

## LAPSET OSALLISINA - KOHTI UUTTA VARHAISKASVATUSKULTTUURIA

*Leena Turja*

Artikkeli on alun perin julkaistu teoksessa L. Turja & E. Fonsén (2010) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 30–47

### **Johdanto**

Lasten toimijuuden korostaminen sekä heidän osallisuutensa mahdollistaminen on ollut jatkuvasti kasvava kiinnostuksen kohde sekä varhaiskasvatuspolitiikassa ja käytännön kentällä että varhaiskasvatus- ja lapsuustutkimuksessa. Tutkimuksin ja kokeiluoin on pyritty lisäämään ymmärrystä siitä, miten lapset tulevat kuulluiksi ja voivat vaikuttaa omaan arkeensa sekä olla aktiivisesti rakentamassa lapsuuttaan. Samalla on kehitelty metodeja, joiden avulla lapset voivat toimia informanteina ja kanssatutkijoina tuodakseen lasten omaa perspektiiviään lapsuutta, kasvatusta, oppimista ja kehitystä koskeviin tutkimuksiin (mm. *Research with children ...* 2000).

Lasten näkökulman tavoittaminen ja heidän osallisuutensa voidaan nähdä yhteiskunnassa valitsevana arvona, joka näkyy myös erilaisissa sopimusteksteissä ja opetussuunnitelmaohjauksessa. Perustavanlaatuisena lähtökohtana voidaan pitää YK:n Lapsen oikeuksien sopimusta (Asetus lapsen ... 60/1991), jossa tuodaan esiin lapsen oikeus tulla kuulluksi ja osallistua ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla itseään koskevista asioista päätettäessä (artikla 12) sekä lapsen oikeus ilmaista näkemyksiään (artikla 13) ja saada eri lähteistä sellaista tietoa, joka on tärkeää hänen kehitykselleen ja hyvinvoinnilleen (artikla 17). Samanaikaisesti korostetaan myös lapsen oikeutta huolenpitoon ja suojeluun (artikla 3). Lasten kanssa työskentelevät joutuvatkin jatkuvasti tasapainoilemaan sen suhteen, missä asioissa lapsi tulisi nähdä osaavana ja päteväenä toimijana ja milloin hän taas tarvitsee huoletonta lapsuutta sekä aikuisen hoivaa ja suojelua. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse sitä voimakkaammin aikuiset luonnollisesti ottavat vastuun hänen elämästään – ja sitä vahvemmin myös lasten ääni tulee suodattuneeksi aikuisten omien intressien ja tulkintojen läpi.

Tämä lapsen osallisuuteen suhtautumisen kaksijakoisuus on synnyttänyt vastakkainasetteluja niin käytännön kasvatustyötä tekevien parissa kuin myös eri tieteenaloja ja koulukuntia edustavien tutkijoiden keskuudessa. Lapsuuden sosiologien mielestä kasvatustieteilijät ja kehityspsykologit ovat lukkiutuneet näkemykseen lapsesta osaamattomana ja vasta kehittymässä olevana tulevaisuuden ihmisenä ja aikuisten kasvatuksen kohteena (ks. Kiili 2006, 24). Kuitenkin esimerkiksi Vandenbroeck ja Bouverne-de Bie (2006) näkevät, että lapsen aktiivista toimijuutta korostava moderni lapsuudensosiologinen ajattelu (mm. Mayall 2002) sekä uudet käsitykset oppimisen luonteesta ovat johtaneet keskeiseen paradigmaattiseen muutokseen myös kasvatustieteissä.

Lapsuudensosiologian uusia näkemyksiä on taas kritisoitu siitä, että niissä lapset halutaan nähdä aikuisten kaltaisina, itsenäisinä ja sinnikkäinä ”kompetenttilapsina” (ks. esim. Kalliala 2008,

14–19). Lapsuudensosiologian sisälläkin on kritisoitu lasten aikuismaisia piirteitä korostavaa toimijuuden käsitettä. Kriitikoiden mukaan toimijuutta tulisikin tarkastella lasten omista lähtökohdista käsin ja nähdä toimijuus vuorovaikutuksellisesti rakentuvana ilmiönä (Kiili 2006, 24–25).

Käytännön kasvatustyössä lasten osallisuutta on kritisoitu mm. seuraavin, joko lasten suojelemista tai aikuisten auktoriteetin säilyttämistä korostavin perustein (ks. mm. Kiili 2006; Pekki & Tamminen 2002):

- Lapset eivät vielä kykene – eikä heidän edes tarvitse pyrkiä – ajattelemaan, tekemään päätöksiä ja kantamaan vastuuta tavalla, jota osallisuus edellyttää; tämän päivän lapsilta vaaditaan jo nyt liikaa vastuunkantamista ja itsenäisyyttä.
- Nykypäivän lapset ovat liikaakin äänessä; sen sijaan heille tulisi asettaa rajoja ja vahvistaa aikuisen kasvatusvastuuta.

Taustalta löytyy erilaisia tulkintoja siitä, millainen lapsi tai lapsuus on perusolemukseltaan ja mitä lasten osallisuudella tarkoitetaan tai mitä sillä viime kädessä tavoitellaan. Lisäksi monet käytännön kasvatustyötä tekevät kokevat, että lasten kuulemiseen ja mukaan ottamiseen ei ole resursseja eikä aikaa, mikä sinänsä jo kertoo siitä, että osallisuutta mahdollistavalla toiminnalla ei nähdä olevan suurtakaan painoarvoa lasten oppimisen tai hyvinvoinnin kannalta (vrt. Kiili 2006, 203; Pekki & Tamminen 2002). Tarvitaan tietoa niin osallisuuden eri ilmenemistavoista ja edellytyksistä kuin tavoitteistakin, että asennemuutoksia tapahtuisi ja käytännöt pääsisivät kehittymään.

Viime vuosina on toteutettu monia kiinnostavia lasten ja nuorten osallisuushankkeita ja -tutkimuksia, jotka ovat avanneet osallisuutta sekä teoreettisesti että käytännön toimintana. Siihen, miten kaikkein nuorimmat lapset voisivat tulla kuulluiksi ja mitä heidän osallisuutensa merkitsee tutkimusmetodologisesti tai varhaiskasvatusinstituutioiden käytännön toiminnassa, on kuitenkin paneuduttu tietoisemmin vasta viime vuosina (ks. mm. Beyond listening 2008; Einarsdottir 2007; Stenvall & Seppälä 2008).

