

**ARTIKKELI**

<https://doi.org/10.33350/ka.95401>

## Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa

Taina Kyrönlampi & Minna Uitto

*Artikkeli tarkastelee lasten osallisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä esiopetuksessa. Tutkimusaineisto koottiin yhden päiväkodin esiopetusryhmässä, ja tutkimukseen osallistui 13 lasta. Aineisto koostuu neljästä ryhmäkeskustelusta, jotka käytiin lasten ottamien valokuvien pohjalta. Tutkimuskysymys on, mitkä tekijät mahdollistavat ja estävät lasten osallisuutta esiopetuksessa. Ilmiötä lähestytään lapsuudentutkimuksen viitekehyksessä Giorgin fenomenologisesta metodologiasta käsin. Tutkimustulosten pohjalta lasten osallisuuden kannalta merkittävää esiopetuksessa oli yhteinen leikki vertaisten kanssa. Lasten osallisuus näkyi kuitenkin jännitteisenä ilmiönä, jossa ovat yhtä aikaa läsnä pakon ja vapaaehtoisuuden elementit. Tutkimustulosten mukaan kasvattajilla oli keskeinen rooli siinä, miten he mahdollistivat tilojen ja materiaalien hyödyntämistä lasten yhteisessä leikissä ja toiminnassa sekä miten he osallistuivat itse lasten leikkeihin ja toimintoihin. Artikkelin lopuksi pohditaan, miten tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää kasvatusstyössä sekä kasvattajia koulutettaessa.*

### Johdanto

Lasten osallisuuden merkityksestä käydään aktiivista tieteellistä ja yhteiskunnallista keskustelua eri kasvatusinstituutioissa (Lund 2007; Prout 2011; Stenvall 2018; Woodhead 2010). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artikloissa 12–17 on kirjattu lasten oikeus osallisuuteen (Unicef 1989/2020; Zachrisen 2018). Lasten osallisuudesta on tullut YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen myötä ihmisoikeus, joka ei kosketa ainoastaan yksittäistä lasta – vaatimus lasten osallisuuden huomioimisesta on sisällytettynä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisiin keskusteluihin ja käytänteisiin (Bae 2009; Theis 2010; Zachrisen 2018). Osallisuuden käsite sekä sen vahvistaminen ovat tulleet entistä näkyvämmäksi osaksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkea velvoittavien asiakirjojen kautta (Bae 2009; Johansson ym. 2016; Kangas 2016). Lasten osallisuuden ja kuulluksi tulemisen merkitystä korostetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014).

Pienten lasten osallisuutta esiopetuskontekstissa on tutkittu varsin vähän lasten osallisuuden mahdollisuuksien ja esteiden näkökulmasta. Osallisuuden tutkiminen on merkityk-

sellistä, koska se lisää ymmärrystä lasten osallisuuden rajoituksista ja vaikutusmahdollisuuksista paikallisesti ja globaalisti (Lund 2007). Tämä tutkimus antaa panoksensa pienten lasten osallisuutta koskevaan tutkimukseen yhdistämällä erilaisia metodologisia lähestymistapoja, joissa lapsi on tutkimusprosessin aikana aktiivinen osapuoli (esim. Bae 2009; Brotherus & Kangas 2018; Tammi & Hohti 2017). Tutkimus pohjautuu esiopetusikäisten lasten kanssa heidän ottamiensa valokuvien pohjalta käytyihin ryhmäkeskusteluihin. Tutkimuskysymyksemme on, mitkä tekijät mahdollistavat ja estävät lasten osallisuutta esiopetuksessa.

### **Lasten osallisuus tutkimuksen kohteena**

Lasten osallisuudesta on tullut tärkeä tutkimuskohde lapsuudentutkimuksen kentällä (James & James 2012 [2008]; Prout 2011; Stenvall 2018). Osallisuus on kuitenkin käsitteenä monitahoinen ja monimerkityksinen (Lund 2007; Thomas 2007, 2012). Tässä tutkimuksessa ymmärrämme lasten osallisuuden ilmiönä, joka on aina kontekstisidonnainen ja luonteeltaan muuttuva ja dynaaminen (Tammi & Hohti 2017). Lasten osallisuus muotoutuu kasvatusinstituution rakenteissa, lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa sekä kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa. Lisäksi osallisuuden tunne on lasta henkilökohtaisesti koskettava. Osallisuus on osa ihmisen sosiaalista perusluonnetta: halua kuulua johonkin sekä olla, elää ja toimia yhdessä muiden ihmisten kanssa. (Kangas 2016; Karlsson ym. 2018; Lipponen ym. 2013; Nyland 2009.) Korostamme, että lapset tulee nähdä aktiivisina toimijoina, jotka pyrkivät vaikuttamaan omalla toiminnallaan arkiympäristöissään sekä toimimaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa (Bae 2009; Johansson ym. 2016; Karlsson ym. 2018; Tammi & Hohti 2017; Woodhead 2010).

Lasten osallisuuden toteutumisessa on painotettu aikuisten roolia ja aktiivisuutta eikä välttämättä ole kiinnitetty huomiota lasten tekemiin aloitteisiin tai heidän kykynsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa olosuhteisiin (Lund 2007). Tällöin on vaarana, että lasten osallisuus on sidoksissa aikuisten luomiin reunaehtoihin instituutioiden sisällä, ja osallistuminen voi ”pelkistyä kuuliaisen lapsen” esitykseksi (Tammi & Hohti 2017, 70). Lasten osallisuuden kannalta on tärkeää, että he pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan ryhmän ja yhteisöjen toimintaan (Lipponen ym. 2013; Nyland 2009; Sinclair 2004). Tammi ja Hohti (2017, 70) esittävät huolen siitä, että osallisuudesta käsitteenä on tulossa itsestäänselvyys, joka pohjautuu länsimaiselle ja Eurooppa-keskeiselle arvo- ja normipohjalle. Osallisuuden käsite on liitetty dikotomiseen ajatukseen aktiivisesta ja passiivisesta toiminnasta: osallistumisesta ja ei-osallistumisesta tai osallisuudesta ja osattomuudesta (Tammi & Hohti 2017). Toisaalta on nähty, että osallisuus voi olla sekä pakotettua että vapaaehtoista (Lund 2007).

