

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaalialan koulutusohjelma

Niina Leiviskä

LASTEN OSALLISUUS PÄIVÄKODIN ARJESSA

Opinnäytetyö  
Lokakuu 2016



**Karelia**  
AMMATTIKORKEAKOULU

**OPINNÄYTETYÖ**  
**Lokakuu 2016**  
**Sosiaalialan koulutusohjelma**

Tikkarinne 9  
80220 JOENSUU  
(013) 260 600

**Tekijä**  
Niina Leiviskä

**Nimeke**  
Lasten osallisuus päiväkodin arjessa

**Toimeksiantaja**  
Kunta X:n varhaiskasvatuspalvelut/ Päiväkoti X

**Tiivistelmä**

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, että miten lasten osallisuus toteutui päiväkodin arjessa. Lisäksi selvitettiin, millaisia kokemuksia lapsilla oli fyysisestä varhaiskasvatusympäristöstä. Opinnäytetyössä käytettiin laadullisia, eli kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Toimeksiannon opinnäytetyölle antoi erään pohjoiskarjalaisen kunnan varhaiskasvatuspalveluiden alainen päiväkotia, joita ei toimeksiantajan toiveesta tuoda esille. Aineisto tähän opinnäytetyöhön kerättiin toukokuun 2016 aikana saduttamalla kuutta 4–5-vuotiasta lasta. Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia. Aineiston analysoinnissa käytettiin teemoittelua.

Opinnäytetyön tuloksista ilmeni, että kyseisessä päiväkodissa lasten osallisuus toteutui hyvin. Tulosten perusteella lasten mielipiteille annetaan arvoa päiväkodissa, ja lasten kuulemisesta on tullut osa päiväkodin toimintakulttuuria. Päiväkodissa ei ollut erillisiä ohjattuja tuokioita, vaan toiminta oli lapsilähtöistä. Esimerkiksi ruokailut olivat liukuvia, ja lapset saivat itse päättää, että milloin he tulevat syömään. Ruokailussa lapset saivat itse ottaa ruokansa, ja he saivat poistua leikkeihin heti kun olivat valmiita. Erilaiset nivelvaiheet olivat joustavia, ja lapset saivat pelata tai leikkiä leikkinsä loppuun ennen siirtymistä esimerkiksi aamupalalle.

Toimeksiantajana toimiva päiväkotia voi hyödyntää opinnäytetyön tuloksia toimintansa kehittämisessä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää lasten osallisuuden toteutumista jossain toisessa saman alueen päiväkodissa.

**Kieli**  
suomi

Sivuja 65  
Liitteet 3  
Liitesivumäärä 3

**Asiasanat**  
osallisuus, lasten osallisuus, lapsilähtöisyys, päiväkotia, arki, laadullinen tutkimus



**THESIS**  
**October 2016**  
**Degree Programme in Social Services**  
Tikkariinne 9  
FI 80220 JOENSUU  
FINLAND  
+ 358 13 260 600

Author  
Niina Leiviskä

Title  
Children's Participation in Everyday Life in a Day Care Centre

Commissioned by  
A day care centre in a municipality in North Karelia

**Abstract**

The aim of this thesis was to find out how children's participation came true in everyday life in a day care centre. Additionally, the aim of this thesis was to find out what kind of experiences children had about the physical environment of their early childhood education. This thesis was accomplished using qualitative methods. It was commissioned by a day care centre in a municipality in North Karelia. The commissioner wished that neither the municipality nor the day care centre is mentioned by name in this thesis. The material for the thesis was collected from six 4–5-year-old children by using the story crafting method. The material was collected during May 2016. Additionally, participant observation was used as a material collecting method. The material was analysed using thematic analysis.

The main result of the study was that children's participation was well executed in this day care centre. The results showed how children's experience of participation influenced by interactions between educators and children. The daily routine did not have any scheduled or guided sessions, the activities and routines were child-oriented. The mealtimes were flexible and the children could decide individually when they would eat. During the mealtimes the children could take the food themselves and leave to play as soon as they were finished. The different sections of the day were flexible, and children could finish their plays or games in no hurry, for example, before going to breakfast.

The commissioning day care centre can use the results of the thesis for developing their unit. As a following study it would be interesting to study children's participation in a day care centre in some other municipality in North Karelia.

Language  
Finnish

Pages 65  
Appendices 3  
Pages of Appendices 3

Keywords  
participation, children's participation, everyday life, day care centre, child-centered education

# Sisältö

Tiivistelmä

Abstract

1	Johdanto .....	5
2	Lapsi päiväkodissa .....	7
2.1	Lapsuuden kehitys .....	7
2.2	Varhaiskasvatus .....	9
2.3	Varhaiskasvatusympäristö .....	11
2.4	Kasvun kontekstuaalisuus .....	12
2.5	Lapsilähtöinen pedagogiikka .....	16
3	Osallisuus .....	18
3.1	Lasten osallisuus .....	18
3.2	Osallisuuden tasot .....	20
3.3	Lapsi osallisena omassa arjessaan .....	24
4	Aihepiiriin aiemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt .....	29
5	Opinnäytetyön toteutus .....	30
5.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	30
5.2	Ideasta opinnäytetyöhön .....	30
5.3	Toimeksiantaja ja kohderyhmä .....	32
5.4	Laadullinen tutkimus .....	33
5.5	Sadutus aineistonkeruumenetelmänä .....	34
5.6	Osallistuva havainnointi aineistonkeruumenetelmänä .....	37
5.7	Aineisto ja sen analysointi .....	39
6	Tulokset .....	42
6.1	Ruokailu .....	42
6.2	Nivelvaiheet ja lepohetki .....	44
6.3	Ulkoilu .....	46
6.4	Leikki .....	47
7	Pohdinta .....	49
7.1	Tulosten tarkastelu .....	49
7.2	Toteutuksen ja menetelmän tarkastelu .....	53
7.3	Eettisyys ja luotettavuus .....	54
7.4	Ammatillinen kasvu .....	57
7.5	Jatkotutkimus- ja kehittämisideat .....	58
	Lähteet .....	60

Liitteet

Liite 1	Opinnäytetyöprosessi
Liite 2	Suostumuskirje huoltajille
Liite 3	Havainnointirunko

## 1 Johdanto

Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa on ajankohtainen asia. Vuonna 2015 varhaiskasvatuslakiin lisättiin uusi säännös lasten osallisuudesta, joka koskee sekä lapsia että heidän huoltajiaan. Säännöksessä sanotaan, että lapsen varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa on selvitettävä lapsen mielipiteet ja toivomukset. Mielipiteet ja toiveet tulee ottaa huomioon lapsen iän ja kehityksen edellyttämällä tavalla. Säännös koskee myös lapsen huoltajia siten, että heille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatukseen. (Varhaiskasvatuslaki 2015.)

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan lasten osallisuuden toteutumista erään pohjoiskarjalaisen kunnan päiväkodissa. Toimeksiantajana tälle opinnäytetyölle toimi erään pohjoiskarjalaisen kunnan varhaiskasvatuspalvelut. Kunnioitan toimeksiantajan toivetta siitä, etten tuo tässä opinnäytetyössä esille kyseistä kuntaa tai päiväkotia.

Lasten osallisuutta pyritään toteuttamaan kyseisessä päiväkodissa paljon, ja lasten ajatuksia ja toiveita kirjataan ylös. Varhaiskasvatuksen johtajan mukaan olisi mielenkiintoista selvittää, että kuinka ne siirtyvät arkeen. Opinnäytetyöni tuo toimeksiantajalle tietoa siitä, miten lasten osallisuus toteutuu.

Sosionomin (AMK) osaaminen varhaiskasvatuksessa perustuu ekologiseen sekä ekokulttuuriseen teoriaan, sosiokonstruktivistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Lisäksi koulutuksen taustalla on sosiaalipedagoginen ja sosiokulttuurinen näkökulma. (Tast 2005, Happo 2008, 104 mukaan.) Lasten osallisuus on osa sosiokulttuurista oppimiskäsitystä. Lasten osallisuus tukee lapsen myönteisen itsetunnon kehittymistä. Osallisuuden kautta lapsi oppii taitoja, joita hän tarvitsee ryhmässä toimimiseen sekä demokraattiseen toimintatapaan. (Turja 2011a, 26.)