Pyrin tässä artikkelissa jäsentämään osallisuuden käsitettä ja merkitystä nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Perustaa esitykselleni antavat aihealueen tutkimus- ja teoretiedon ohella ne lukuisat lasten osallisuutta ja kuulemista koskevat koulutukset, joita olen pitänyt varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleville opettajille sekä muille kasvattajille ja päivähoiton johdolle vuosina 2005–2009. Olen myös ko. koulutuksien yhteydessä kerännyt osallistujilta narratiiveja koskien lasten osallisuutta ja sen vaikutuksia päiväkodeissa. Osa tästä aineistosta on analysoitu ja raportoitu (Turja 2007), mutta viimeisin aineisto odottaa vielä tarkempaa analyysia. Tässä artikkelissa käytän otteita aineistosta esimerkinomaisesti. Myös eräät ohjaamani pro gradu -tutkielmat auttavat osaltaan konkretisoimaan lasten osallisuuden käsitettä ja toteutumisen ehtoja.

### ***Miksi osallisuus on tärkeää?***

Niin tutkijat, poliitikot ja virkamiehet kuin eri palvelujen tuottajatkin etsivät tänä päivänä strategioita lisätä lasten ja nuorten osallisuutta joskin vaihtelevin tarkoituksin. Sinclair (2004) on jaotellut näitä taustatarkoituksia seuraavasti:

- Lasten oikeuksien toteuttaminen: Lapset ovat kansalaisia ja palvelujen käyttäjiä ja heillä on samat perusoikeudet osallisuuteen kuin muillakin ihmisillä;
- Laillisten velvollisuuksien täyttäminen: Lasten oikeus tulla kuulluksi itseään koskevilla asioilla sisältyy YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen vuodelta 1989;

- Palvelujen parantaminen: Lasten kuuleminen mahdollistaa palvelujen parantamisen ja mukauttamisen vastaamaan muuttuvia tarpeita, joiden määrittelyssä lapset voivat olla avuksi; osallisuus tarjoaa heille tason vaikuttaa ja mahdollisuuksia valintoihin koskien yhteiskunnan kansalaisilleen tarjoamia palveluja ja resursseja; he myös oppivat ymmärtämään omia halujaan ja tarpeitaan;
- Päätöksenteon parantaminen: Osallisuus johtaa virheettömämpiin ja asianmukaisempiin päätöksiin, jotka perustuvat entistä parempaan tietoon asioista, ja ovat siten myös todennäköisemmin toteutettavissa käytännössä;
- Demokraattisen prosessin edistäminen: Edustuksellista demokratiaa voidaan vahvistaa kun lapset saavat uusia mahdollisuuksia tulla yhteisönsä aktiivisiksi kansalaisiksi niin kouluissa ja paikallisten viranomaisten toimialueilla kuin eri organisaatioiden toiminnassakin;
- Lasten taitojen edistäminen: Osallisuuden myötä kehittyvät sellaiset kansalaisille hyödylliset taidot kuten keskustelu-, neuvottelu- ja kommunikointitaidot sekä priorisointi- ja päätöksentekotaidot;
- Lasten valtaistaminen ja itseluottamuksen lisääminen: Tehokas osallisuus voi myös tarjota kokemuksia omasta osaamisesta ja kohottaa itseluottamusta;
- Lasten suojeleminen: Tutkimukset osoittavat, ettei lapsia itseään ole riittävästi onnistuttu kuulemaan lasten hyväksikäyttötapauksia selvitettäessä; osallisuus on tärkeä keino lasten suojelemiseksi.

Itse olen varhaiskasvatuksen osalta aiemmin jaotellut nämä osallisuuden tarkoituksiperät kolmen tarkastelukulman alle, jotka kattavat pääosin myös yllä esitetyt kohdat (ks. Turja 2007). Yhteiskunnallisen tarkastelukulman mukaan lasten tietyt lait, sopimukset ja ohjaavat asiakirjat sekä niiden taustalla oleva yhteiskunnallinen arvoajattelu jo itsessään edellyttävät lasten osallisuutta. Ammatillisen kehittymisen tarkastelukulma korostaa lasten osallisuuden merkitystä varhaiskasvatuspalvelujen kehittämisessä ja kasvatuksen ammattilaisten oman asiantuntijuudessa kehittymisen apuna; lasten näkemykset toimivat kasvattajille oman työn peilinä ja uusien näkökulmien esiin nostajina. Pedagogisen tarkastelukulman mukaan lasten osallisuus on edellytys sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaisen varhaiskasvatustyön toteuttamiselle, ja se tarjoaa myös mahdollisuuden tukea lapsen myönteisen itsetunnon kehittymistä sekä sellaisten neuvottelu- ja keskustelutaitojen oppimista, joita yhdessäolo ryhmässä ja demokraattinen toimintatapa edellyttävät (ks. myös Pramling Samuelsson 2004).

### ***Osallisuuden moniulotteisuus***

Osallisuudesta puhuttaessa viitataan moniin erilaisiin toimintoihin ja tapoihin, joilla ihminen voi osallistua yhteisön elämään eri tilanteissa ja konteksteissa. Usein myös puhutaan osallisuudesta (participation) ja osallistumisesta (taking part) samassa merkityksessä. Näiden merkityserot tulisi kuitenkin tiedostaa. Osallisuus ei tarkoita vain osallistumista tai läsnä olemista, vaan osallisena olemisessa oleellista on se, että yksilöt voivat myös vaikuttaa siihen toimintaan, johon he osallistuvat (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003a, 5). Osallistuminen taas on toimintaa, joka voi tapahtua myös muiden ehdoilla. Tällöin henkilö on mukanaolija tilanteessa, joka on toisten ihmisten suunnittelemaa ja järjestämää (Piironen 2007, 5). Lisäksi, lapsen osallisuus kuvaa toimintaa ja olemista lapsen itsensä kannalta, kun taas termi ”osallistaminen” (inclusion; involvement) kuvaa ympäröivien ihmisten tai järjestelmän toimintaa, joka kohdistetaan lapseen (Kirby ym. 2003, 5). Osallistamisella on suomenkielessä ehkä myös hieman negatiivinen sivumerkitys sen suhteen, että siinä lapsi asemoituu enemmänkin toimenpiteiden passiiviseksi kohteeksi kuin itse omasta vapaasta tahdostaan toimivaksi subjektiksi. Sen vaihtoehtona voidaankin käyttää ilmaisua lapsen ”osallisuuden mahdollistaminen”.