Lasten osallisuutta on tutkittu monista eri näkökulmista, ja tunnistamme aiemmista tutkimuksista erilaisia painotuksia. Lasten osallisuutta on tutkittu kasvattajien näkökulmasta esimerkiksi tarkastelemalla kasvattajien diskursseja lasten osallisuudesta (esim. Leinonen ym. 2014; Sandberg & Eriksson 2010; Syrjämäki 2015; Venninen ym. 2014; Venninen & Kangas 2018). Lisäksi viimeaikaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu lasten osallisuutta opetus suunnitelmataasolla, esimerkiksi miten lasten osallisuus ilmenee esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen arjessa opetus suunnitelmien perusteiden velvoittamilla tavoilla (Kangas & Brotherus 2017; Leinonen ym. 2014; ks. myös Alvestad ym. 2014). Toisaalta lasten ja nuorten osallisuuden toteutumisesta on tutkittu erilaisten kasvatusinstituutioiden rakenteissa ja käytänteissä (Kjørholt 2007; Thomas 2007, 2012). Lasten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia yhteiskunnallisella tasolla on tarkasteltu myös erilaisissa aikuisten järjes-

tämissä toiminnoissa, kuten nuoriso- ja lapsiparlamentissa (Alanko 2013; Kiili 2011; Kjørholt 2002; Stenvall 2018). Tutkimuksessa on myös etsitty keinoja lasten osallisuuden vahvistamiseksi erilaisissa paikallisissa yhteisöissä sekä kehitettäessä yhteisön elinoloja ja hyvinvointia (Lund 2007; Oh 2012; Ray 2010). Samaten lasten osallisuutta on tutkittu lasten kokemana ja heidän näkökulmastaan käsin esimerkiksi tutkimalla leikkiä ja vertaissuhteita arjen toiminnassa kasvatusinstituutioissa (Kangas 2016; Karlsson ym. 2018; Kiili 2006; Tammi & Hohti 2017).

Tämä tutkimus liittyy lasten osallisuudesta käytävään keskusteluun tarkastelemalla, mitkä tekijät mahdollistavat ja estävät lasten osallisuutta esiopetuksessa. Tarkastelemme osallisuutta nimenomaan esiopetuksen kontekstissa muotoutuvana, koska tutkimuksissa on jäänyt vähemmälle huomiolle, kuinka osallisuus on sidottu siihen ympäristöön, kontekstiin, missä lapset elävät ja kasvavat (Lund, 2007). Osallisuuden käsite on perinteisesti pitänyt sisällään ajatuksen yksilötoimijuuden merkityksestä (Tammi & Hohti 2017). Kuitenkin kuten Paanasen ja Lipposen (2017) tutkimuksessa on todettu, esimerkiksi lapset, joilla on erityisen tuen tarvetta, eivät välttämättä saa esille toiveitaan, mielipiteitään tai ehdotuksiaan lapsiryhmässä. Jos lasta ei hyväksytä mukaan yhteiseen toimintaan tai leikkiin, lapselle ei synny osallisuuden kokemusta vaan hän voi jopa tulla poissuljetuksi ryhmän toiminnasta (Lund 2007).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme pienten, esiopetusikäisten lasten osallisuutta. Pienten lasten osallisuus merkitsee lasten oikeutta tehdä arkiympäristöissään mielekkäitä valintoja yhdessä kasvattajien ja toisten lasten kanssa (Nyland 2009). Pienten lasten osallisuudessa keskeistä on lasten omien mahdollisuuksien ja oikeuksien harjoittelu sekä oikeus ilmaista itseään ja tulla kuulluksi. Lasten päätöksenteko kehittyy oppimisen ja harjoittelun kautta, ja niihin lapset tarvitsevat kasvattajien tukea ja ohjausta. (Kangas & Brotherus 2017; Woodhead 2010.) Aiemmassa tutkimuksessa on myös korostettu, että eri kasvatusyhteisöissä, kuten esiopetuksessa, aikuisten tulisi kuunnella lapsia ja ottaa heidän mielipiteensä vakavasti, kun suunnitellaan oppimisympäristöä, päiväjärjestystä, päivittäisiä rutiineja ja vuorovaikutussuhteita (Nyland 2009).

Tutkiessamme nimenomaan pienten, esiopetusikäisten lasten osallisuutta erityistä huomiota on kiinnitettävä lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen ja sen vaikutukseen lasten osallisuuteen (Nyland 2009; Sheridan ym. 2014). Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän kasvattajan ja lapsen välisellä vuorovaikutussuhteella on merkitystä sille, miten lapsen osallisuuden mahdollisuudet toteutuvat (Alderson 2010; Stenvall 2018; Thomas & Percy-Smith 2010). Lasten osallisuuden toteutumista haastaa kuitenkin, jos lapset ovat pelkästään kasvattajien määrittelemän toiminnan kohteena esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen arjessa (Kangas 2016; Nyland 2009; Roos 2015; Tammi & Hohti 2017). Pienten lasten osallisuuden kohdalla on nähtävissä kriittistä keskustelua osallisuuden toteutumisen reunaehdoista. Tutkimukset ovat toisaalta osoittaneet, etteivät lapset voi itse aktiivisesti määritellä osallistumisensa määrää ja muotoja, vaikka lainsäädännössä ja opetus suunnitelmassa velvoitetaan vahvistamaan lasten aktiivista osallisuutta (Brotherus & Kangas 2018; Nyland 2009; Woodhead 2010). Tutkimuksissa onkin kannettu huolta tilanteista, joissa lapsi joutuu ottamaan liian varhain vastuuta toimintansa seurauksista (Vanderbrock & Bouverne De Bie 2006). Toisaalta tutkijat ovat kuitenkin tuoneet esille myös sen, että mikäli lasta suojellaan liikaa, hänen vaikutus- ja osallistumismahdollisuutensa päivittäisessä arkiympäristössä saattavat jopa estyä (Karlsson ym. 2018).

## Tutkimusaineisto

Artikkelissa kuvattu tutkimus on osa laajempaa tutkimushanketta.<sup>1</sup> Artikkelin aineisto koottiin erään pohjoissuomalaisen päiväkodin esiopetusryhmässä keväällä 2019 (ks. myös Kyrönlampi ym. 2021). Ryhmän kasvattajat olivat varhaiskasvatuksen opettajia, lastenhoitajia ja lasten henkilökohtaisia avustajia. Tutkimukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista. Esiopetusryhmässä oli kaiken kaikkiaan 23 iältään 6–7-vuotiasta lasta, joista 13 halusi osallistua tutkimukseen.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja Taina oli vastuussa aineistonkeruusta, ja toinen kirjoittaja Minna tuli tutkimukseen mukaan aineiston analyysin vaiheessa. Taina keskusteli aluksi esiopetusryhmän kasvattajien kanssa, millaista tutkimusaineistoa ryhmässä olisi mahdollista koota. Kasvattajat toivat esille tähtireportteritoiminnan ja lasten sen yhteydessä ottamat valokuvat. Tähtireportteritoiminta oli aloitettu ryhmässä marras-joulukuussa 2018, ja se jatkui kevääseen 2019 saakka. Tähtireportteritoiminnan aikana esiopetusryhmän lapset toimivat viikon ajan pareittain tähtireporttereina ja kuvasivat esiopetusryhmän arkea. Tähtireporttereina lapset saivat liikkua sisätiloissa vapaasti ja valita itse, mitä halusivat valokuvata. Tämän tarkemmin heitä ei ohjeistettu valokuvaamisessa. Myös aiemmassa tutkimuksessa on käytetty tutkimusaineistona lasten ottamia valokuvia, kun tutkijat ovat pyytäneet lapsia valokuvaamaan ympäristöönsä ja sen toimintaa (Kervin & Mantei 2016; Kyrönlampi 2014; Kirova & Emme 2006; Pink 2012). Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet lapset ottivat valokuvat kuitenkin osana esiopetuksen arjen luonnollista toimintaa.