Opiskelen sosionomiksi (AMK), ja opintoihini kuuluu varhaiskasvatuskelpoisuus. Lasten osallisuus ja lasten näkökulman huomioinen on asia, joka minua on kiinnostanut pitkään. Olen törmännyt siihen, että puhutaan lasten osallisuudesta ja lapsilähtöisestä pedagogiikasta, mutta ei välttämättä täysin olla sisäistetty näitä käsitteitä. Olen tutustunut erilaisiin opinnäytetöihin, joissa lasten osallisuutta on tutkittu kysymällä asiasta aikuisilta. Tämä herätti opiskeluiden aikana oman mielenkiintoni siihen, että haluaisin tehdä opinnäytetyön, jossa saadaan lasten oma ääni kuuluviin.

Tässä laadullisen opinnäytetyön tietoperustassa käsittelen ensimmäiseksi lapsuutta, varhaiskasvatusta, varhaiskasvatusympäristöä, kasvun kontekstuaalisuutta sekä lapsilähtöistä pedagogiikkaa. Tämän jälkeen käsittelen lasten osallisuutta, tuon esille osallisuuden eri tasoja sekä tuon esille sen, miten lapsi pääsee osalliseksi omassa arjessaan päiväkodissa.

Aineisto tähän opinnäytetyöhön on kerätty saduttamalla kuutta lasta, sekä havainnoimalla päiväkodin arkea viidessä eri lapsiryhmässä. Sadutuksen avulla lapsi saa kertoa niistä asioista, mitkä hän kokee sillä hetkellä tärkeäksi. Sadutuksen menelmiin kuuluvat kerronta, kuunteleminen, lasten ja aikuisten ajatusten kirjaaminen sekä lukeminen. Sadutuksen avulla päästään lähelle kertojan maailmaa. (Karlsson 2014, 9.) Varhaiskasvattajien ja meidän tulevien ammattilaisten olisi muistettava, että meidän arki on jonkun toisen lapsuus.

*”Lupaa minulle, että muistat;  
olet paljon urhoollisempi kuin uskot,  
paljon vahvempi kuin uskot  
ja paljon viisaampi kuin uskot.”*

*A.A. Milne – Nalle Puh*

## 2 Lapsi päiväkodissa

### 2.1 Lapsuuden kehitys

Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksien sopimuksen mukaan lapsi on alle 18-vuotias henkilö (Lasten oikeuksien sopimus 1989). Jo syntymästään asti lapsi on halukas oppimaan, ja hän on oppimiskykyinen. Aikuisen tulisi huomioida lapsen yksilölliset toiveet ja tarpeet. Esimerkiksi Reggio Emilia-pedagogiikassa korostetaan lapsen rikkautta – ”lapsella on sata kieltä”. Jotta aikuinen voi säilyttää lapsen sata kieltä, tulee hänen olla aidosti kiinnostunut lapsen maailmasta ja siitä, miten lapsi ajattelee ja toimii. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2006, 11.)

Lapsen kehitys on yksilöllistä, mutta kehityksen kulku noudattaa hyvin pitkälle samaa järjestystä. Varhaisvaiheessa ensimmäisenä kehittyy tarkkaavaisuus, sen jälkeen motoriikka ja lopuksi kieli. Myöhemmässä vaiheessa nämä kehittyvät samanaikaisesti. Yhden osa-alueen, esimerkiksi tarkkaavaisuuden riittämättömän kehitys voi vaikuttaa myös muihin kehityksen osa-alueisiin. (Koivunen 2009, 98.)

Varhaislapsuus on kasvun, kehittymisen sekä oppimisen aikaa. Lapsen kehitystä voi tarkastella esimerkiksi sveitsiläisen kehityspsykologin Jean Piaget'n (1953, Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2010, 19 mukaan) jakamaan kehityksen neljään vaiheeseen. Nämä kehityksen vaiheet ovat sensomotorinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, konkreettisten operaatioiden vaihe ja formaalisten/muodollisten operaatioiden vaihe. Tämä Piaget'n vaiheteoria etenee hierakkisesti. Teoriassa korostuu tasapainoprosessi, jonka tehtävänä on tiedon jäsentäminen ja sen kautta helpompi sopeutuminen ympäristöön. (Piaget 1988, Hännikäinen, Rasku-Puttonen 2001, 163–164 mukaan.)

Varhaiskasvatukseen katsotaan kuuluvan ikävuodet syntymästä aina kahdeksan vuoden ikään (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 10). Tässä opinnäyte-

työssä käsitellään varhaiskasvatusikäisiä lapsia, mutta avaan seuraavaksi lyhyesti Piaget'n teoreettisen jaottelun kaikki vaiheet. Lapsen ollessa 0–2-vuotias, hän on Piaget'n mukaan sensomotorisessa vaiheessa. Tässä sensomotorisen kauden kehityksessä lapsi oivaltaa esineiden ja asioiden pysyvyyden. Hän oppii yhdistämään aisti- ja liiketoimintoja toisiinsa, ja lisäksi mielikuvitus ja muisti alkavat kehittyä. (Piaget 1953, Nurmi ym. 2010, 19 mukaan.)

Esioperationaalinen vaihe sijoittuu ikävuosiin 2–7. Lapsen ajattelu alkaa kehittyä, ja hän käyttää puhetta tukena. Hän oppii ilmaisemaan itseään, sekä rakentaa käsitteitä toiminnalleen. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi on hyvin pitkälle itsekeskeinen, ja saattaa ymmärtää vain itselleen tärkeitä käsitteitä. (Piaget 1953, Nurmi ym. 2010, 20 mukaan.) Tässä opinnäytetyössä sadutukseen osallistuneet lapset olivat Piaget'n teoreettisen jaottelun mukaan esioperationaalisessa vaiheessa.

Kun lapsi on 7–11-vuotias, hänellä on meneillään konkreettisten operaatioiden vaihe. Hänen ajattelunsa ei ole enää niin itsekeskeistä kuin aiemmin, vaan siihen tulee joustavuutta. Lapsi tarvitsee kuitenkin vielä konkreettisuutta, jotta voi ymmärtää asioita. Viimeinen vaihe, eli formaalisten operaatioiden vaihe, on Piaget'n kognitiivisen teorian mukaan lapsen ollessa 11–13-vuotias. Tässä vaiheessa nuori kykenee abstraktien käsitteiden käyttöön, ja hän osaa rakentaa erilaisia tietokokonaisuuksia. (Piaget 1953, Nurmi ym. 2010, 81 mukaan.)

Psykologi Lev Vygotskyn mukaan kehitys ei etene vaiheittain, kuten Piaget'n vaiheteoria kehitystä tarkastelee. Vygotskyn teoria kehityksestä on kulttuurihistoriallinen, ja hänen mukaan lapsen tieto on alkuperältään sosiaalista. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165–166.) Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan Vygotskyn teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä tarkemmin kappaleessa lapsilähtöinen pedagogiikka. Elämänkaaripsykologia ei myöskään tarkastele lapsuutta kehitysvaiheena, vaan kehitys on edistymistä, polkujen kulkemista, taukoja ja pysähdyksiä (Kronqvist 2012, 16).

Varhaiskasvatussuunnitelmiin heijastuvat lapsuuden kehitysnäkemykset, ja viime vuosiin asti kehityspsykologia on ollut hyvin vahvasti varhaispedagogiikan



taustalla. Kronqvistin (2012, 13) mukaan yksilöpsykologiaan pohjautuva tieto ei kuitenkaan ole riittävää varhaiskasvatuksessa. On syytä muistaa, että lapsi on huomioitava aina kokonaisuutena, eikä irrallisena siitä kontekstista, missä hän on kasvanut. Esimerkiksi Diane Hogan (2005, Kronqvist 2012, 13–17 mukaan) kritisoi kehityspsykologiaa siitä, että se on keskittynyt liikaa ymmärtämään lapsuusajan prosesseja. Hoganin mukaan kehityspsykologiassa lapsi on irrotettu erilleen ympäristöstään, jossa hän toimii.