### Valtasuhde-ulottuvuus

Osallisuutta on totutusti tarkasteltu valtasuhteina aikuisen ja lapsen välillä. Tämä tarjoaa ensimmäisen tarkastelu-ulottuvuuden osallisuudelle. Perusta tälle löytyy jo 1960-luvulta, jolloin mm. Arnstein (1969) kehitti kansalaisten yhteiskunnallisen osallistumisen kehittymistä kuvaavat osallisuuden portaavat, joissa edetään vallassa olevien tahojen toteuttamasta kansalaisten manipuloinnista ja holhoamisesta muodollisen osallistumisen kautta kansalaisten toimivallan lisääntymiseen. Hart (1992) puolestaan on laatinut Arnsteinin portaikon pohjalta lasten osallisuuden portaavat (kuvio 1) lasten ympäristöjen kehittämisprojektien yhteydessä. Lasten osallisuuden taso määräytyy Hartin mallissa sen mukaan, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa toiminnasta, kenen aloitteesta ja kenen suunnitelmien mukaan toiminta etenee ja ketkä ovat päättämässä asioista. Mitä vähemmän lapsilla on tietoa toiminnan taustoista tai todellisista tavoitteista ja mitä vähemmän he voivat määrittellä toimintaa ja omaa osuuttaan siinä, sitä vähemmän he valtaistuvat ja sitä matalammalla tasolla osallisuus toteutuu. Se, millä osallisuuden tasolla liikutaan, vaihtelee eri tilanteissa ja tehtävissä nopeastikin (Kirby, Lanyon, Cronin & Sinclair 2003b, 23). Mitään organisaatiota tai yhteisöä ei siten voida määrittellä pysyvästi vain yhdellä tasolla toimivaksi.



KUVIO 1 Lasten osallisuuden portaavat Hartin (1992) mallin mukaan (vapaa suomennos)

Mallin kolme alinta askelta ei pidetä varsinaisesti osallisuuteen kuuluvina, vaan ne kuvaavat lasten ajattelun manipulointia aikuisten haluamaan suuntaan, lasten seremoniallista mukana oloa aikuisten toiminnassa kuten juhlien esiintyjinä sekä heidän muodollista kuulemistaan vaila seurausvaikutuksia. Varsinaisen osallisuuden alimmilla askelmilla lapset saavat tietää, mitä ko. toiminnalla tavoitellaan, mutta aikuiset määrittelevät, missä asioissa ja miten lapset voivat tulla kuulluiksi, vaikuttaa ja olla osallisia. Lasten osana on palvella aikuisten tarkoitusperiä ja

tiedontarpeita. Seuraavilla askelmilla lasten vaikutusvalta kasvaa ja heidän mielipiteensä otetaan laajemmin huomioon. Ylimmillä askelmilla lapset voivat tehdä aloitteita ja suunnitella omia toimintaprojektejaan, joissa aikuiset ovat apuna ja samalla opetellaan aikuisten ja lasten keskinäistä yhteistoiminnallisuutta ja dialogisuutta, joita pidetään osallisuuden ylimmän tason toimintana.

Vastaavia mallikehittelyjä on tehty muitakin (mm. Horelli 1994; Shier 2001). Horelli tutki Hartin tapaan lasten mukanaoloa yhdyskuntasuunnittelussa. Hänen mallissaan alin porras kuvaa lasten sopeutumista valmiisiin suunnitelmiin, toisessa vaiheessa lapsia kuullaan, kolmannella askelmalla lapset osallistuvat aikuisten suunnitteluun, neljännessä pyritään aikuisten ja lasten yhteiseen suunnittelutyöhön ja viidennessä vaiheessa lapset suunnittelevat itse ja aikuiset toimivat heidän apunaan (mts. 39). Mallien kehittäjien käsitykset vaihtelevatkin sen suhteen, millaista lopputulosta arvostetaan: lasten itsenäisyyttä ilman aikuisia vai aikuisten ja lasten yhteistoimintaa. Lasten ja aikuisten maailmojen erillään pitämisen sijaan olisi ehkä toivottavampaa pyrkiä kumppanuuteen ja yhteisyyteen. Se, mitä voidaan pitää tavoiteltavana, riippuu viimekädessä kulloisenkin toiminnan luonteesta, osallistujista ja kontekstista (Sinclair 2004, 109). Esimerkiksi päiväkotikontekstissa voi olla tavoiteltavaa, että lapsi oppii pitämään itsenäisesti huolta tavaroistaan ja arjen rutiineistaan tai että lapset oppivat suunnittelemaan omatoimisesti keskinäisiä leikkejään ja luovia toimintojaan. Suuri osa päiväkodin toiminnasta edellyttää kuitenkin yhteisiä neuvotteluja aikuisten ja lasten kesken, sillä ko. instituutiolle on osoitettu sekä yhteiskunnan että lasten huoltajien taholta sellaisia vastuita ja tehtäviä, joista lapset eivät voi eivätkä osaa päättää yksinään. Toinen osallisuuden tarkastelu-ulottuvuus koskeekin juuri toiminnan luonnetta ja yhteisöllisyyden tasoa.

#### *Yksityisyys-yhteisöllisyys -ulottuvuus*

Osallisuuden käsitteellisessä jäsentämisessä on otettava huomioon se, millainen on sisällöltään ja vaikutuslaajuudeltaan se asia, jota ollaan käsittelemässä (Kirby ym. 2003b, 23–25). Vastakkaisissa ääripäissä ovat henkilökohtaisen tason asiat ja laajemman yhteisön yhteiset asiat (ks. myös Sinclair 2004, 109). Henkilökohtaisella tasolla lapsi voi olla eri tavoin mukana suunnittelemassa ja päättämässä esimerkiksi ravinnostaan, hygieniastaan, pukeutumisestaan, omista leikeistään ja harrastuksistaan, tavaroistaan tai vaikkapa oppimistavoitteistaan. Edettäessä tällä ulottuvuudella kohti laajempaa yhteisöä seuraavana tulevat lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin ja lasten yhteisiin toimintaympäristöihin liittyvät asiat. Tällöin osallisuus voi koskea esimerkiksi yhteisten leikkien ja leikkipaikkojen tai muiden lapsille ominaisten toimintojen suunnittelua ja organisointia. Oma perhe ja päiväkotiryhmä ovat pienille lapsille läheisimpiä yhteisöjä, joissa nousee puolestaan esiin lasten ja aikuisten yhteisten asioiden käsittelymahdollisuuksia. Toimintaa koskevista säännöistä sopiminen, erilaisten tarpeiden, epäkohtien, hyviksi koettujen asioiden ja kiinnostuksen kohteiden kartoittaminen, ympäristön parantamisen suunnittelu, tavaroiden hankkiminen yhteiseen käyttöön sekä yhteisten projektien suunnittelu voivat esimerkiksi olla asioita, joihin lapset voivat osallistua. Tästä voidaan edetä vaikuttamaan yhä laajemmassa yhteisössä eli koko päiväkotia, ympäröivää asuinalueita tai omaa kuntaa koskevis- sa asioissa.