Kasvattajat ehdottivat myös, että Taina keskustelisi valokuvista lasten kanssa pienissä ryhmissä. Ennen näitä pareittain tai neljän hengen ryhmissä käytyjä keskusteluja kasvattajat juttelivat lasten kanssa käynnissä olevasta tutkimuksesta ja esittelivät Tainan. Taina myös vietti aikaa esiopetusryhmässä, jotta lapset oppisivat tuntemaan hänet ja hän oppisi tuntemaan lapsia. Hän esimerkiksi seurasi aamutuokioita, pelasi lautapelejä lasten kanssa ja leikki heidän kanssaan. Kaiken kaikkiaan Taina vietti esikouluryhmässä parisen kuukautta. Keskustelut valokuvista lasten kanssa aloitettiin vasta tämän tutustumisvaiheen jälkeen. Tämä esikouluryhmässä vietetty aika auttoi ymmärtämään aineistoa siinä kontekstissa, jossa se syntyi, sekä tekemään tulkintoja aineistosta.

Ryhmäkeskusteluja oli kaiken kaikkiaan neljä. Ne pidettiin eri päivinä, ja tiloina toimivat esiopetusryhmän sillä hetkellä vapaana olleet tilat. Tainalla ei ollut keskusteluihin valmiita haastattelukysymyksiä, vaan keskustelut etenivät lasten ehdoilla: niiden tahtia tai pituutta ei rajoitettu, vaan lapset saivat kertoa kuvistaan omassa tahdissaan. Taina kuitenkin kysyi paikoin tarkentavia kysymyksiä, koska lasten keskustelu oli välillä nopeatempoista ja lapset saattoivat puhua päällekkäin ja lomittain. Taina kuitenkin pyrki siihen, ettei keskeyttäisi lasten soljuvaa keskustelua. Jokaisen lapsen valokuvista keskusteltiin, mutta joskus lapset ohittivat osan valokuvista eivätkä kertoneet niistä lainkaan. Lapset saattoivat myös kertoa ajatuksiaan toisten lasten ottamista kuvista. Ryhmäkeskustelujen henkeä voitaisiin kuvata jutusteluksi, jossa keskustelu soljui ja eteni vuorovaikutuksessa tutkijan ja lasten välillä.

---

1 Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimushanke *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders* (2018–2020), jota rahoitti NordForsk. Projektinumero on 85644.

Eettisiin kysymyksiin kiinnitettiin tutkimuksessamme erityistä huomiota, mikä on tärkeää lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa (Pálmadóttir ym. 2018). Ajattelempa, että tutkimuksen eettiset kysymykset ja valinnat ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan on tehtävä eettiset ratkaisut tilannekohtaisesti kulloisessakin hetkessä esimerkiksi tutkimusaineistoa kootessaan (Sirkko ym. 2019; Wallenius 2003). Taina pyrki esimerkiksi sensitiivisesti seuraamaan ja havainnoimaan lasten ilmeitä, eleitä ja motivaatiota osallistua tutkimukseen. Hän pyrki näin varmistamaan, että lapset ovat innokkaita ja halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Vaikka lapsilta ja heidän vanhemmiltaan oli saatu kirjalliset luvat osallistua tutkimukseen, jokaiselta lapselta varmistettiin vielä ennen ryhmäkeskustelua hänen halukkuutensa osallistua. Näin lapsilla oli mahdollisuus siinä hetkessä kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, eikä heitä painostettu olemaan mukana. Tutkimusaineisto on käsitelty siten, etteivät osallistujat tai paikat ole tunnistettavissa.

Ensimmäinen ryhmäkeskustelu viiden lapsen kanssa käytiin tilassa, jossa oli iso pöytä keskellä huonetta. Lapset kertoivat, minkälaisia kuvia he olivat ottaneet, ja esittelivät niitä samalla tietokoneen näytöltä. Lapset olivat selvästi innoissaan ja keskustelivat kuvista perusteellisesti. Ryhmäkeskustelujen haasteena voidaan pitää sitä, kuka tai ketkä saavat tilaa ja mitkä ovat kaikkien osallistujien mahdollisuudet puhua ryhmässä. Tästä syystä Taina jäi ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa vielä yhden lapsen kanssa kahdestaan keskustelemaan valokuvista, koska lapsi oli ollut hyvin hiljainen ryhmässä. Kyseinen lapsi sai näin ollen tutkijan jakamattoman huomion. Edellä mainittu esimerkki kuvaa tutkijan sensitiivisyyttä huomioida yksittäinen lapsi, mikä on tärkeä osa lapsitutkimuksen eettisyyttä (Pálmadóttir ym. 2018; Punch 2002).

Toinen ryhmäkeskustelu (4 lasta) käytiin ryhmätilassa, jossa oli iso smart-näyttö. Kuvien katsominen isolta näytöltä oli helpompaa. Tila osoittautui kuitenkin levottomaksi, sillä henkilökunta kulki edestakaisin tilan läpi. Tämä häiritsi selvästi keskustelua valokuvista. Viimeiset kaksi ryhmäkeskustelua käytiinkin lasten kanssa pareittain rauhallisessa tilassa. Taina ja lapset istuivat sohvalla, ja valokuvista keskusteltiin samalla niitä yhdessä tietokoneen näytöltä katsoen.

Taina nauhoitti ja litteroi lasten kanssa käydyt ryhmäkeskustelut, ja lasten ottamat valokuvat (n=352) tallennettiin hänen kannettavalle tietokoneelleen. Ensimmäinen ja toinen ryhmäkeskustelu kestivät noin 45 minuuttia. Parikeskustelut kestivät puolisen tuntia. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu siis neljästä ryhmäkeskustelusta, jotka käytiin lasten ottamien valokuvien pohjalta (litteroitu aineisto 91 A4-sivua, Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

## **Tutkimusaineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysin metodologisena lähtökohtana on Amadeo Giorgin (1994) fenomenologisen psykologian metodi. Giorgin metodologisena lähtökohtana on fenomenologinen tutkimusasetus, jossa tutkijat pyrkivät vapautumaan opitusta ja antamaan tilaa ihmetykselle tutkittavaa ilmiötä kohtaan (esim. Heinämaa 2000; Himanka 2000; Husserl 1995). Tässä tutkimuksessa – fenomenologisen tutkimusasetteen mukaisesti – tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti ilman ennalta määriteltäviä teoreettista viitekehystä. Lasten osallisuus kehkeytyi tutkimuksen teoreettiseksi näkökulmaksi analyysiprosessin myötä.