Psykologi Urie Bronfenbrennerin bioekologinen malli kuvaa kehitystä prosessina, johon kuuluvat tapahtumasarja, yksilö, ympäristö sekä aika. Bioekologiseen malliin kuuluu vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Lisäksi siihen kuuluu esi-neiden parissa tapahtuva tutkiminen, kokeilu ja kuvittelu. (Bronfenbrenner 1998, Nurmi ym. 2010, 21 mukaan.) Tässä opinnäytetyössä Bronfenbrennerin ekologista teoriaa käsitellään tarkemmin kasvun kontekstuaalisuuden kappaleessa.

Myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen vahvistumiseksi lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia. Kasvattajan tehtävänä on tukea lasta, ja huomata lapsen taidot ja vahvuudet. Lapsuuden kokemukset kulkevat mukana läpi elämän. (Järvinen, Laine, Hellmann-Suominen 2009, 10.)

Lapsen ja lapsuuden itseisarvo nousevat esille uusimmassa lapsitutkimuksessa: lapsuus itsessään on ainutlaatuinen vaihe elämässä. Lapsi saa vaikuttaa ympäristöönsä omalla aktiivisuudellaan sekä osallisuudellaan. Osallisuus on subjektiivinen kokemus, eli tärkein on lapsen oma tunne osallisuudesta. (Järvinen & Mikkola 2015, 13.)

## **2.2 Varhaiskasvatus**

Varhaiskasvatuslain (580/2015) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pedagogiikkaan painottuvaa kokonaisuutta. Se muodostuu kasvatuksesta, opetuksesta sekä hoidosta, joka on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Se on kasvatuksellista vuorovaikutusta, mikä tapahtuu pienten lasten elämämpiireissä. Var-

haiskasvatuksen tavoitteena on lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. (1§.)

Lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmässä varhaiskasvatuspalvelut ovat keskiössä. Näihin varhaiskasvatuspalveluihin kuuluvat kunnan tai yksityisen sektorin järjestämä päivähoido, esiopetus sekä muu toiminta, kuten avoin varhaiskasvatustoiminta. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on ensisijaisesti edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Varhaiskasvatuslaki 2015.)

Lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen, ja vanhemmilla on oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Nämä molemmat yhdistyvät päivähoidossa. Kun päivähoidoa tarkastellaan vanhempien näkökulmasta, se on sosiaalipalvelua perheille. Suomessa on lakisääteinen oikeus saada vanhempien valinnan mukaan alle kouluikäiselle lapselle joko kunnallinen päivähoidopaikka, tai kotihoidon- tai yksityisen hoidon tuki. Päivähoidon toteutusmuotoja ovat päiväkotito, perhepäivähoido, vuorohto sekä erityinen tuki. (Varhaiskasvatuslaki 2015.)

Suomalaisessa päivähoidossa yhdistyvät kasvatuksellinen sekä sosiaalipalvelullinen tehtävä. Muualla nämä kaksi tehtävää voivat olla hyvinkin eriteltyinä. Suomalaisesta päivähoidojärjestelmästä puhuttaessa käytetäänkin termiä *educare-malli*. Termi tulee siitä, kun esiopetuksesta tai varhaislapsuuden pedagogiikasta käytetään termiä *EDUcation*, ja perheiden sosiaalipalvelusta käytetään termiä *CARE giving*. (Hujala ym. 2007, 12.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat tällä hetkellä Opetushallituksen uudistettavissa, ja nämä uudet perusteet tullaan antamaan kunnille normina vuoden 2017 alussa. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen sisältöä ja pedagogiikkaa ohjaavana suosituksena toimii Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2005. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on koko maan varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus ja sisällöllisen ohjauksen kehittäminen. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen, varhaiskasvatushenkilöiden ammatillisen tietoisuuden se-

kä vanhempien osallisuuden lisääminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.)

### **2.3 Varhaiskasvatusympäristö**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatusympäristöön kuuluu kokonaisuus, joka koostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä. Tähän ympäristöön kuuluvat kaikki konkreettiset tilat, päiväkodin lähiympäristö sekä erilaiset materiaalit ja välineet. Ympäristö olisi hyvä suunnitella mahdollisimman joustavasti, jotta sitä voidaan muuttaa tarpeen mukaan. Kun ympäristö on monipuolinen, se herättää lapsia oppimiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17.) Tässä opinnäytetyössä keskityn fyysiseen varhaiskasvatusympäristöön, koska sadutuksissa käytin tukena valokuvia fyysisestä varhaiskasvatusympäristöstä.

Hyvä varhaiskasvatusympäristö vahvistaa lapsen luonnollista liikkumisen halua, sekä herättää halun oppia uutta. Lisäksi se mahdollistaa lapsen kehittämään omia taitojaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat päiväkodin tilojen sekä pihan monipuolisuutta ja muunneltavuutta. Kun varhaiskasvatusympäristö on myönteinen ja kannustava, se tukee lapsen tutkivaa toimintaa. Leikkiympäristöä olisi hyvä laajentaa myös lähiympäristöön, sekä hyödyntää mahdollisuuksien mukaan luontoa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20–25.)

Lapsen kehitystaso tulee ottaa huomioon suunniteltaessa fyysistä varhaiskasvatusympäristöä, eli rakennuksia, huoneita, tiloja ja tavaroita. Lasten tulisi saada ottaa omatoimisesti tavaroita ja välineitä käyttöönsä, ja käytön jälkeen palauttaa ne takaisin paikalleen. Tilojen monipuolinen muunneltavuus on suotavaa, jotta yhtä leikkitilaa voidaan muuttaa käyttötarkoitustaan vastaavaksi. (Järvinen ym. 2009, 143–144.)

Lapsen mielipiteet kasvatusympäristöstä ovat huomionarvoisia, ja niillä on tärkeä merkitys. Lapset haluavat harjoitella uusia taitoja sekä kokeilla omia rajo-

jaan. He rakastavat esimerkiksi piilopaikkoja, luonnonläheisyyttä, vesilätäköitä, hyppimistä ja kiipeilemistä. Kasvatusympäristö joka antaa mahdollisuuden näille kaikille, vaikuttaa lapsen oppimiskokemuksiin. (Järvinen ym. 2009, 144.)

Karlsson (2014) kirjoittaa, että lasten on helpompi ottaa erilaisia välineitä ja materiaaleja omaan käyttöönsä itsenäisesti ja aktiivisemmin, mikäli ne ovat avoimilla hyllyillä ja lasten korkeudella. Lisäksi päiväkodissa tulisi olla tiloja, mihin voi jättää keskeneräisiäkin leikkejä tai projekteja, joihin lapsi voi palata myöhemmin. (Karlsson 2014, 84.)

Psyykkiseen varhaiskasvatusympäristöön kuuluu ympäristön turvallisuus, sen kiinnostavuus ja haasteellisuus. Kasvattajan velvollisuus on huolehtia lasten turvallisuudesta. Myös tunteiden salliminen ja hyvien käytösten opettelu kuuluvat psyykkiseen varhaiskasvatusympäristöön. Sosiaaliseen varhaiskasvatusympäristöön lukeutuvat kaikki päiväkodin ihmiset, ja heidän väliset vuorovaikutussuhteet. (Järvinen ym. 2009, 144.)

Virkki ym. (2012, 182) kirjoittavat eräästä lappeenrantalaisesta päiväkodista, jossa ei ole aikuisten valmiiksi rakentamia leikkinurkkauksia. Siellä lapset saavat itse suunnitella ja rakentaa leikkejään, ja kasvattajat tukevat siinä tarjoamalla erilaisia materiaaleja tai välineitä. Lasten ja aikuisten rakentamat leikkiympäristöt ovat keskenään hyvin erilaisia. Aikuiset korostavat järjestelmällisyyttä sekä siisteyttä, kun taas lasten leikkiympäristö on kuin työmaa, joka tarjoaa erilaisia vihjeitä leikkejä kohtaan. Lapsille leikin rakentaminen on jo itsessään leikkiä.