Kiilin (2006) tutkimuksessa kouluikäisille lapsille oli tuttua omaan henkilökohtaiseen elämäänsä vaikuttaminen, kuten se mitä he haluavat laittaa päälleen tai kenen kanssa olla kavereita. Sen sijaan laajempiin yhteiskunnallisiin asioihin heiltä oli vaikea saada näkemyksiä. Kuitenkin koulun lapsiparlamenttikokeilun pohjalta voitiin todeta, että tämänikäisillä lapsilla on halua osallistua aikuisten rinnalla erilaisten arjen sääntöjen laatimiseen sekä lähiympäristön ja lapsille suunnattujen palvelujen suunnitteluun ja arviointiin. On myös toteutettu projekteja, joissa pienet, jopa 3–4 -vuotiaat lapset ovat osallistuneet mm. päiväkodin pihapiirin suunnitteluun (Clark 2008; Riihimäki & Styhr 2010). Pienten lasten kohdalla tällainen laajempi yhteisöllinen osallisuus voi kuitenkin toteutua vain aikuisten tuella.

Seuraava kentän opettajien tarina-aineistosta valitsemani esimerkki kertoo, ettei lapsille osoitetun osallisuuteen kutsun tarvitse välttämättä olla mikään mittava projekti tarjotakseen lapsille kokemuksia siitä, että lapset nähdään ja heitä arvostetaan asuinalueellaan ja että he myös voivat vaikuttaa myönteisesti oman päiväkotinsa lasten elämään. Se on myös kuvaus siitä, miten henkilökunta ja lapset voivat rakentaa uudenlaista yhteisöllisyyttä ilman totuttuja roolijakoja sukupolvien kesken, sekä osoitus kuntatasolla tarjottujen osallisuuden tilaisuuksien merkityksestä ruohonjuuritason toiminnalle.

*”Päiväkotiimme tuli kunnalta ehdotus osallistua yleiseen [muillekin tahoille kuin päiväkodeille osoitettuun] joulukuusen koristelukilpailuun. Kysyimme lapsilta (4–6 -vuotiaita), olivatko he halukkaita osallistumaan, ja totta kai he innostuivat asiasta. Projektiin osallistui 10 lasta ja kaksi aikuista. Päätimme, että lapset saavat itse suunnitella kuusenkoristelun alusta loppuun. Lapset päättivät, että kaikki koristeet tehdään itse. Kuukauden suunnittelu- ja toteutusajan kuluessa lapset valmistivat itse paperia, ja näille papereille kirjoitettiin lasten jouluviestejä. He huovuttivat omenakoristeita ym. Kaiken lapset ideoivat ja tekivät ihan itse. Viimein koitti se hetki, kun matkasimme tilataksilla yhdessä kunnantalolle koristeet mukana ja vietimme siellä aamupäivän kuusta koristellen. Oli ihana seurata lasten innostusta ja uurastusta oman kuusen parissa. Ideoita tuli lähes joka lapselta ja he pääsivät hyvin yhteisymmärrykseen koristeita ym. Tämä tapahtuma jäi mieleen juuri lasten omana projektina, jossa me aikuiset olimme vain apuna silloin kun meitä tarvittiin. Me aikuiset uskoimme lasten omaan toimintaan ja toteutukseen, joka tuotti sekä lapsille että aikuisille hauskoja hetkiä. Kuuset olivat näyttillä kunnantalon aulassa kuukauden ajan ja ihmiset saivat käydä äänestämässä niitä. ME voitimme kilpailun ja saimme palkinnoksi ostaa kirjoja päiväkotiin. Kyllä olivat niin lapset kuin aikuisetkin ylpeitä saavutuksesta.”*

### *Osallisuus tietona, toimintana ja tunnekokemuksena*

Lasten osallisuutta on pyritty määrittelemään monella tavalla eri lähteissä ja yhteyksissä. Lainaamme tässä määritelmiä kolmesta eri lähteestä. Kuulkaa meitä – Lasten osallisuushankkeen mukaan osallisuus on yksilöiden ”kuulemista heitä koskevissa asioissa ... yksilöiden kokemusta siitä, että voi todella saada aikaan muutoksia omassa elämässään ja ympäristössään ... sitoutumista ja vaikuttamista asioiden kulkuun ja vastuun ottamista seurauksista” (Piiroinen 2007, 5). Pääkaupunkiseudun päiväkoteihin suunnatun kartoituksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksessa ymmärretään lasten osallisuus. Tulosten yhteenvedon mukaan osallisuus ymmärretään ”yhteisöllisenä vertaiskulttuurina, jossa yksilöllä on tunne yhteisöön kuulumisesta ja jossa hän saa osallistua omien kykyjensä ja halujensa mukaan, jossa häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan, ja jossa hän on mukana luomassa päiväkotia ja sen toimintakäytäntöjä sekä oppimisen polkuja.” (Stenvall & Seppälä 2008, 38.)

Suomen Lasten Parlamentin sivuilla opettaja Pirjo Rannisto (2007) on listannut, millaisista asioista osallisuuden kokemus syntyy. Hänen mukaansa oppilaan tulee voida kokea, että

*olen osa demokratiaa ja tasa-arvoa – minua pitää kohdella tasa-arvoisesti ja minulla on oikeuksia; minulla on tunne ja tieto siitä, että olen tärkeä ja kuulun isompaan porukkaan – olen osa isompaa kokonaisuutta; saan osallistua avoimeen ja rehelliseen keskusteluun ja tullen kuulluksi; olen mukana, innostan ja innostun; hyväksyn erilaisuuden ja välitän toisista – en kiusaa enkä alistu kiusattavaksi; olen mukana vaikuttamassa.*

Keskeisiä asioita kaikissa määrittelyissä ovat kuulluksi tuleminen, omassa yhteisössään vaikuttaminen ja tunne sekä tietoisuus omasta osallisuudesta. Muina näkökulmina ovat vastuun ottaminen, tasa-arvoisuus, demokraattisuus, muiden erilaisuuden hyväksyminen, avun saaminen osallisuuden mahdollistumiseksi sekä vapaaehtoisuuteen perustuva osallisuus. Vapaaehtoisuus liittyy yleisiin eettisiin näkökohtiin koskien lasten oikeutta olla myös tuomatta omaa näkemystään esiin niin halutessaan. Sinclairin (2004) mukaan lapsille tulisikin olla tarjolla eritasoisia osallistumisen vaihtoehtoja, joista yksittäiset lapset voivat valita oman tapansa osallistua sen hetkisen tuntemuksensa mukaan. Avunsaanti tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kiinnitetään huo-

mioita nuorimpien lasten ja esimerkiksi kommunikaatiovaikeuksien takia erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden mahdollistamiseen. Aikuisten tulee olla herkkiä lasten omille ilmaistavoille ja käyttää lapsille ominaisia kommunikaatiokeinoja sekä asioiden ajallisesti välitöntä käsittelyä tai niiden palauttamista mieleen erilaisten dokumentointitapojen avulla (vrt. Heikka, Hujala & Turja 2009, 89–95).