Husserlin (1995) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille ilmiön alkuperäinen olemus. Ilmiön alkuperäisen olemuksen löytämiseen pyritään reduk-

tion eli sulkeistamisen ja deskriptio eli kuvailun kautta (Giorgi 1994). Reduktio tarkoitti meille ennen kaikkea kriittisiä kysymyksiä, yhdessä keskustelua ja pohtimista sekä tutkimusaineiston lähestymistä mahdollisimman avoimesti. Deskriptio puolestaan tarkoitti meille, että kuvasimme niitä sisältöjä, jotka nousivat tutkimusaineistosta. Reduktio ja deskriptio olivat läsnä analyysin kaikissa vaiheissa.

Näemme, että lasten ottamat valokuvat auttoivat ymmärtämään ryhmäkeskustelujen sisältöjä. Siksi analyysin aikana käsitelimme ryhmäkeskusteluja ja lasten ottamia valokuvia rinnakkain. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrimme saamaan kokonaiskuvan tutkimusaineistosta. Pyrimme yhteisen keskustelun kautta ymmärtämään, mistä lapset puhuivat katsellessaan ottamiaan valokuvia yhdessä tutkijan kanssa. Huomasimme tässä vaiheessa, että lapset puhuivat sisä- ja ulkoleikeistä, askartelusta, esiopetusympäristön eri tiloista, leikkivälineistä, nukketeatterista ja ompelemisestä.

Analyysin toisessa vaiheessa kiinnitimme huomiota siihen, miten leikit, pelit, käden-työt, leikkivälineet ja nukketeatteri kietoutuivat esiopetusympäristöön sekä vuorovaikutukseen vertaisten ja kasvattajien kanssa. Näissä tilanteissa lapsilla oli aktiivinen rooli, mutta he kuvasivat myös toimintaa, jossa he eivät voineetkaan toimia haluamallaan tavalla. Tässä analyysin vaiheessa ymmärsimme, että aineistosta nousseet sisällöt kuvasivat lasten osallisuutta.

Analyysin kolmannessa vaiheessa lähdimme analysoimaan aineistoa lasten osallisuuden näkökulmasta ja lukemaan lasten osallisuutta koskevaa teoreettista kirjallisuutta. Huomasimme, että aineistossa lasten osallisuus paikantui omaehtoisen leikin, vertaissuhteiden ja esiopetusympäristön ympärille. Tässä analyysin vaiheessa huomasimme, että tutkimusaineistossa tuli ilmi sekä lasten osallisuutta estäviä että sitä mahdollistavia tekijöitä esiopetuksessa. Tutkimuskysymykseksi muotoutui, mitkä tekijät mahdollistavat ja estävät lasten osallisuutta esiopetuksessa. Analyysin pohjalta havaitsimme, että leikki, esiopetusympäristön tilat ja materiaalit sekä pedagoginen toiminta näkyivät lasten osallisuutta mahdollistavina ja estävinä tekijöinä. Nämä tekijät kuitenkin kietoutuivat monin tavoin toisiinsa ja esiintyivät jännitteisinä ilmiöinä. Avaamme tuloslukuissa tarkemmin lasten osallisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä sekä niiden jännitteisyyttä. Taulukossa 1 on yhteenveto analyysin vaiheista.

Analyysin vaiheet	Tutkijoiden tekemä analyysi	Analyysin päämäärä	Analyysin tulos
1. vaihe	Aineiston avoin lukeminen ja tutkijoiden yhteiset keskustelut aineistosta	Muodostaa kokonaiskuvaa tutkimusaineistosta: mistä lapset puhuvat ryhmäkeskusteluissa	Lapset puhuivat sisä- ja ulkoleikeistä, askartelusta, esiopetusympäristön eri tiloista, leikkivälineistä, nukketeatterista ja ompelemisesta
2. vaihe	Lasten kuvauksien yhdistäminen laajemmiksi kokonaisuuksiksi	Kuvauskokonaisuudet: esiopetusympäristö sekä vuorovaikutus vertaisten ja kasvattajien kanssa	Lasten osallisuuden muotoutuminen tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi
3. vaihe	Aineiston lukeminen lasten osallisuuden näkökulmasta ja lasten osallisuuden tarkasteleminen tutkimuskirjallisuuden valossa	Muodostaa teemat lasten osallisuutta mahdollistavista ja estävistä tekijöistä esiopetuksessa	Leikki, esiopetusympäristön tilat ja materiaalit sekä pedagoginen toiminta lasten osallisuutta mahdollistavina ja estävinä tekijöinä esiopetuksessa

*Taulukko 1. Analyysin vaiheet.*

### **Leikki lasten osallisuuden mahdollistajana ja estäjänä**

Tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka lasten yhteinen leikki mahdollisti tai saattoi myös estää osallisuutta. Seuraavassa esimerkissä eräs lapsista kuvaa lasten yhdessä rakentamaa eläinjonoa:



*Kuva 1. Eläintarha.*

L: *Tässä me ollaan tekemässä... niin... tässä me ollaan tehty semmonen niin iso... jono...*

H: *joo*

L: *se on tosi iso*

H: *se on muuten tosi iso*

L: *se on tänne asti*

H: *joo ja ne on mitä nämä on nämä täällä*

L: *eläimiä*

H: *eläimiä*

L: *ei kun tää on eläintarha... me tehtiin se... täällä on se jono etuosa ja tuola on jonon pää (Ryhmä 2.)*

Esimerkki kuvastaa osallisuuden sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta sekä yhdessä kehkeytymistä (Tammi & Hohti 2017) – lapsen halua toimia ja leikkiä yhdessä toisten lasten eli vertaistensa kanssa. Tämä korostuu kyseisessä ryhmäkeskustelussa, kun lapsi useampaan kertaan totesi, kuinka ”me ollaan tekemässä”, ”me ollaan tehty” ja ”me tehtiin se”. Osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna edellä mainitussa esimerkissä lapsella näytti olleen mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti leikin kulkuun, mikä samalla vahvisti lapsen osallisuutta osana esiopetusryhmää.

Aiemman tutkimuksen pohjalta tiedetään, etteivät kaikki lapset välttämättä pääse osalliseksi leikkeihin (Juutinen 2018; Repo 2013), mikä voi estää heidän osallisuuttaan lapsiryhmässä. Edellä olevasta esimerkistä ei käy ilmi, keitä lapsi tarkoitti puhuessaan ”meistä”. Avoimeksi jää, ketkä lapset pääsivät mukaan ja jäivätkö jotkut lapset yhteisen toiminnan ulkopuolelle. Osallisuuden jännitteinen luonne lasten leikissä tulee esiin, kun toisaalta yhteinen tekeminen vahvistaa osallisuutta mutta haasteeksi muodostuvat tilanteet, joissa lapsi ei pääsekään mukaan yhteiseen toimintaan tai osallistumaan leikkiin.