## **2.4 Kasvun kontekstuaalisuus**

Lapsen näkökulmaa huomioitaessa puhutaan usein kasvun kontekstuaalisuudesta. Kasvun kontekstuaalisuudella tarkoitetaan sellaista näkökulmaa lapsen kasvuun ja oppimiseen, jossa kasvun tarkastelun lähtökohtana on lapsi ja hänen kasvuympäristönsä. Lapsi on aina yhteydessä ympäristöönsä, ja hänen toimintansa voidaan ymmärtää vain osana koko ympäristön toimintaa. Mitään oppimista, kasvua ja kehitystä ei nähdä tuloksena, jotka olisivat opettajien tai

vanhempien toimenpiteiden seurausta. Kyseessä on lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tulos. (Hujala ym. 2007, 19.) Tässä opinnäytetyössä käytän paljon teorialähteenä professori Eeva Hujalan julkaisuja. Hän on julkaissut lukuisia tutkimuksia päivähoiton laadusta sekä pedagogisten käytäntöjen arvioinnista.

Pedagogisen sisällön kontekstuaalisen kasvun malli saa psykologi Urie Bronfenbrennerin (1979, Hujala ym. 2007, 17–18 mukaan) ekologisen teorian kautta. Se on kehityspsykologinen teoria ihmisen kehityksestä ja sosiaalistumisesta yhteiskuntaan. Bronfenbrennerin ekologinen teoria tarkastelee lapsen kehitysprosessia aina yhteydessä siihen ympäristöön, jossa kehitysprosessi tapahtuu. Lapsen kasvu ja kasvuympäristö nähdään siis toisista erottamattomina, koska yksilöä voidaan ymmärtää vain osana hänen omaa ympäristöään. Tämä Bronfenbrennerin ekologinen teoria käsittelee kysymystä koskien lapsen ja ympäristön vuorovaikutusprosessin syntymiseen, sekä sen toimimiseen.

Kasvun kontekstuaalisuus tarkoittaa varhaiskasvatuksessa sitä, että kasvattajan tulee tiedostaa lapsen kulttuuri kokonaisuudessaan. Varhaiskasvatuksessa ei riitä pelkkä keskittyminen lapseen. Näin ollen kontekstuaalisuus korostaa lapsen näkökulmaa, joka nousee lapsen arjesta, joka vaikuttaa lapsen kasvuun ja oppimiseen. (Hujala ym. 2007, 18–19.) Tässä ajattelutavassa pyritään rakentamaan kokonaisvaltaista tarkastelua kasvu- ja kasvatusprosesseihin.

Kasvattajan tulee tiedostaa lapsen koko elinympäristö. Keskiössä on lapsi itse, hänen toimintansa ja konteksti. Perusideana kontekstuaalisen kasvun mallissa on vuorovaikutusprosessi. Lapsi on aktiivinen toimija ja osallistuja omassa toimintaympäristössään, eli subjekti. Mikrosysteemin muodostavat kaikki ne elinympäristöt, joiden kanssa lapsi on päivittäin tekemisissä. Mikrosysteemiin kuuluvat esimerkiksi koti ja päivähoito. (Bronfenbrenner 1979, Hujala ym. 2007, 19 mukaan; Nurmi ym. 2010, 21.)

Mikrosysteemin, eli tässä opinnäytetyössä koti ja päivähoito, ja näiden ympäristöjen väliset vuorovaikutussuhteet muodostavat yhdessä mesosysteemin. Myöhemmässä vaiheessa mesosysteemin muodostavat koulu ja ystävät. Mesosys-

teemin toimivuus on tärkeää perheen ja päivähoiton kasvatuksen laadun kannalta. (Bronfenbrenner 1979, Hujala ym. 2007, 19 mukaan; Nurmi ym. 2010, 21.)

Ekosysteemin muodostaa lapsen kanssa toimivien aikuisten elämänpiiri. Tähän lapsi ei osallistu aktiivisesti, mutta tämä lapsen toimintaympäristön ulkopuolinen elämäntodellisuus vaikuttaa lapseen välillisesti kasvattajien, ja aikuisten elämänpiirin kautta. Esimerkiksi vanhempien työ voi vaikuttaa lapsen kehitykseen välillisesti. (Bronfenbrenner 1979, Hujala ym. 2007 19–26 mukaan; Nurmi ym. 2010, 22.)

Ekosysteemin, meso- ja mikrosysteemien toimivuutta lasten kanssa määrittää vielä yhteiskunnan ideologinen systeemi eli makrosysteemi. Makrosysteemiin kuuluvat lait, säädökset, palvelujärjestelmä, sekä lisäksi erilaiset normit. Myös historiallinen aika huomioidaan, ja sitä kutsutaan kronosysteemiksi. Makro- ja kronosysteemiin kuuluvat esimerkiksi ikääntyminen, tai kiristyvästä kuntataloudesta johtuva palveluiden karsinta. Nämä vaikuttavat lapsen kehitykseen ja elämään, joko suoraan tai välillisesti. (Bronfenbrenner 1979, Hujala ym. 2007 19–26 mukaan; Nurmi ym. 2010, 22.)

Tämän Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan lapsi on siis erottamaton osa sosiaalisesta ympäristöstään, ja hänet nähdään kokonaisvaltaisesti osana monista tekijöistä muodostuvaa systeemiä. On tärkeää, että näiden edellä mainittujen systeemien välillä vallitsee harmonia, koska silloin lapsi käyttäytyy tasapainoisesti. (Hujala ym. 2007, 27.) Jari Sinkkonen toteaaakin, että ”lapsi aloittaa päiväkodissa, mutta jatkaa vanhempiensa lapsena” (Sinkkonen 2002, 215).

Karlssonin (2001, 35) mukaan haastava kysymys onkin, kuinka aikuinen saavuttaa lapsen maailman keskeisimpiä asioita. Jotta lapsiperspektiivin löytää, sen edellytyksenä on lapsille ominaisten toimintatapojen huomaaminen. Tämä voi olla aikuiselle haastavaa, koska usein hänen toimintaansa ohjaavat valitettavan usein hänen omat tavoitteensa, jotka taas ohjaavat huomioita ja päätelmien tekoa tiettyyn suuntaan.

Kasvattajien virheellisistä päätelmistä hyvä esimerkki saadaan tilanteesta, jossa lapsi on levoton eikä malta esimerkiksi kuunnella satua paikoillaan. Aikuinen voi viestiä lapselle, miten kuuluisi toimia, mikä on toivottavaa ja mikä taas kiellettyä vastaavassa tilanteessa. Tässä kyseisessä tilanteessa lapsi kuitenkin saattoi olla aktiivisimmillaan, ja niin innostunut sadusta, ettei hän malttanut pysyä paikallaan. Jos edellistä tilannetta katsotaan lapsen näkökulmasta, niin se ymmärrettiin väärin. Kun toiminnassa huomioidaan lapsinäkökulma, ja mietitään mikä on lapsen kannalta mielekästä ja noudattaa hänelle ominaisia tapoja, niin tällöin lapsen kyvyt ja taidot nousevat uudella tavalla esille. Jotta ihminen voi kokea olevansa subjekti, tulee hänen saada osallistua aktiivisesti yhteisön toimintaan. Tämän vuoksi on perusteltua, että lasten kokemukset, tiedot ja osaaminen huomioidaan. (Karlsson 2001, 36–38, 46.)

Kasvun kontekstuaalisuuteen kuuluu voimaantuminen (*empowerment*) sekä emansipaatio. Lapset saavat vahvuuksia oman elämänsä hallintaan, he ottavat vastuuta omasta toiminnastaan, omasta itsestään sekä muista. Tämä vaatii sitä, että lapsen kulttuurista huomioidaan varhaiskasvatuksessa. (Hujala 2004, 85.)