Osallisuus on lisäksi pääosin yhteisöllistä toimintaa. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten kuuleminen ei ole yksittäisten lasten toiveiden täyttämistä vaan kaikkien ryhmään kuuluvien keskenään erilaistenkin näkökulmien yhdessä kuuntelemista ja huomioon ottamista sekä yhteistä neuvottelua kaikkia tyydyttävään ratkaisuun pääsemiseksi. Tässä voidaan käyttää esimerkiksi arpoimia, äänestyksiä ja monipolvisia neuvotteluja ryhmässä, mikä osaltaan ohjaa lapsia demokraattisten toimintatapojen oppimiseen. Aineistoesimerkkini puhukoot puolestaan sen osalta, miten pienistä mutta tärkeistä askelista ja oivalluksista on kysymys lasten osallisuuden tiellä.

*[Aikuisilla oli tapana sanoa, että he eivät pääse nyt, kun on aikuisten kokous. Kerran lapset kysyivät, että milloin sitten on lasten kokous.] "... Pidimme viikko sitten ensimmäisen lastenkokouksen. Kaikille oli jaettu nappi, että varmasti jokainen saa puheenvuoron. Ryhmässämme on 22 kahdesta kuuteen -vuotiaista lasta. Oli upeaa kuunnella, miten juuri ja juuri kolme vuotta täyttänyt käyttää kokouksen ensimmäisen puheenvuoron 'tärkeistä asioista' ottamalla esille sen, että hänestä ainakin täällä on mukavaa. Minusta tuntui siltä, että jokainen lapsi oli aidosti osallisena tässä ensimmäisessä kokouksessa."*

*"Päiväkotiryhmässä oli suunniteltu lasten kanssa leikki- ja päiväunitilana toimivan huoneen muokkaamista lasten toiveiden mukaiseksi. Isommat lapset halusivat sinne jotain jännittävää. Syntyi idea, että maalataan takaseinään meri, jossa on meritähtiä ja myrskyä ja simpukoita ja haikaloja ja... Eräs pienimmistä sanoi, että häntä sellainen voi kyllä pelottaa – päiväunilla. Nyt lapsiryhmän tehtäväksi tuli pohtia, miten tätä asiaa voisi auttaa. Isommat ehdottivat, että meren lisäksi sinne maalataan myös iloinen keltainen aurinko ... ja lisäksi tämän pikkuisen sänky asetetaan niin, ettei hänen tarvitse katsella meriseinää päiväunilla."*

Edellä esitetyt määrittelyt nostavat esiin osallisuuden tiedollisen, toiminnallisen ja tunnekokemuksen aspektin. Nämä ovat kytkettävissä Turusen (1987) esittämiin ihmisen eksistentiaalisiin tarpeisiin ja toiminnan peruslaatuihin, joita ovat tarve jäsentää ympäröivää todellisuutta ajattelun avulla (tiedollisuus), tarve tunteiden tukemaan liittymisen kokemukseen (tunnekokemukset) sekä tarve tekevään, omaa tahtoa osoittavaan otteeseen (toiminnallisuus). Tätä on käsitelty myös Aila Tiilikka tässä kirjassa olevassa artikkelissaan. Kuulkaa meitä – Lasten osallisuushankkeessa (Piiroinen 2007) osallisuuden muodot on puolestaan jaoteltu tieto-, ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toiminta- ja arviointiosallisuuteen, jotka tarkentavat toiminnallisuuden eri puolia.

Turusen (1987) mukaan tunteen yhdistyminen toimintaan tekee siitä ihmiselle merkityksellisen. Niinpä näkyvän toiminnan lisäksi merkitystä on myös sillä, miten lapsi *kokee sisäisesti, tunnetasolla*, oman osallisuutensa. Toiminta, jota lapsi itse ei koe merkityksellisenä, ei tallennu hänen kokemusvarastoonsa. Esimerkiksi projektit, joissa aikuiset konsultoivat lapsia asioista, jotka kiinnostavat vain aikuisia itseään, eivät välttämättä tarjoa voimaantumisen kokemusta lapsille. Ja päinvastoin, lapsen toiminta voi ulkoisesti näyttää vain läsnäololta, mutta hän itse voi kokea hänelle merkityksellistä sisäistä yhteenkuulumisen tunnetta. Niinpä myös mukanaolo on tärkeää sisällyttää osallisuutta mahdollistaviin toimintamuotoihin, sillä siihen voi kytkeytyä tunnetasolla koettua osallisuutta.

*Tieto-osallisuutta* voidaan pitää perustavanlaatuisena edellytyksenä muiden osallisuuden muotojen toteutumiselle. Myös Hartin (1992) porrasmalli osoittaa, että ilman tietoa ympäröivästä maailmasta sekä erityisesti sen yhteisön toiminnasta ja toiminnan ehdoista, johon lasten oletetaan osallistuvan, eivät he voi olla aidosti osallisia. Ilman tietoa he eivät voi ymmärtää, mistä toiminnassa on perimmiltään kysymys ja mihin sillä pyritään tai mitkä asiat ovat mahdollisia ja millä keinoilla ja ehdoilla kyseisessä ympäristössä toimitaan. Kaikilla lapsilla ei ole samanlaista tietoa siitä, millaisia välineitä ja materiaaleja heille voisi olla tarjolla. Kokenut ja aloitteellinen

kuusivuotias osaa pyytää kaapin ylimmältä hyllyltä piilosta tiettyä peliä, josta vasta ryhmään tulleella tai muistihäiriöisellä lapsella ei ole lainkaan tietoa. Tieto vaikuttaa lasten mahdollisuuksiin esittää toiveita ja ideoita tai tehdä varteenotettavia esityksiä ja päätöksiä tässä kontekstissa. Tieto-osallisuus käsittää myös tiedot säännöistä ja odotuksista koskien sekä lasten keskinäisiä suhteita että aikuisten ja lasten vuorovaikutusta. Hutchby ja Moran-Ellis (1998, 20–21) käyttävät tästä nimitystä institutionaalinen tieto, joka määrittelee lasten toimijuutta. Lisäksi tieto-osallisuuteen liittyy myös tietoisuus-näkökulma, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lasten tulee voida olla tietoisia siitä, miten aikuiset kuulevat heitä (Turja 2007). On aika tavallista, että päiväkodeissa aikuiset tarkkailevat lapsia ja huomaamattomasti ”nappaavat” heiltä ideoita tulevan toiminnan suunnittelemiseksi sen sijaan, että lapset kutsuttaisiin avoimeen yhteiseen ideointiin ja että he saisivat kokea, että heidän ajatuksiaan arvostetaan (mm. Akola 2007; Pekki & Tamminen 2002).