Esimerkistä voidaan huomata, kuinka lasten osallisuus ei mahdollistu ainoastaan kasvattajien järjestämissä tilanteissa tai paikoissa. Lasten osallisuus on läsnä kokonaisvaltaisesti esiopetuksen päivittäisissä toiminnoissa (ks. Kjørholt 2002; Theis 2010). Esimerkki kuvastaa omaehtoisen leikin merkitystä lasten osallisuuden mahdollistajana (ks. Kangas & Brotherus 2017). Lasten osallisuutta mahdollistivat sellaiset leikin hetket, jotka saivat edetä ja kehittyä lasten ehdoilla (ks. myös Brotherus 2004). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014/2016) leikin merkitys lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävänä tekijänä on vahvasti esillä. Tässä tutkimuksessa omaehtoinen leikki näytti mahdollistavan lasten osallisuutta, kun sen sallittiin kehkeytyä esiopetuksen tilallis-materiaalisissa ympäristöissä.

### **Esiopetusympäristön tilat ja materiaalit lasten osallisuuden mahdollistajina ja estäjinä**

Tutkimuksen tulokset osoittivat lasten osallisuutta mahdollistavaksi tekijäksi sen, että lapset saivat vaikuttaa esiopetuspäivän aikana tapahtuviin toimintoihin sekä käyttää esiopetus-



ympäristön tiloja ja materiaaleja omien tarkoitustensa mukaisesti. Toisaalta samoista tiloista ja materiaaleista muotoutui myös lasten osallisuutta estäviä tekijöitä.



*Kuva 2. Lasten rakentama maja/linna kuvattuna ulkoapäin.*



*Kuva 3. Lasten rakentama maja/linna kuvattuna sisältäpäin.*

H: *Mistä tämä kuva on?*

L2: *Öö.. Nukkarista ma.. Oiva on pupu ja Antti juok... on kettu. Se Antti jah-  
taa Oivaa.. pupu Oivaa.*

L1: *Joo. Olen mää toi.*

L2: *”kikattelua”*

H: *...Mitä tuohon on rakennettu? Mistä tuo....*

L1: *Maja!*

L3: *Linna!*

L1: *Maja...*

[...]

L3: *Sinne mahtuu kokonainen aikuinen.*

H: *Kokonainen aikuinen. Menikö joku...*

L2: *Tai vaikka kaksi!*

H: *Ja kaksi. Menikö sinne joku aikuinen?*

L1: *Meni.*

L3: *Antero... (kuiskaten) [...]*

[...]

H: *Oliko teillä pitkään tämä maja sitten tuolla nukkarissa?*

L1: *Joo.*

H: *Oliko se monta päivää.*

L2: *Eeei. Sitä ei...*

L2: *Tuolla nukutaan!*

H: *No niin joo!*

L2: *Sitä ei saa olla niin montaa päivää*

L1: *Joo se oli pelkästään yhen päivän (Ryhmä 1.)*

Esimerkissä kuvataan, miten esiopetuksen ryhmän ”nukkari”<sup>2</sup>-tila ja siellä olevat materiaalit, kuten lakanat, peitot, huonekalut ja leikkivälineet, mahdollistivat sen, että lapset pystyivät rakentamaan majaa/linnaa ja kehittämään sitä leikin tilana. Lasten osallisuudelle näytti olevan merkityksellistä, että he saivat itse vaikuttaa siihen, millaiseksi majaa/linnaa rakennettiin ja millaisissa eri leikeissä ja toiminnoissa majaa/linnaa käytettiin. Esimerkistä käy ilmi, että sama rakennelma tarkoitti eri lapsille eri asioita. Jotkut lapset puhuivat ryhmäkeskustelussa majasta, jotkut taas linnasta. Maja/linna mahdollisti näin ollen useiden

---

2 Kyseisessä esiopetusympäristössä ”nukkari” on huone, jota käytetään moniin toimintoihin. Myös lasten päivittäinen lepopohke vietetään kyseisessä huoneessa.

lasten osallisuuden kehkeytymisen (ks. Tammi & Hohti 2017), koska tila ja materiaalit antoivat sytykkeitä monille lasten toiminnoille ja leikin sisällöille.

Tila, johon lasten maja/linna oli rakennettu, toimi samalla lasten nukkumahuoneena. Lapset joutuivatkin purkamaan majan/linnan ennen päivälevon alkamista. Esiopetuksen tiloihin asetetut reunaehdot ja säännöt asettivat näin ollen rajoja lasten kehittämälle toiminnalle, sen kestolle ja mahdollisuuksille kehittyä eteenpäin. Kuten eräs lapsista ryhmäkeskustelussa toteaa: ”Joo se oli pelkästään yhen päivän.” Tässä esimerkissä onkin nähtävissä osallisuuden jännitteinen luonne: sama tila ja materiaalit voivat sekä mahdollistaa että estää lasten osallisuutta. Osallisuudelle on leimallista, että kasvatusinstituutiot, kuten tässä tutkimuksessa esiopetusympäristö, määrittävät osaltaan tilojen ja paikkojen merkityksiä ja sitä, miten lasten osallisuus voi kehkeytyä (Tammi & Hohti 2017). Esiopetusryhmän tilallis-materiaaliset järjestelyt estivät majassa/linnassa tapahtuvan leikin aktiivisen jatkumisen sekä lasten mahdollisuuden palata kyseiseen leikkiin myöhemmin.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että kasvattaja voi edistää ja vahvistaa lasten osallisuutta monin tavoin (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014/2016; Kangas & Brotherus 2017). Osallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna osallisuus vaatii pedagogisesti sensitiivisiä kasvattajia, jotka kuulevat ja havaitsevat lasten aloitteet ja viestit sekä vastaavat niihin mielekkäällä tavalla (Jantunen 2011; Repo 2013). Edellä olevassa esimerkissä kasvattajista mainittiin Antero, joka kävi majassa/linnassa. Esimerkistä ei kuitenkaan käy ilmi, kuinka Antero tai toiset esiopetusryhmän kasvattajat osallistuivat lasten kanssa majan/linnan toimintaan.

### **Pedagoginen toiminta lasten osallisuuden mahdollistajana ja estäjänä**

Tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka esiopetuksen pedagoginen toiminta voi sekä mahdollistaa että estää lasten osallisuutta. Seuraavassa esimerkissä on nähtävissä osallisuuden pakottava luonne, joka voi pelkistää lasten osallisuuden heidän kyvyikseen ja valmiuksiinsa osallistua oikealla tavalla (Tammi & Hohti 2017).