Sosionomikoulutuksen taustalla vaikuttaa sosiaalipedagoginen ja sosiokulttuurinen näkökulma. (Tast 2005, Happo 2008, 104 mukaan.) Sosiaalipedagogiikka on kasvatusteorian ja kasvatusteorian osa-alue, jossa korostetaan yhteiskunnallisuutta, yhteisöllisyyttä, ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta sekä yhteiskunnan vähäosaisten auttamista. Kurki (2001, 112–113) kirjoittaa, että sosiaalipedagogiikka voisi olla varhaiskasvatuksen teoriasuuntaus siitä syystä, että ensisijaisesti sosiaalipedagogiikka on ajattelun tapa. Lisäksi siihen kuuluu toiminnan ja teorian jatkuva vuoropuhelu. Kurki (2001, 131) kirjoittaa Bronfenbrennerin ekologisen teorian päälle rakentuvan kasvun kontekstuaalisuuden teorian olevan erinomainen viitekehys tarkasteltaessa varhaiskasvatusta sosiaalipedagogisesta näkökulmasta.

Jotta lapsi voi kasvaa ainutkertaiseksi, korvaamattomaksi sekä kykeneväksi tekemään valintoja, hänen tulee voida olla aidossa yhteisössä. Tässä aidossa yhteisössä hän voi olla vuorovaikutuksessa muiden arvokkaiden persoonien

kanssa. Sosiaalipedagoginen ajattelu pohjautuu käsitykseen yhteisön ja yksilön välisestä suhteesta. Kurki (2001) kirjoittaa, että tämän takia sosiaalipedagogiikan tulisi koskettaa juuri varhaiskasvatuksen työkenttää. (Kurki 2001, 133–134.)

## 2.5 Lapsilähtöinen pedagogiikka

Lapsilähtöisyyden juuret juontavat vuoteen 1762, Rousseau'n teokseen nimeltä *Émile*. Rousseautta pidetäänkin kantahahmona koskien lapsikeskeistä traditiota. (Weber 1984, Karlsson 2001, 51 mukaan.) Friedrich Fröbelin ja Heinrich Pestalozzin näkemykset lapsesta aktiivisena ja toimintahakuisena, vaikuttavat varhaiskasvatuksessa edelleen. Näkökulma lapsesta aktiivisena, tutkivana ja luovana kokonaisuutena oli myös Loris Malaguzzilla, joka on luonut Reggio Emilia pedagogiikan. (Tiira, Riihelä & Immonen 1999, Karlsson 2001, 51 mukaan.)

Konstruktivismiin pohjautuvan lapsilähtöisyyden tavoitteena on pyrkiä rakentamaan kasvatuskäytännöt siten, että ne vastaisivat jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Lapsilähtöisyydessä korostuu ajatus lapsesta aktiivisena oppijana ja oman oppimisensa subjektina. Se tarkoittaa sitä, että aikuisen tehtävänä ei ole tarjota aina valmiita asioita, vaan lapsi on itse oman oppimisensa säätelijä. Kasvattajan täytyy uskoa lapsen omaehtoiseen haluun ja kykyyn oppia ja kasvaa. Lapsen yksilölliset tarpeet on huomioitava, ja kasvatuskäytännöt olisi pyrittävä rakentamaan siten, että ne tukisivat jokaista lasta yksilöllisesti. Kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulisi lähteä lapsesta itsestään. Tällöin kasvattajan rooli on olla havainnoija ja kuuntelija. Näin kasvattaja pääsee tutustumaan lapsen elämään kokonaisuudessaan, koska onhan keskiössä sentään lapsi, omassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan. (Hujala ym. 2007, 55–56.)

Oppiminen ei edellytä irrallisia opetustuokioita, esikoulukirjoja tai muita vastavia tehtäviä. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka tulee ilmi jokapäiväisissä toiminnoissa. Hohmannin (1993, Hujala ym. 2007 mukaan) mukaan oppimisen lähtökohtia ovat lapsen omat kiinnostuksen kohteet, arkipäivän kokemukset, sekä niistä nousevat ongelmat. Lapselle tulisi antaa vastuuta omasta oppimi-



sestaan, ja antaa hänen itse erehtyä ja yrittää jälleen uudestaan sekä korjata virheitään. Tässä aikuisen rooli on tukea, ja ohjata lasta hänen tarpeidensa mukaisesti. Kasvattajan tehtävänä on mahdollistaa siis omaehtoinen tutkiminen, kokeilu sekä oivaltaminen. Tällöin puhutaan lapsen omaehtoisesta oppimisprosessista. Luontaisin ilmenemismuoto omaehtoiselle oppimisprosessille on leikki. (Hujala ym. 2007, 56.)

Karlssonin (2012) mukaan Suomessa lapsilähtöisyyden käsitettä käytetään kuvaamaan käytännön työn toimintatapaa. Toimintatavan keskiössä ovat lapsen tarpeet ja toiveet. Karlsson kuitenkin toteaa, että lapsen tarpeiden huomioiminen, kiinnostuksen kohteiden ja aktiivisuuden huomioiminen eivät automaattisesti tarkoita lapsilähtöisyyden käsitettä. (Karlsson 2012, 21).

Lapsikeskeisyys rinnastetaan usein lapsilähtöisyyteen. Niissä on paljon samaa, mutta niistä löytyy myös eroavaisuuksia. Lapsilähtöisyydessä kasvatuksen tavoitteet johdetaan lapsesta ja hänen tarpeistaan. Lapsikeskeisyudessa tavoitteet taas riippuvat siitä, tavoitellaanko esimerkiksi onnellista lasta, vai kasvatuksen avulla uudistettavaa demokraattista yhteiskuntaa. (Korhonen & Niikko 2014, 128.)

Lapsilähtöisyyttä korostetaan aktiivisen oppimisen mallissa. Yksi aktiivisen oppimisen taustateorioista on Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*). Vygotskyn mukaan lapsen kehityksessä ja osaamisessa on kaksi tasoa, jotka ovat nykyinen taso sekä kehityksen taso. Nykyisessä tassossa lapsi suoriutuu asioista itsenäisesti, ja kehityksen tasoon lapsi yltää joko aikuisen tai toisen lapsen avulla. Näiden kahden tason välinen ero on nimeltään lähikehityksen vyöhyke. (Järvinen ym. 2009, 57.)

Lähikehityksen vyöhyke kuvaa niitä lapsen toimintoja, joita hän ei vielä itsenäisesti osaa, mutta jotka ovat kehittymäisillään. Lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvat toiminnot, joista lapsi ei vielä selviydy itsenäisesti, mutta johon lapsi yltää yhteistyössä aikuisen tai toisen lapsen tukemana. Vygotsky mainitseekin, että ”sen, minkä lapsi osaa tänään yhteistoiminnallisesti tai aikuisen tuella, sen hän osaa huomenna itsenäisesti”. (Hujala ym. 2007, 49.) Aikuisen tehtävänä

onkin rakentaa oppimisympäristö siten, että lapsen on mahdollista harjoitella taitojaan lähikehityksen vyöhykkeellä.

Myös sosiaalipedagogiikassa painotetaan yksilön toimijuutta. Yksilön toiminta määrittelee hänen omat tavoitteensa, ajattelun sekä tahdon. Hän rakentaa itseään, ja toimintansa kautta harjoittaa vapauttaan. Sosiaalipedagogisen työtavan kulmakivi on toimivat ja aidot vuorovaikutussuhteet. (Kurki 2001, 127–128.)

### 3 Osallisuus

#### 3.1 Lasten osallisuus

Vaikka osallisuudesta on puhuttu pitkään, sille ei suomenkielessä ole selkeää määritelmää. Tämä käsitteen monimuotoisuus on sekä siunaus että kirous. Englanninkielessä termi *participation* voidaan käsittää osallisuudeksi ja osallistumiseksi, kun taas suomenkielessä nämä kaksi käsitettä tarkoittavat kahta eri asiaa. Käsitteen tarkka määrittelemättömyys on mahdollistanut erilaisten innovaatioiden löytymistä, mutta toisaalta se on mahdollistanut myös toimia, jotka ovat ruokkineet näennäisosallisuutta. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 14–15.)

Perustuslaissa (731/1999) sanotaan, että lasta on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilönä, ja lapsen tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (6.§). YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa mainitaan lapsen kolme perusoikeutta. Nämä ovat *protection* (oikeus erityiseen suojeluun ja hoivaan), *participation* (oikeus osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon) ja *provision* (oikeus riittävään osuuteen yhteiskunnan voimavaroista). Lisäksi lapsilla on oikeus myös ilmaisunvapauteen. (Lasten oikeuksien sopimus 1989.)