Osallisuuden *toiminnalliset muodot* noudattavat totuttuja toimintaprosessin vaiheita, jotka etenevät ideoista suunnitelmiin, päätöksentekoon, toiminnan täytäntöönpanoon ja toteutetun toiminnan arviointiin. Arviointia tapahtuu toki myös prosessin alkuvaiheessa, kun vaikkapa etsitään kehitettäviä kohteita tai ideoitaan parannuksia. Toimeenpanoon liittyy lisäksi lasten pääsy olemassa oleviin materiaaleihin voimavaroihin (vrt. Kiili 2006), joiden avulla toimintaa voidaan toteuttaa. Monia päiväkotien materiaaleista ja välineistä säilytetään suljetuissa tiloissa, lapsilta piilossa ja aikuisten kontrollin alla. Lapsilta harvoin myöskään kysytään mielipidettä uusia materiaaleja hankittaessa. Myös tieto-osallisuuteen liittyy materiaalien ja välineiden käyttöä. Esimerkiksi päiväkodeissa lapsilla ei juuri ole mahdollisuuksia käyttää tietokoneita ja internetyhteyksiä tai tallentaa toimintaansa ja kokemuksiaan kameroilla (Turja 2010).

Alle kouluikäisten lasten on täysin mahdollista osallistua toimintaprosessien eri vaiheisiin hyvin aktiivisesti. Eri selvitykset kuitenkin osoittavat, että varhaiskasvatuksessa lasten mukaan ottaminen toiminnan suunnittelu- ja toteutusprosessiin päivittäisessä toiminnassa ei ole vielä itsestään selvää (mm. Akola 2007; Turja 2007). Monia vuosia on puhuttu nk. lapsilähtöisestä pedagogiikasta, mutta käytännössä varhaiskasvattajien on vaikea antaa tilaa lasten vaikuttamiselle arjen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tai toimintasääntöjen laatimisessa. Lapsille on sen sijaan osoitettu oma aikuisista erillinen maailmansa, jota kutsutaan lasten vapaaksi leikiksi. Siellä he voivat ainakin nimellisesti toimia itsenäisesti ja päättää asioitaan. Toisaalta aikuiset voivat suorastaan hylätä heidät toimimaan keskenään, vaikka moni lapsi haluaisi, että aikuiset jakaisivat heidän kanssaan tätä vapaan leikin maailmaa (mm. Kalliala 2008). Aikuiset myös kuuntelevat lasten toiveita reaktiivisesti eli aikuiset reagoivat vasta kun aloittekykyisimmät ja taitavimmat lapset itse tekevät toiminta-aloitteita tai pyytävät jotain. Aikuisista tulee nk. lupa-automaatteja, jotka reagoivat luvaten tai eväten lasten toivomia asioita. Sen sijaan pro- ja postaktiivinen kuuleminen, jossa lapset saavat esimerkiksi suunnitella etukäteen viikon toimintaa tai arvioida toteutunutta toimintaa viikon päätteeksi, on harvinaisempaa. (Turja 2007.)

### ***Kohti uutta lasten osallisuuden kulttuuria***

Yhteenvedona edellä esitetyistä näkökohdista olen rakentanut kokonaiskuvauksen lasten osallisuuden moninaisuudesta kuvioon 2. Siinä yhdistyvät osallisuuden perusulottuvuudet (lasten valtaistumisen sekä käsiteltävien aiheiden laajuus) ja osallisuuden tieto-, toiminta- ja tunneaspektit. Tämä kuvaus fokusoituu erityisesti varhaiskasvatustekstiin, mutta se on sovellettavissa myös muihin tilanteisiin ja instituutioihin. *Lasten valtaistumisen* näkökulmasta nuorimpien lasten osallisuus voi alkaa heidän mukanaolostaan ja kuulluksi tulemisestaan sekä lapsen tekemistä valinnoista hänelle esitettyjen vaihtoehtojen pohjalta. Tavoitteena on kuitenkin edetä lasten omiin aloitteisiin sekä erilaisiin yhteisiin neuvotteluihin niin lasten kesken kuin lasten ja aikuisten kesken. Aldersonin (2000, 72) mukaan neuvottelu on ”rinnalla istumista”, mikä tar-

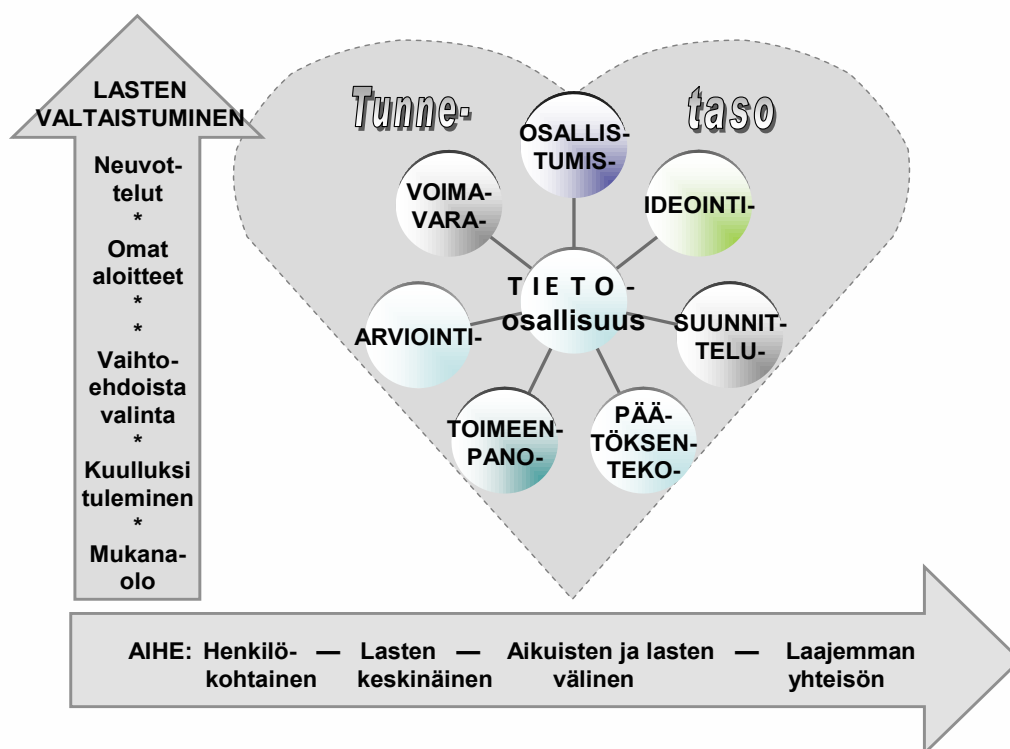


koittaa tasa-arvoista asetelmaa, yhdessä jakamista ja puhumista samalla tasolla. Neuvottelut voivat koskea yhteistä toimintaa ja sen suunnittelua tai arviointia sekä yhteisymmärrykseen pääsyä erimielisyystilanteissa.