*Kuva 4. Mitalit.*

L2: *Meillä on mitalit.*

H: *... mitä te tässä teette? Teillä on mitalit te ootte tänään saanu mitalit. Mistä te saitte ne mitalit?*

L2: *Pukemisesta*

L3: *Pukemisesta*

H: *Pukemisesta. Kertokaapa mulle vähän tarkemmin. Mitä te teitte, että te saitte ne mitalit?*

L1: *puettiin viidessä minuutissa*

H: *viidessä minuutissa.*

L: *Piti saaha 21 mitallia että kaikki saa oman mitalin*

H: *justiisa, pitikö teidän 5min pukea joka päivä? Pantiinko ne johonkin ylös?*

L2: *Joo*

L3: *pantiin*

ø: *Joo ne pantiin ylös. Ja montako kertaa piti...*

L3: *vuvuvuvuvuv*

L: *no 21 kertaa (Ryhmä 3.)*

Esimerkissä lasten osallisuuden pakottava luonne näkyy siinä, että lasten täytyi toimia samalla tavoin yhteisen päämäärän eteen: heidän tuli oppia pukeutumaan nopeasti. Tämä kuvastaa, kuinka esiopetuksessa harjoitellaan arjen perustaitoja, kuten pukeutumista, tulevaa ensimmäistä luokkaa varten (Louhela-Risteelä & Meriläinen 2020; ks. myös Tammi & Hohti 2017). Esimerkissä kasvattajat käyttivät pedagogista menetelmää, jossa mitalien saamista varten jokaisen ryhmään kuuluvan lapsen piti suoriutua ulkovaatteiden pukemisesta tietyssä ajassa. Lapset eivät saaneet mitalia yksilöllisestä suoriutumisesta vaan vasta siinä vaiheessa, kun kaikki lapset olivat suoriutuneet tehtävästä. Esimerkistä käy ilmi, kuinka lapset tunnistivat, että mitalien saamiseksi jokaisen lapsen täytyi sitoutua yhteiseen toimintaan ja päämäärään eli pukeutumaan määräajassa: ”Piti saaha 21 mitallia että kaikki saa oman mitallin.”

Kasvattajien käyttämä pedagoginen menetelmä näyttäytyi lapsille yhteisenä toimintana, johon lasten tuli osallistua. Esiopetuksen toimintaa raamittavat muun muassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014/2016), tilallis-materiaaliset järjestykset ja säännöt, piha-alueet, päivän kulku, säännöt ja normit. Opetussuunnitelmassa osallisuuden kriteerit on määritelty, jolloin kasvatusinstituutioiden tehtävänä onkin sekä ”osallistaa että opettaa osallistumaan” (Tammi & Hohti 2017, 70).

Kun kasvattajat tukevat lasten osallisuutta muun muassa opettamalla lapset osallistumaan yhteiseen toimintaan, he toisaalta saattavat luoda uusia esteitä lasten osallisuudelle. Esimerkissä kasvattajien pedagoginen toiminta loi jännitteen lasten osallisuudelle. Lapset näyttivät olevan tietoisia siitä, että pitää pukeutua nopeasti. Esimerkistä ei kuitenkaan käy suoraan ilmi, ymmärsivätkö lapset, miksi heidän pitää pukeutua ”viidessä minuutissa”. Esimerkissä lasten osallisuus näytti kasvattajien määrittelemältä toiminnalta, joka ei välttämät-

tä koskettanut lasta henkilökohtaisella tasolla – osallisuudesta tuli lapselle pakotettua (Lund 2007).

## **Pohdinta**

Tutkimuksessa tarkastelimme, mitkä tekijät mahdollistavat ja estävät lasten osallisuutta esiopetuksessa. Tutkimuksemme syventää ymmärrystä lasten osallisuudesta tutkimalla nimenomaan esiopetusikäisten lasten osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustulosten pohjalta lasten osallisuuden kannalta merkittävää esiopetuksessa oli yhteinen leikki vertaisten kanssa. Tutkimustulokset tukevat aiempaa tutkimusta, jossa myös on nostettu esiin leikin ja vertaissuhteiden merkitys lasten osallisuudelle (Corsaro 2005 [1997]; Kjörholt 2002, 2007; Juutinen 2018; Kangas & Brotherus 2017; Lipponen ym. 2013; Roos 2015). Osallisuuden näkökulmasta oli merkityksellistä, että lapset saivat yhdessä toisten lasten kanssa harjoitella ja kehittää osallisuuden taitojaan (Corsaro 2005 [1997]; Kjörholt 2002, 2007). Lasten tasavertainen mahdollisuus osallistua leikkeihin olikin avainasemassa lasten osallisuudelle (Brotherus & Kangas 2017).

Tutkimuksissa on harvemmin tullut esille, miten lasten osallisuus voi näyttäytyä jännitteisenä ilmiönä, jossa ovat yhtä aikaa läsnä pakon ja vapaaehtoisuuden elementit (ks. Lund 2007). Tämä jännitteisyys tuli tutkimuksessa esiin esimerkiksi lasten leikissä esiopetuksessa. Toisaalta kasvattajat sallivat leikkiajan, mutta samalla he määrittivät leikin ajallista kestoa ja paikkaa. Samaten esiopetuksen rakenteilla ja toiminnalla (opetussuunnitelma, kasvattajan rooli ja lasten väliset vertaissuhteet) oli merkitystä lasten osallisuudelle. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että lasten osallisuus saattoi olla lasten opettamista osallistumaan yhteiseen toimintaan kasvattajien ja opetussuunnitelman määrittelemän pedagogisen toiminnan suunnassa. Tämänkaltaisen osallisuus voi kuitenkin passivoida lasta, koska tällöin lapsi on pelkästään kasvattajan toiminnan kohteena ja hänen aktiivinen osallistumisensa toimintaan voi jäädä ohueksi. Lasten osallisuuden tulee olla aktiivista osallistumista ja kokonaisvaltaista mukanaoloa arjessa, ei pelkästään osanottoa kasvattajien järjestämiin tilanteisiin ja paikkoihin (Kjörholt 2002; Theis 2010).

Kuten aiemman tutkimuksen, myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kasvattajien merkityksen toisaalta mahdollistamassa ja toisaalta estämässä lasten osallisuutta (esim. Kangas & Brotherus 2017). Tutkimustulosten mukaan kasvattajilla on keskeinen rooli siinä, miten he mahdollistavat tilojen ja materiaalien hyödyntämistä lasten yhteisessä leikissä ja toiminnassa sekä miten he itse osallistuvat lasten leikkeihin ja toimintoihin. Kasvattajat näyttivät puolestaan lasten osallisuuden estäjiltä tilanteissa, joissa lasten täytyy lopettaa mieluinen leikki ja siirtyä seuraavaan toimintaan. Tämä kuvaa, miten myös esiopetusryhmän käytänteistä ja rutiineista voi muodostua lasten osallisuutta estävä seikka (Pacini-Ketchabaw 2012). Aikaisemmat tutkimukset haastavatkin kasvattajia hyödyntämään arjen luonnollisia tilanteita lasten osallisuuden vahvistamisessa (Bae 2009; Brotherus & Kangas 2018; Kangas 2016; Karlsson ym. 2018).

Tutkimuksemme osoitti, että lapset eivät ainoastaan sopeutuneet passiivisesti esiopetuksen rajoituksiin ja sääntöihin vaan vaikuttivat aktiivisesti ympäristöönsä siten, että osallisuus mahdollistui. Lapset tosin joutuivat joustamaan kasvattajien ja esiopetusympäristön asettamien reunaehtojen puitteissa siinä, miten heidän osallisuutensa pääsi ilmentymään. Tammi ja Hohti (2017) peräänkuuluttavat, että osallisuutta luodaan yhdessä lasten kanssa, jolloin lasten ajatukset nähdään yhtä merkityksellisinä kuin kasvattajien. Onkin tärkeää panna merkille, miten kasvattajat aidosti huomioivat lasten näkemykset ja mahdollisuudet

vaikuttaa esiopetuksen toimintoihin ja ympäristöön. Tällöin kasvattajat eivät näe esiopetusryhmän arkirytmisiä lasten osallistumisen esteenä vaan kehkeytyvänä, yhdessä muotoutuva prosessina (Tammi & Hohti 2017).