Vuonna 2015 varhaiskasvatuslakiin lisättiin uusi säännös osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Tämä koskee sekä lapsia, lasten vanhempia, että lasten muita

huoltajia. Suunniteltaessa lapsen varhaiskasvatusta, lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä. Myös lasten vanhemmille ja muille huoltajille on annettava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatukseen ja toimintayksikön varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. (Varhaiskasvatuslaki 2015.)

Lasten osallisuutta ja kuulemista on alettu korostaa yhteiskunnan eri palveluissa, ja tämä pohjautuu erityisesti Lasten oikeuksien sopimukseen. Yhteisöllisyys on vahva osa osallisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen yksilöllisyydestä ollaan siirtymässä kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa. Yhteinen toiminta tarkoittaa sekä lapsiryhmässä toimimista, että toimimista aikuisten ja lasten kesken. (Turja 2011b, 46.) Tärkeintä lasten osallisuudessa siis on lasten osallisuus omaan elämään, ja siihen lähiyhteisöön jossa hän on.

Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilöt voivat tulla kuulluksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistumalla yhteisöissään asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon, sekä ottamalla vastuuta asioiden toteutuksesta (Hill ym. 2004, Turja 2011b, 47 mukaan). Pienten lasten osallisuudesta puhuttaessa lähdetään liikkeelle mikrotason vuorovaikutustilanteista, joissa he saavat konkreettisia kokemuksia kuulluksi tulemisesta. Luontevia ympäristöjä ovat siis koti ja päiväkotit. (Turja 2011b, 47.) Myös Karlsson (2014, 9) kirjoittaa, että lasten kuuleminen lisää lasten osallisuutta heitä itseään koskevissa asioissa.

Turjan (2011b, 47) mukaan osallisuudella ei tarkoiteta sitä, että yksilöt pääsevät osallisiksi yhteiskunnan palveluihin, tai että he voivat osallistua erilaisiin tapahtumiin ja aktiviteetteihin muiden mukana. Osallistuminen voi kuitenkin olla alku osallisuudelle. Tästä esimerkkinä voi olla varhaiskasvatuksessa lapsi, joka tarvitsee tukea sosiaalisiin suhteisiin, ja joka tulee mukaan ryhmään toimintaan, ja hän kokee siinä olemisen myönteiseksi.

Järvinen ja Mikkola (2015) kirjaavat lasten osallisuuden tavoitteeksi lapsen itsetunnon vahvistumisen, sekä elämänhallinnan ja mielekkyyden lisäämisen. Lisäksi yksi osallisuuden tavoitteesta on syrjäytymisen ennaltaehkäisy. Lapsi kasvaa ottamaan vastuuta. Lisäksi osallisuuden tavoitteena on yhteisöllisyyden, ja yhteisöön kuulumisen tunteen lisääntyminen. (Järvinen & Mikkola 2015, 14.)

Usein törmätään siihen, että lasten osallisuus ja vaikuttaminen kytketään automaattisesti siihen, että lapsilta *kysytään* asioista. Osallisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsi vastaa aikuisten kysymyksiin, vaan hänen tulisi osallistua keskusteluun omista lähtökohdistaan. Osallisuuden tulisi tuoda lapsen ääni näkyväksi, koska se kuuluu kaikkialla. (Kauppinen, Kataja, Mäkelä, Sommers-Piironen, Vainio & Vilmilä 2011, 6.)

Myös Karlsson (2014, 217) on sitä mieltä, että lapsilta kysyminen on ongelmallista, koska lapset ovat voineet tottua siihen, että heiltä kysytään epäaitoja kysymyksiä. Epäaidoilla kysymyksillä tarkoitetaan sellaisia, kuten "miten sanotaan, kun noustaan ruokapöydästä". Tuossa tilanteessa aikuinen ei siis oikeasti halua tietää, mitä lapsi *haluaa* sanoa. Lapset saadaan ääneen, kun heiltä kysytään, mutta se ei kuitenkaan se ole välttämättä sellaista osallistumista ajatteluun ja pohdintaan, jota perimillään tavoitellaan.

### 3.2 Osallisuuden tasot

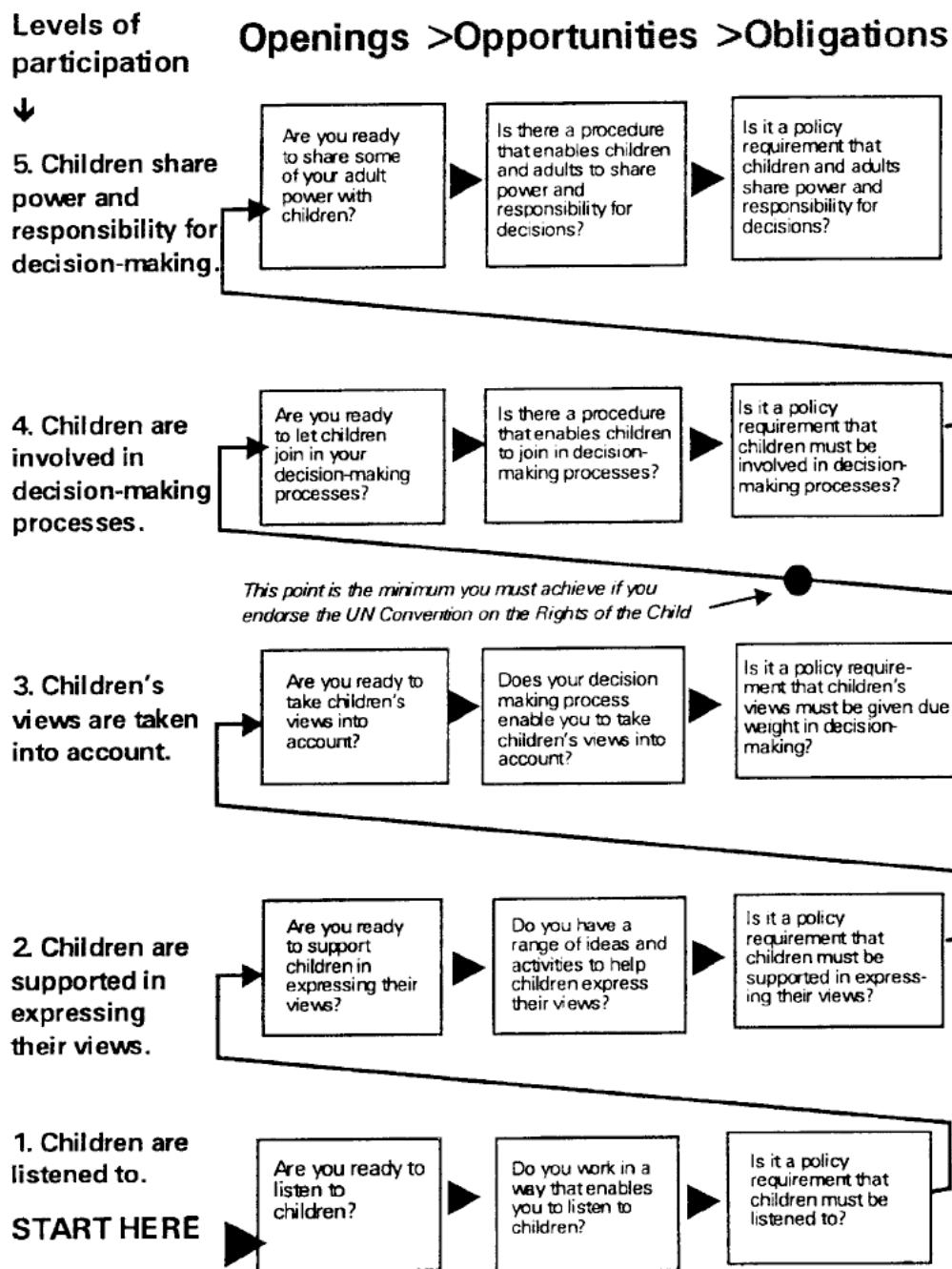
**Roger Hart** (1992) on kehittänyt osallisuuden tikapuut (*The Ladder of Participation*), jossa on kahdeksan eri tasoa. Tässä osallisuuden mallissa lasten osallisuuden taso määräytyy sen mukaan, kuinka paljon lapsille on annettu tietoa toiminnasta. Lisäksi osallisuuden taso määräytyy siitä, kenen aloitteesta ja kenen suunnitelmien mukaan edetään, ja ketkä ovat päättämässä asioista. Hartin mukaan osallisuus toteutuu sitä vähemmän, mitä vähemmän lapsilla on tietoa toiminnan taustoista, tai todellisista tavoitteista. (Hart 1992, 8.)

Osallisuuden tikapuiden alimmalla askelmalla lasten ajattelua manipuloidaan aikuisten haluamaan suuntaan (*manipulation*). Toisella askelmalla kuvataan lapsen olevan ikään kuin "koristeena" (*decoration*) aikuisten toiminnassa, kuten esimerkiksi esiintyjänä juhlissa. Kolmas askelma on lasten muodollinen kuuleminen (*tokenism*), jolla ei kuitenkaan ole vaikutuksia. Nämä kolme alinta askelta eivät varsinaisesti kuulu osallisuuteen (*non-participation*). (Hart 1992, 8.)

Seuraavat askelmat ovat jo osa osallisuutta (*degrees of participation*). Neljäs askelma ottaa lasten kuulemisen huomioon aikuisten ehdoilla (*assigned but informed*). Viidennellä askelmalla lapset ovat aikuisten konsultteina projekteissa, jotka ovat aikuisten suunnittelemissa (*consulted and informed*). Kuudennella askelmalla lapset pääsevät mukaan päätöksentekoon aikuisten projekteissa (*adult-initiates shared decisions with children*), kun taas seitsemännellä askelmalla lapset saavat itse kokonaan suunnitella omia projektejaan, jossa aikuiset ovat tukena (*child-initiated and directed*). Kahdeksas, ylin askelma osallisuuden tikapuissa on lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuus (*child-initiated shared decisions with adults*). (Hart 1992, 8.)

**Harry Shier** (2001) on tehnyt Hartin malliin pohjautuvan mallin osallisuuden tasoista (kuvio 1). Shier huomauttaa, ettei mallin ole tarkoitus korvata Hartin osallisuuden tikapuiden mallia. Mallin tarkoituksena on tuoda lisätyökaluja sekä näkökulmia osallisuuden prosessiin. Shier on jakanut osallisuuden viiteen eri tasoon, ja jokainen taso on jaettu lisäksi kolmeen eri sitoutumisen vaiheeseen. Osallisuuden viisi eri tasoa ovat seuraavat: lapsia kuunnellaan, lapsia kannustetaan ilmaisemaan ajatuksiaan ja näkökulmiaan, lasten ajatukset otetaan vakavasti huomioon päätöksenteossa, lapset osallistuvat päätöksentekoprosessiin, sekä lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa. (Shier 2001, 109, 111.)

Nämä viisi osallisuuden eri tasoa on jaettu kolmeen sitoutumisen vaiheeseen. Nämä vaiheet ovat avautuminen, mahdollistaminen sekä velvoittaminen. Ensimmäinen vaihe (avautuminen) ei vaadi aikuiselta vielä käytännön toimia, vaan hänen tulee omaksua osallistava ajatusmalli. Toisessa vaiheessa on kyse mahdollistamisesta, joka edesauttaa työntekijän tai organisaation toimintaa käytännössä. Mahdollistamiseen kuuluvat esimerkiksi resurssit, taidot ja tiedot, sekä uusien toimintamallien kehittäminen. Viimeisessä vaiheessa, velvoittamisessa, mahdollistetaan toiminnan pysyvyys. Toiminta on osa organisaatiota, ja se mahdollistaa lasten toiminnan toteutumisen kullakin osallisuuden tasolla. (Shier 2001, 110.)



Kuvio 1. Harry Shier (2001) osallisuuden tasot

Lasten osallisuuden mahdollistaa se, että lapset tulevat kuulluksi. Shierin osallisuuden ensimmäisellä tasolla on lapsen kuunteleminen. Lapsen kuunteleminen tarkoittaa sitä, että lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään, ja saada aikuisen huomio. Kasvattajan näkökulmasta tämä tarkoittaa kysymystä siitä, että onko kasvattaja valmis kuuntelemaan lasta, ja työskenteleekö kasvattaja siten, että lasten kuuleminen on mahdollista. Nämä ovat sitoutumisen kaksi ensimmäistä vaihetta. Kun sitoutumisen kolmas vaihe toteutuu, eli kun lapsen kuulemisesta

tulee osa toimintaympäristön periaatetta, voidaan siirtyä seuraavalle askelmalle. (Shier 2001, 112.)

Osallisuuden toinen taso on lapsen tukeminen ilmaisemaan omia mielipiteitään. Tällä osallisuuden tasolla tulee kiinnittää huomiota siihen, minkä takia lapset eivät mahdollisesti ilmaise omia mielipiteitään. Ensimmäisessä sitoutumisen vaiheessa Shier kehottaa kasvattajia miettimään, ovatko he valmiita tukemaan ja rohkaisemaan lapsia ilmaisemaan omia näkemyksiään. Toinen sitoutumisen vaihe on konkreettinen työskentely sen eteen, että lapsi voi ilmaista omia näkemyksiään. Konkreettisella työskentelyllä tarkoitetaan henkilöstön riittäviä resursseja ja tahtoa siihen, että lasten mielipiteiden ilmaiseminen mahdollistuu. Viimeinen vaihe on jälleen osa koko työyhteisön toimintaperiaatetta. Kun tämä on saavutettu, voidaan siirtyä kolmannelle askelmalle. (Shier 2001, 112.)

Kolmannella tasolla lapsen mielipiteet otetaan jo huomioon. Tämä ei tarkoita sitä, että aikuisen tulisi tehdä aina kuten lapsi haluaa. Kasvattajan tulee voida kuitenkin perustella lapselle se, miksi kasvattaja toimii parhaaksi näkemällään tavalla, eikä juuri kyseisessä tilanteessa välttämättä toteuttanut lapsen toivetta. Sitoutumisen ensimmäinen vaiheeseen kuuluu kysymys siitä, onko kasvattaja valmis ottamaan huomioon lapsen mielipiteet. Toisessa sitoutumisen vaiheessa Shier kysyy, mahdollistaako päätöksentekoprosessi lasten huomioimisen työyhteisössä. Kun lasten mielipiteille annetaan työyhteisössä arvoa, on kolmas sitoutumisen vaihe saavutettu. Lasten osallisuudesta tulee tällöin osa työyhteisön toimintakulttuuria. Tässä vaiheessa toteutuu Shierin mukaan YK:n lasten oikeuksien sopimuksen edellyttämä osallisuus. (Shier 2001, 112.)

Osallisuuden polun neljännellä tasolla lapsi pääsee mukaan päätöksentekoprosessiin. Osa vallasta on vielä kasvattajalla, mutta hän luovuttaa valtaansa myös lapsille. Tällä neljännellä tasolla kasvattajat ja lapset voivat yhdessä keskustella päätettävistä asioista, ja kasvattajat huomioivat aktiivisesti lasten mielipiteet. Vastuu päätöksistä on kuitenkin kasvattajilla. Kuten myös aiemmilla askelmilla, ensimmäinen sitoutumisen vaihe lähtee liikkeelle kasvattajan asenteesta: onko hän valmis ottamaan lapset mukaan päätöksentekoprosessiin. Kun kasvattajalla on konkreettisia toimintatapoja siihen, joilla lapset voidaan ottaa mukaan pää-

töksentekoprosessiin, on meneillään sitoutumisen toinen vaihe. Kolmas sitoutumisen vaihe koskee jälleen koko työyhteisöä. Kun lapsi pääsee mukaan päätöksentekoprosessiin, hän oppii demokratiaa. Lisäksi lapset sitoutuvat tehtyihin päätöksiin sekä oppivat vastuusta. (Shier 2001, 114.)