Se, miten *laajaa ihmisryhmää käsiteltävä asia koskee*, määrittää osaltaan lasten osallisuuden mahdollisuuksia. Helpointa lasten on tulla kuulluiksi ja päästä neuvottelemaan omista henkilökohtaisista asioistaan sekä toiminnasta lasten kesken. Aikuisten tulisi kuitenkin oppia tarjoamaan lapsille tilaisuuksia myös laajempaan yhteisölliseen vaikuttamiseen.

Osallisuutta voidaan myös tarkastella ihmisen olemassaoloon liittyvien tarpeiden ja toiminnan peruslaatuojen mukaisesti. Inhimillisenä perustarpeena ja koko osallisuuden perusedellytyksenä voidaan pitää *tiedon saamista* itsestä sekä yksilön sosiaalisesta, kulttuurisesta ja fyysisestä ympäristöstä. Tietoon liittyy myös tietoisuus omasta osallisuudesta ja vaikuttamisesta. *Toiminnan tasolla* osallisuus ilmenee aluksi mukana olemisena ja omien ajatusten sekä ideoiden esittämisena. Tavoite kuitenkin on, että lapset ovat vaikuttamassa myös suunnittelussa, päätöksenteossa, toimeenpanossa ja arvioinnissa. Lisäksi, jokainen lapsi osaa tehdä aloitteita ainakin ilmeinä, ääntelyin tai eleinä, kunhan aikuinen osaa vain tulkita ne oikein ja reagoida niihin sopivalla tavalla. Kaikille lapsille tulisi tarjota tasavertaiset mahdollisuudet osallisuuteen. Asioiden ja välineiden esillepano, niistä kertominen mm. kuvien avulla sekä visuaaliset kommunikaatiokeinot edesauttavat esimerkiksi monien erityistä tukea tarvitsevien lasten sekä vasta ryhmään tulleiden tai maahanmuuttajalasten tieto-osallisuutta ja itsensä ilmaisemista eri toimintatilanteissa. Lasten *pääsy yhteisiin materiaalsiin voimavaroihin*, mahdollistaa muuta toimintaa ja tiedonsaantia, ja on siten yksi osa osallisuuden monia näkökohtia.

Lapsen oma *tunne osallisuudesta* kuuluu erottamattomasti osallisuuden kokonaisuuteen. Toiminta koetaan merkityksellisenä vain tunne-elämysten kautta. Niinpä kaikkein nuorimpienkin lasten mukanaolo voi olla osallisuutta, mikäli siihen liittyy sellaista vuorovaikutusta, joka viestittää heille, että he ovat merkityksellisiä yhteisössään. Osallisuus edellyttää myös sitä, että lapset voivat tuntea, että heihin luotetaan yhteisössään.



## KUVIO 2 Lasten osallisuuden moninaisuuden kuvaus

On tärkeää kehittää erilaisia muodollisia keinoja, joilla voidaan lisätä lasten mahdollisuuksia osallisuuteen. Tällaisia ovat vaikkapa lasten kokoukset, lapsille suunnatut toiminnan arviointilomakkeet, lapsen portfoliokeskustelut, lapsikohtaisten suunnitelmien laatimis- ja arviointikokoukset tai vaikkapa lasten ja vanhempien yhteiset aloitelaatikot. Irrallisista osallisuustapahtumista tulisi kuitenkin edetä kohti jatkuvasti läsnä olevaa osallisuuden kulttuuria niin, että ajatus lasten osallisuudesta juurtuu kaikkeen arjessa tapahtuvaan toimintaan. Silloin se näkyy muutoksina myös organisaation toimintafilosofiassa. (Kirby ym. 2003b; Sinclair 2004.) Etenkin Shier (2001) on tuonut omassa osallisuuden mallissaan esiin tämän vähittäisen osallisuuden kulttuuriin kasvamisen prosessin. Hänen mukaansa kullakin osallisuuden portaalla muutos alkaa aikuisten asenteista. Vasta kun aikuiset ymmärtävät osallisuuden merkityksen ja ovat asenteellisesti valmiit toimimaan uudella, lasten osallisuutta mahdollistavalla tavalla, voidaan siirtyä osallisuuden toteuttamismahdollisuuksien tarkasteluun käytännön toiminnassa. Ajan myötä uusi ajattelu ja toimintatavat juurtuvat osaksi organisaation toimintakulttuuria, ja ne voidaan myös kirjata virallisesti osaksi toimintapolitiikkaa – esimerkiksi päiväkotien laatuasiakirjoihin – jolloin ne toimivat kriteereinä, joilla voidaan arvioida toiminnan laadukkuutta ja joihin voidaan vedota osallisuuteen tähtääviä toimenpiteitä perusteltaessa.

On myös erittäin tärkeää motivaation kannalta, että lapset saavat kokea, että heidän mielipiteillään ja osallisuudellaan on todellisia vaikutuksia heille tärkeisiin asioihin (Sinclair 2004). Monissa lasten osallisuustutkimuksissa on törmätty siihen tosiasiaan, että vakituisesti lasten kanssa työskentelevät aikuiset ovat viimeisiä osallisuuden portinvartijoita, joilla on valta päättää, otetaanko lasten näkemykset käytännössä huomioon ja missä laajuudessa. Kiilin (2006) tutkimuksessa tutkijan ja lasten yhdessä kehittämä lapsiparlamenttitoiminta jäi irralliseksi koulun arjen toiminnasta, koska omat opettajat eivät kokeneet toimintaa koulun arkeen ja toimintakulttuuriin kuuluvaksi.