Tutkimuksemme tarkasteli lasten osallisuuden mahdollisuuksia ja esteitä. Se toteutettiin lasten kanssa käydyillä ryhmäkeskusteluilla, jotka pohjautuivat heidän ottamiinsa valokuvii esiopetuksen arjesta. Tutkimuksen rajoitteena oli kuitenkin se, ettei siitä ilmene, mitä lapset jättivät valokuvaamatta ja ryhmäkeskusteluissa kertomatta. Aikaisempien tutkimusten perusteella tiedämme, että lasten vertaisryhmissä syntyy tilanteita, joissa kaikki lapset eivät pääse osallisiksi yhteiseen leikkiin ja toimintaan (Juutinen 2015; Roos 2013). Tässä tutkimuksessa sellaista ei ilmennyt. Jäimme miettimään, johtuiko tämä siitä, ettei kyseisessä esiopetusryhmässä ollut tämänkaltaisia tilanteita, vai oliko niin, ettei niistä kerrottu eikä niitä ollut valokuvattu.

Toisena tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää sitä, että lapset ottivat valokuvat sisätiloissa eivätkä saaneet valokuvata ulkona. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016) ulkoympäristö nostetaan merkittäväksi oppimisympäristöksi esiopetuksen arjessa. Kyseinen esikouluryhmä vietti paljon aikaa ulkona: heillä oli säännöllisesti metsäretkiä ja erilaisia toiminnallisia hetkiä ulkotiloissa. Tutkimuksellisesti lasten ulkona ottamat valokuvat olisivat voineet tuoda erilaisia näkökulmia lasten osallisuuteen.

Kolmas tutkimuksen rajoite liittyi siihen, pystyivätkö kaikki lapset kertomaan valokuvistaan vapaasti ryhmäkeskustelujen aikana. Kenen lapsen tai keiden lasten ääni kuului ryhmäkeskusteluissa? Tutkija pyrki havainnoimaan ja huomioimaan tasavertaisesti kaikki ryhmäkeskusteluun osallistuneet lapset. Vaikka tutkija olikin viettänyt aikaa lasten kanssa, hän ei silti päässyt tuntemaan lapsia kovin hyvin.

Kasvattajien tulisi olla tietoisia lasten osallisuudesta, sen merkityksestä eri kasvatusympäristöissä sekä siitä, minkälaisilla pedagogisilla keinoilla lasten osallisuutta voi kehittää ja vahvistaa (Alvstad ym. 2014; Kangas 2006; Kiili 2006; Kiili & Larkins 2016; Nyland 2009; Turja 2018.) Tähän olisi syytä kiinnittää huomiota jo kasvattajia koulutettaessa, vaikkapa opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi Alanko (2013) kirjoittaa osallisuuden pedagogiikasta, jossa lapset ja kasvattajat ovat yhdessä toimijoita ja tukevat toistensa osallisuutta erilaisilla pedagogisilla harjoitteilla ja menetelmillä. Kasvattajien on tärkeää havainnoida aktiivisesti lapsiryhmän toimintaa ja varmistaa, että kaikki lapset pääsevät osallisiksi. Kasvattajien on myös kiinnitettävä huomiota siihen, miten heidän toimintansa – ja myös kasvatusympäristön rakenteet – sekä mahdollistavat että estävät lasten osallisuutta.<sup>3</sup>

## Lähteet

Haastatteluaineisto. Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders- hanke: Oulun yliopisto, 2018-2020. Ääni- ja kuvatiedostot sekä haastattelulitteraatiot kirjoittajien hallussa.

---

3 Kiitämme KM Anniina Holoppaa kuvien anonymisoinnista artikkelissamme ja KK Saana-Lotta Korakalaa tarkoista huomioista, jotka auttoivat artikkelin viimeistelyssä. Artikkelin kirjoittamista on tukenut Opettajan työn moninaistuvat suhteet (RELA)-tutkimushanke (Suomen Akatemia, 2020-2024, hankkeen numero 332232).

## Kirjallisuus

- Alanko, Anu 2013. *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Alderson, Princilla 2010. Younger children’s individual participation in all matters affecting child. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.), *A handbook of children and young people’s participation: perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge, 88–96.
- Alvestad, Torgeir, Bergem, Helen, Eide Brit, Johansson, Jan-Erik, Os, Ellen & Pálmadóttir, Hrönn 2014. Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Childhood Development and Care* 184 (5), 671–688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>
- Bae, Berit 2009. Children’s right to participate – challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Brotherus, Annu 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brotherus, Annu & Kangas, Jonna 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa Kangas, Jonna, Vlasov, Janniina, Fonsén, Elina & Heikka, Johanna (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry, 20–34.
- Corsaro, William A. 2005 [1997]. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Giorgi, Amando 1994. A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology* 25 (2), 190–220. <https://doi.org/10.1163/156916294X00034>
- Heinämaa, Sara 2000. *Ihmetys ja rakkaus: esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta*. Helsinki: Nemo.
- Himanka, Juha 2000. *Phenomenology and reduction*. Väitöskirja. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Husserl, Edmund 1995. *Fenomenologian idea: viisi luentoa*. Helsinki: Lokikirjat.
- James, Allison & James, Adrian L. 2012 [2008]. *Key concepts in childhood studies*. 2. painos. Los Angeles: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526435613>
- Jantunen, Marja 2011. Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Jantunen, Timo & Lautela, Raija (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus*. Helsinki: Tammi, 6–11.
- Johansson, Eva, Emilson, Anette, Röthle, Monika, Puroila, Anna-Maija, Brorström, Stig & Einarsdóttir, Johanna 2016. Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in Nordic preschools. *International Journal of Early Childhood* 48 (2), 209–224. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0164-2>
- Juutinen, Jaana 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti/Journal of Early Childhood Education Research* 4 (2), 159–179.
- Juutinen, Jaana 2018. *Inside or outside?: small stories about the politics of belonging in preschools*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kangas, Jonna 2016. *Enhancing children’s participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kangas, Jonna & Brotherus, Annu 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!” Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti &

- Tähtinen, Juhani (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 197–224.
- Karlsson, Liisa, Weckström, Elina & Lastikka, Anna-Leena 2018. Osallisuuden toiminta-kulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä. Teoksessa Kangas, Jonna, Vlasov, Jannina, Fonse, Elina & Heikka, Johanna (toim.), *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2- Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Helsinki: Kopio Niimi Oy, 94–119.
- Kervin, Lisa & Mantei, Jessica 2016. Digital storytelling: capturing children’s participation in preschool activities. *Issues in Educational Research* 26 (2), 225–240.
- Kiili, Johanna 2006. *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, Johanna 2011. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Kunnallisen lapsiparlamenttitoiminnan tarve, toteutus ja tavoitteet. Teoksessa Satka, Mirja, Alanen, Leena, Harrikari, Timo & Pekkarinen, Elina (toim.), *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 167–195.
- Kiili, Johanna & Larkins, Cath 2016. Invited to labour or participate: intra- and intergenerational distinctions and the role of capital in children’s invited participation. *Discourse: Studies in the cultural politics of education* 39 (3), 408–421. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1274290>
- Kirova, Anna & Emme, Michael 2006. Using photography as a means of phenomenological seeing: ”Doing phenomenology” with immigrant children. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 6, 1–12. <https://doi.org/10.1080/20797222.2006.11433934>
- Kjørholt, Anne 2002. Small is powerful. Discourses on ”children and participation” in Norway. *Childhood* 9 (1), 63–82. <https://doi.org/10.1177/0907568202009001005>
- Kjørholt, Anne 2007. Childhood as a symbolic space: searching for authentic voices in the era of globalisation. *Children’s Geographies* 5 (1–2), 29–42. <https://doi.org/10.1080/14733280601108148>
- Kyrönlampi, Taina 2014. Alakouluikäisten arjen rakentuminen. Teoksessa Korvela, Pirjo & Tuomi-Gröhn, Terttu (toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohtissa*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 288–317.
- Kyrönlampi, Taina; Uitto, Minna & Puroila, Anna-Maija 2021. Place, Peers and Play. Children’s Belonging in a Preprimary school settings. *International Journal of Early Childhood Education* 56, 65–82. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00285-9>
- Leinonen, Jonna, Brotherus, Annu & Venninen, Tuulikki 2014. Children’s participation in Finnish pre-school education – identifying, describing and documenting children’s participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 7 (8), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.725>
- Lipponen, Lasse, Kumpulainen, Kristiina & Hilppö, Jaakko 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Karila, Kirsti & Lipponen, Lasse (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Louhela-Risteelä, Virpi & Meriläinen, Hanna 2020. Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, Taina, Mäkitalo, Kati & Uitto, Minna (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–70.
- Lund, Ragnhild 2007. At the Interface of Development Studies and Child Research: Rethinking the Participating Child. *Children’s Geographies* 5 (1–2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/14733280601108247>
- Nyland, Berenice 2009. The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and The United Nations Convention of the Rights of the Child. Teoksessa Berthelsen,



- Donna, Brownlee, Jo & Johansson, Eva (toim.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. New York: Routledge, 26–43.
- Oh, Su-Ann 2012. Photofriend: creating visual ethnography with refugee children. *Area* 44 (3), 282–288. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2012.01111.x>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 4. painos. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) > (Luettu 27.5.2020).
- Opetushallitus 2016. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) > (Luettu 27.5.2020).
- Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet*. Määräykset ja Ohjeet 2018:3a. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Paananen, Maiju & Lipponen, Lasse 2016. Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Childhood Development and Care* 182 (2), 77–87. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777>
- Pacini-Ketchabaw, Veronica 2012. Acting with the clock: Clocking practices in early childhood: *Contemporary Issues in Early Childhood* 13 (2), 154–160. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.154>
- Pálmadóttir, Hörn, Juutinen, Jaana, & Viljamaa, Elina 2018. Sharing horizons: Methodological and ethical reflections on video-observations. Teoksessa Johansson, Eva, Emilson, Anette & Puroila, Anna-Maija (toim.), *Values education in early childhood settings: Concepts, approaches and practices* Springer, 129–144. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75559-5_8)
- Pink, Sarah 2012. *Situating everyday life: Practices and places*. Thousand Oaks CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250679>
- Prout, Alan 2011. Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of childhood. *Global Studies of Childhood* 1 (1), 4–14. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Punch, Samantha 2002. Research with Children: The same or Different from Research with Adults. *Childhood* 9 (3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Ray, Patricia 2010. The participation of children living in the poorest and most difficult situations. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge, 63–72.
- Repo, Laura 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roos, Piia. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sandberg, Anette & Erikson, Anette 2010. Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in everyday life. *Early Child Development and Care* 180 (5), 619–631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Sheridan, Sonja, Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid 2014. Group size and organizational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research* 56 (4), 379–397. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>
- Sinclair, Ruth 2004. Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18 (2), 106–112. <https://doi.org/10.1002/chi.817>

- Sirkko, Riikka, Kyrönlampi, Taina & Puroila, Anna-Maija (2019). Children's Agency: Opportunities and Constraints. *Journal of Early Childhood* 51, 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Stenvall, Elina 2018. *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjämäki, Marja 2015. Osallisuuspuhetta integroidussa erityisryhmässä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research* 4 (1), 22–41.
- Tammi, Tuure & Hohti, Riikka 2017. Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika* 11 (1), 69–83.
- Theis, Joachim 2010. Children as active citizens: an agenda for children's civil rights and civic engagement. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.), *A handbook of children and young people's participation. perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge, 343–355.
- Thomas, Nigel 2007. Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights* 15 (2), 199–215. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Thomas, Nigel 2012. Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood* 19 (4), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0907568211434604>
- Thomas, Nigel & Percy-Smith, Barry 2010. Conclusion: Emerging themes and new directions. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge, 356–366.
- Turja, Leena 2018. Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa Kangas, Jonna, Vlasov, Janniina, Fonse, Elina & Heikka, Johanna (toim.), *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Oulu: Suomen varhaiskasvatus ry, 65–81.
- Unicef 1989/2020. *Lapsen oikeuksien sopimus* [www-lähde]. < <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan> > (Luettu 27.5.2020).
- Vanderbroeck, Michelle & Bouverne De Pie, Maria 2006. Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation. *Childhood* 13 (1), 127–143. <https://doi.org/10.1177/0907568206059977>
- Venninen, Tuulikki, Leinonen, Jonna, Lipponen, Lasse & Ojala, Mikko 2014. Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal* 42 (3), 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Venninen, Tuulikki & Kangas, Jonna 2018. Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa Kangas, Jonna, Vlasov, Janniina, Fonse, Elina & Heikka, Johanna (toim.), *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 – Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*. Oulu: Suomen varhaiskasvatus ry. 188–203.
- Wallenius, Tommi 2003. *Filosofian toinen – Levinas ja juutalaisuus*. niin&näin-lehden julkaisusarja.
- Woodhead, Martin 2010. Foreword. Teoksessa Percy-Smith, Barry & Thomas, Nigel (toim.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge, xix–xxii.
- Zachrisen, Berit 2018. Play in an ethnically diverse preschool. Conditions for belonging. Teoksessa Johansson, Eva & Einarsdottir, Johanna (toim.), *Values in early childhood education. Citizenship for tomorrow*. Routledge: London and New York, 132–146. <https://doi.org/10.4324/9781315317007-9>

*Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa*

***KT, Lto Taina Kyrönlampi*** toimii esi- ja alkuopetuksen yliopistonlehtorina Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa.

***KT Minna Uitto*** toimii professorina (aineenopettajakoulutus) Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa.