siten, että osallisuuden eri kehykset ja jännitteet otetaan tietoisesti tarkastelun ja yhteisen pohdinnan kohteeksi. Jos lasten aloitteet ja mielipiteet halutaan ottaa vakavasti, tarvitaan sekä aikuisen valta-aseman kyseenalaistamista ja demokraattista lapsikäsitystä että sellaista pedagogista osaamista, joka edistää erilaisten, haavoittuvassa asemassa olevien lasten yhdenvertaista osallisuutta. Samalla lapsen oikeuksien sopimukseen kirjattu lasten osallisuuden velvoittavuus tulee ottaa ammatillisen identiteetin ja toimintakulttuurin lähtökohdaksi niin varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa kuin näiden alojen koulutuksessakin. Lasten osallisuuden toteuttaminen on jokapäiväistä, tiedostavaa, yhteisöllistä pedagogiikkaa, joka pohjautuu demokratian, tasa-arvon ja lasten oikeuksien arvostamiseen.

Lähteet

- Alanen, L. (2009). Generational order. Teoksessa J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Toim.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 159–174). Palgrave Macmillan.
- Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood, 21*, 242–259. doi:10.1177/0907568213490205
- Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child'. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (Toim.), *A handbook of children and young people's participation* (s. 88–96). London: Routledge.
- Arvola, O., Lastikka, A.-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish ECE context. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.223>
- Fairhurst, G. T., Smith, W. K., Banghart, S. G., Lewis, M. W., Putnam, L. L., Raisch, S., & Schad, J. (2016). Diverging and converging: Integrative insights on a paradox meta-perspective. *Academy of Management Annals, 10*, 173–182. doi:10.1080/19416520.2016.1162423
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies, 6*, 137–150. doi:10.1080/14733280801963045
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. Aldine.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child – And how to make it work. *Human Rights Quarterly, 12*(1), 97–105. doi:10.2307/762167
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: moving from the performative to the social. *Children's Geographies, 15*, 274–288. doi:10.1080/14733285.2016.1219022

- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Vastapaino.
- Jensen, B., & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in ECEC in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53, 23–33. doi: 10.1111/ejed.12253
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (2. painos, s. 17–47). Vastapaino.
- Kangas, J., & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!” Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 197–223). Kasvatusalan tutkimuksia 75. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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, 362–374. doi: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, 6–22. doi:10.1080/14733285.2016.1249824
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children’s participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (Toim.), *A handbook of children and young people’s participation: Perspectives from theory and practice* (s. 11–23). Routledge.
- Lapsen oikeuksien sopimus* (1989). Yhdistyneet kansakunnat. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Lúcio, J., & Ilídio Ferreira, F. (2016). Children’s rights in times of austerity: social awareness of pre-service teachers in Portugal. Teoksessa J. Gillett-Swan & V. Coppock (Toim.), *Children’s rights, educational research and the UNCRC* (s. 101–119). Symposium Books.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927–942. doi:10.1080/01411920701657033
- Malvini Redden, S., & Way, A. K. (2019). How social media discourses organize communication online: a multi-level discursive analysis of tensions and contradictions in teens’ online experiences. *Communication Quarterly*, 67, 477–505. doi:10.1080/01463373.2019.1668440
- Millei, Z. (2012). Thinking differently about guidance: Power, children’s autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research*, 10, 88–99.
- Moran-Ellis, J., & Sünker, H. (2018). Childhood studies, children’s politics and participation: perspectives for processes of democratisation. *International Review of Sociology*, 28, 277–297. doi:10.1080/03906701.2018.1477106
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children’s services to children’s spaces. Public policy, children and childhood*. Routledge.

- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2016). Pupils' participation in the Finnish classroom: turning the UNCRC into pedagogical practices. Teoksessa J. Gillett-Swan & V. Coppock (Toim.), *Children's rights, educational research and the UNCRC* (s. 81–100). Symposium Books.
- Nikander, P. (2007). Constructionism and discourse analysis. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Toim.), *Handbook of constructionist research* (s. 413–428). Guilford Press.
- Nowell, L., Norris, J., White, J., & Moules, N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. doi:10.1177/1609406917733847
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014/94*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Opetushallitus.
- Peltoperä, K., Vehkakoski, T., Turja, L., & Laakso, M.-L. (2020). Pedagogy-related tensions in flexibly scheduled early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*. Advance online publication. doi:10.1080/09669760.2020.1778449
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2007). Discursive constructionism. Teoksessa J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Toim.), *Handbook of constructionist research* (s. 275–293). Guilford Press.
- Punch, S. (2005). The generation of power. A comparison of child-parent and sibling relations. *Sociological Studies of Children and Youth*, 10, 169–188. [http://dx.doi.org/10.1016/S1537-4661\(04\)10009-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1537-4661(04)10009-3)
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017). Valtioneuvoston kanslia.
- Raby, R. (2014). Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35, 77–89. doi:10.1080/01596306.2012.739468
- Rutanen, N., de Souza Amorim, K., Colus, K.M., & Piattoeva, N. (2014). What is best for the child? Early childhood education and care for children under 3 years of age in Brazil and in Finland. *International Journal of Early Childhood*, 46, 123–141. doi:10.1007/s13158-013-0095-0
- 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*. Advance online publication. doi:doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030
- Salonen, E., Sevón, E., & Laakso, M.-L. (2018). Flexibly scheduled early childhood education and care: Finnish mothers' and educators' perceptions on young children's experiences and child-responsive practices. *International Journal of Early Childhood*, 50, 193–209. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0221-0>
- Sandseter, E., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian ECEC institutions. *Child Indicators Research*, 9, 913–932. doi: <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8>

- Sevón, E. (2015). Who's got the power? Young children's power and agency in child-parent relationships. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 6 (4–1), 622–645. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.641201515049>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making in line with Article 12.1 of the UNCRC. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- TENK (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa*. – Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: “Where are we at in recognising 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>
- Thomas, N., & Percy-Smith, B. (2010). Introduction. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (Toim.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 1–7). Routledge.
- Turja, L. (2018). Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén, & J. Heikka (Toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen* (s. 65–81). Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Turja, L., & Vuorisalo, M. (2018). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Vastapaino.
- Vandenbroeck, M. (2010). Participation in early childhood education and care programs: equity, diversity and educational disadvantage. Teoksessa P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Toim.), *International Encyclopedia of Education* (3. painos, s. 81–85). Elsevier.
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4–18. [doi:10.1080/09575146.2016.1252727](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727)
- Varhaiskasvatuslaki* (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- 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. [doi:doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9](https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9)
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Sage.
- Yhdenvertaisuuslaki* (1325/2014). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Young, J. C. (2013). Understanding transfer as personal change: Concerns, intentions, and resistance. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 137, 71–82. [doi:10.1002/ace.20046](https://doi.org/10.1002/ace.20046)