Samansuuntaisesti kävi Riihimäen ja Styhrin (2010) tutkimuksessa, jossa tutkimuksen toteuttamispaikaksi etsittiin päiväkotia, johon oli tulossa piharemontti. Johtaja suhtautui myönteisesti tähän tutkimukseen, jossa päiväkodin lapsia kutsuttiin osallistumaan pihapiirin kehittämisen ideointiin ja kertomaan ympäristöä koskevista kokemuksistaan. Lapset olivatkin motivoituneesti mukana uusia toiminnallisia tutkimusmenetelmiä soveltavassa projektissa. Ryhmien kasvatushenkilökunta ei kuitenkaan arvostanut lasten osallistuvaa toimintaa ja mielipiteiden kuulemista eikä hyödyntänyt projektin tarjoamia toimintamahdollisuuksia. Sen sijaan he kuljettivat omia erillisiä teemojaan projektin rinnalla ja kokivat projektin enemmänkin arkea häiritsevänä tekijänä. Niinpä lasten tuottamat ideat ja ajatukset sekä niiden pohjalta rakennetut kolmiulotteiset pihamallit joutivat roskakoriin projektin päätyttyä. Voidaan vain kysyä, millainen kokemus tämän asennoitumisen myötä lapsille itselleen jäi kyseisestä projektista.

Kun lapsia kutsutaan osallisuuteen, tulisi jo eettisistä syistä varmistaa, että lasten kuuleminen ja toiminta johtaa heidän näkemystensä arvostamiseen ja vakavasti ottamiseen sekä mahdollisuuksien mukaan myös joihinkin käytännön toimenpiteisiin. Jollei lasten toivomia muutoksia voida toteuttaa, tulisi tilanne ja syyt ainakin selittää lapsille. Tutkimusten ja kokeilujen tulisi myös lähteä liikkeelle henkilökunnan tietoisuuden herättämisestä koskien lasten osallisuuden merkitystä sekä heidän kouluttamisestaan osallisuuden mahdollisuuksien lisäämiseen toiminnassa. Mm. Lyytikäisen (2010) toimintatutkimustyyppisesti toteutetussa projektissa henkilökunta motivoitui lasten osallisuutta koskevista asioista ja ryhtyi muuttamaan toimintatapojaan tutkijan järjestämien koulutusiltapäivien myötä.

Kirbyn ym. (2003b) mukaan johdon tulisi myös tunnistaa organisaatiossaan ne muutosagentteina pidettävät henkilöt, joilla on jo kokemuksia ja valmiutta lähteä kehittämään uusia toimintatapoja, ja tukea heidän toimintaansa muun henkilöstön perehdyttämisen rinnalla. Ympäristössä voi olla myös sellaisia tahoja, esimerkiksi muita päiväkoteja, jotka ovat jo kehittäneet las-

ten osallisuutta omassa toiminnassaan ja voivat toimia esimerkkeinä ja mentoreina. Yksi tapa lähteä liikkeelle on ”osallisuus-silmälasiin” laittaminen nenälle: työyhteisö voi alkaa kerätä pieniä esimerkkejä niistä myönteisistä tilanteista, joissa lasten osallisuus toteutuu jollain tavalla (Turja 2007). Näiden kertomusten yhdessä jakaminen lisää henkilökunnan motivaatiota, reflektointia ja uutta ymmärrystä sekä auttaa rakentamaan luottamuksen ilmapiiriä lasten ja aikuisten välille; aikuisille avautuu lapsissa piilevä potentiaali ja lapset saavat kokea aikuisten arvostusta. Olen myös itse saanut em. koulutustilaisuuksieni yhteydessä todeta tarinoiden jakamiseen liittyvät motivoitumisen ja kehittymisen mahdollisuudet. Erään esikoululaisen sanoin ... kertomuksessa ”on opettavaista se, kun kuuntelija saa energiaa.”

## Lähteet

- Alderson, P. 2000. *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Akola, S. 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Arnstein, S. 1969. A Ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35(4), 215–224.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta: 60/1991.
- Beyond listening: children's perspectives of their early childhood environment. 2008. Toim. A. Clark, A.T. Kjörholt & P. Moss. Bristol, UK: Policy Press.
- Clark, A. 2008. Ways of seeing: using the Mosaic Approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A.T. Kjörholt & P. Moss (Eds.) *Beyond listening: children's perspectives of their early childhood environment*. Bristol, UK: Policy Press, 29–49.
- Einarsdottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Child Development and Care* 174(6), 523–541.
- Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, nr. 4. Florence: UNICEF.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Ympäristöministeriön alueidenkäytönohjaston tutkimusraportteja 3. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating children's competence. In Hutchby & Moran-Ellis (Eds.) *Children and Social Competence: arenas of action*. London, Washington: Falmer Press, 7–26.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 283. Jyväskylän yliopisto.

- Kirby, P. Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003a. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. A Handbook. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.
- Kirby, P. Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. 2003b. Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. Research report. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.
- Lyytikäinen, E. 2010. Lasten osallisuus. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja vertaisryhmän lasten osallisuus päiväkodin arjessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Mayall, B. 2002. Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives. Buckingham: Open University Press.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. KS:n tutkimusjulkaisuja 33. Helsinki: Kunnallisanalyyttinen tutkimuskeskus.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä - Lasten osallisuushanke 2006-2007/ Mun vuoro - Lasten osallisuushanke 2009-2011. Saatavana osoitteessa <http://www.munvuoro.fi/materiaalit/ohjaajan-materiaalit/> Luettu 14.6.2010.
- Pramling Samuelsson, I. 2004. How do children tell us about their childhoods? *Early Childhood Research & Practice (ECRP)* 6(1) Saatavana osoitteessa <http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/pramling.html> Luettu 12.6.2010.
- Rannisto, P. 2007. Mitä on osallisuus. Suomen Lasten Parlamentti. Paikallinen toiminta - Raaha. Saatavana osoitteessa [http://www.lastenparlamentti.fi/slp\\_kunnissa/paikalliset-parlamenttikunnat/raaha](http://www.lastenparlamentti.fi/slp_kunnissa/paikalliset-parlamenttikunnat/raaha) Luettu 14.6.2010.
- Research with children. Perspectives and practices. 2000. Toim. P. Christensen & A. James Oxon: Routledge Falmer.
- Riihimäki, E. & Styhr, A. 2010. Hyvä päiväkodin piha - millainen se on? Lasten kokemuksia oman päiväkodin pihapiiristä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- 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 United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18(2), 106-118.
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.
- Turja, L. 2010. Connecting children - An international exchange project enhancing studies and communications by children concerning their life in the day-care centre. Paper presented in Children and Knowledge Production - International Conference in Childhood Studies, 9-11.6.2010. University of Jyväskylä, Finland. LaNKA - Multidisciplinary forum for childhood and youth research & The Finnish Society for Childhood Research.
- Turunen, K. 1987. Ihmissielun olemus. Helsinki: Arator.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-de Bie, M. 2006. Children's agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood* 13(1), 127-143.