Viidennellä tasolla lapset jakavat päätöksentekoprosessissa vallan ja vastuun. Kasvattajan tulee voida luovuttaa valtaansa lapselle, ja tukea lasta. Sitoutumisen ensimmäisessä vaiheessa keskiössä on jälleen kasvattajan asenne: onko kasvattaja valmis jakamaan vallan lasten kanssa. Toisessa vaiheessa huomioidaan konkreettiset menetelmät siihen, että aikuiset ja lapset voivat jakaa vallan ja vastuun. Kolmannessa sitoutumisen vaiheessa Shier kysyy, voivatko lapset jakaa vallan ja vastuun työyhteisön päätöksentekoprosessissa. (Shier 2001, 115–116.)

### **3.3 Lapsi osallisena omassa arjessaan**

Kun lapsi tulee päiväkotiin, hän liittyy uuteen yhteisöön. Uudessa yhteisössä on paljon erilaisia tapoja ja käytäntöjä, joihin lapsi vähitellen oppii. Lasten osallisuus on hyvin käytännöllistä, ja se toteutuu, kun lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi. Tämä tarkoittaa Järvisen ja Mikkolan (2015, 17) mukaan sitä, että lapsen aloitteisiin sekä ideoihin suhtaudutaan myönteisesti. Lapsen tulee saada tehdä päätöksiä, sekä osallistua päätöksentekoon. Osallisuuteen kuuluu lapsen vuorovaikutus sekä kasvattajien että muiden lasten kanssa. (Järvinen & Mikkola 2015, 17.)

Katajan (2014, 67) mukaan lasten osallisuus päiväkodin arjessa tarkoittaa yhtä paljon myös kasvattajien osallisuutta. Lasten osallisuutta ei saa käyttää tekosyynä sille, että kasvattaja vetäytyy tai passivoituu. Lasten osallisuus vaatii kasvattajan vastuuta. Brotherus ym. (2002, 49) pitää uhkana kasvattajan passiivitumista, mikäli pedagogiikka lähtee täysin lasten kiinnostuksen kohteista. Päivi Virkki on todennut, että lasten osallisuus päiväkodissa on aikuisten taskussa. Lasten osallisuus vaatii kasvattajilta henkistä ja fyysistä läsnäoloa sekä vuorovaikutusta. Tätä läsnäoloaan kasvattaja voi viestiä puheillaan, kuuntelul-



laan, sekä myös asennoillaan ja ilmeillään. (Virkki, Nivala, Kiilakoski & Gretschel 2012, 181.)

Vaikka päiväkodin arjessa vastuu on kasvattajalla, on tilanteita joissa myös lapsi voi olla päättävässä asemassa. Kun lapsi voi johtaa keskustelua, hän saa kokemuksen vallasta. Vallalla tarkoitetaan tässä yhteydessä rakentavaa, ei tuhoavaa valtaa. Lapsen voimaantuminen/valtautuminen (*empowerment*) tuottaa positiivisia kasvukokemuksia, lisää itsehallintaa ja auttaa lasta löytämään omia voimavarojaan. (Virkki ym. 2012, 181.) Vallan ja vastuun jakamista toin esille tässä opinnäytetyössä aiemmin, kun esittelin Shierin osallisuuden tasoja.

Turjan (2011b, 28) mukaan lapsi voi olla mukana suunnittelemassa ja päättävässä ruokailustaan, omasta hygieniastaan, pukeutumisesta, leikeistä, tavaroista tai oppimistavoitteista. Tästä voidaan edetä yhä laajemmalle alueelle, jolloin osallisuudella voidaan tarkoittaa lasten yhteisten leikkien tai leikkipaikkojen suunnittelua ja/tai organisointia.

Lapset elävät hetkessä. Päiväkodin arjessa työntekijät voivat olla ajatuksissaan jo seuraavassa tilanteessa, kuten miettimässä uloslähtöä ja sitä edeltävää pukemista. Mikkola ja Nivalainen (2009) kirjoittavat, että aikuisten tulisi antaa sekä itselleen että lapselle enemmän aikaa hetkessä elämiseen. Lapsi voi leikkiesään löytää ns. Flow-kokemuksen, jossa ajantaju voi hävitä kokonaan, ja tekeminen ikään kuin soljuu sujuvasti eteenpäin. Flow-kokemuksen aikana aika kuuluu kuin siivillä, ja sen jälkeen olo on hyvä. Mikkola ja Nivalainen kysyvätkin, voisiko aikuinen kokea saman työskennellessään lasten kanssa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31.) Leinosen (2014, 19) mukaan osallisuutta on esimerkiksi se, että aikuinen pysähtyy leikkimään lapsen kanssa, tarttuu lapsen aloitteisiin, tai muuttaa suunniteltua toimintaa silloin, kun kyseinen toiminta ei innosta lapsia.

Jotta lapset voidaan ottaa mukaan suunnittelemaan toimintaa, se vaatii uusia toimintatapoja. Esimerkiksi ”perinteiseen” päiväjärjestykseen tulisi löytyä väljyyttä, jotta kasvattajat voisivat aidosti kohdata lapset. Aito kohtaaminen ja päiväjärjestyksen väljyys mahdollistavat sen, että kasvattajilla on mahdollisuus pysäh-

tyä kuuntelemaan sitä, millaisia ehdotuksia ja aloitteita lapsilla on. Järvinen ja Mikkola (2015) kysyvätkin, millaisia vaikuttamisen mahdollisuuksia lapsilla on aikuisen suunnittelemissa ja kaavamaisesti vedetyissä musiikki-, askartelu- tai jumppatuokioissa. (Järvinen & Mikkola 2015, 17.)

Erilaiset **säännöt** luovat turvaa, ja kasvattajan velvollisuus on huolehtia tarvittavista rajoista. Leinosen (2014, 32–33) mukaan kasvattajien tulisi kuitenkin miettiä, ovatko kaikki vanhat rajoitteet säännöt tarpeellisia. Kun luodaan päiväkotiryhmälle yhteisiä sääntöjä, olisi hyvä käydä ne keskustellen lasten kanssa läpi. Näin ne mahdollisesti jäävät lapsille paremmin mieleen, eivätkä tule ilmi vain kasvattajan esittäminä käskyinä.

Suuret päiväkodin ryhmät asettavat työntekijöille haasteita. Mikkolan ja Nivalaisen mukaan suurryhmä on uhka lapsen minuudelle, koska aito dialogisuus ei mahdollistu, ja lasta ei voida huomioida yksilöllisesti. He myös toteavat, että suurryhmä voi herättää lapsissa kiukkua, ärtymystä tai pelkoa. Suurryhmä ei myöskään ole lapsilähtöistä, koska siinä aikuinen kannattelee ja säätelee tilannetta hyvinkin kokonaisvaltaisesti. (Mikkola & Nivalainen 2009, 33.)

Suurryhmän sijaan **pienryhmä** mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen. Ei ole tärkeää se, miten lapsi on syönyt, onko hän askarrellut tai suorittanut tarvittavan askartelun. Tärkeää on se, onko lapsi tullut aidosti kohdatuksi, ja tietääkö aikuinen todella, mitä lapselle kuuluu. Pienryhmätoiminnan ansiosta toimintaa on helppo eriyttää, ja hyödyntää päiväkodin tiloja laajemmin. (Mikkola & Nivalainen 2009, 36.)

Päiväkodin arki on täynnä valintoja, ja tämä koskee myös **fyysistä varhaiskasvatusympäristöä**. Suurimman osan päivästä lapset ovat päiväkodin sisätiloissa. Siellä kokoonnutaan yhteen, ja mahdollisuuksien mukaan jakaudutaan pienempiin ryhmiin sen mukaan, miten toimintaa kyseiselle päivälle on suunniteltu. Hyvin usein lapsen merkittävin oppimisympäristö on hänen oman ryhmänsä tila, jossa hän päivittäin toimii. Päiväkodista voi löytyä myös yhteisiä tiloja, kuten sali, verstaas tai vesileikkihuone, mutta niihin lapsi pääsee leikkimään harvoin. Aikuisella on siis valta ja vastuu sen suhteen, missä ja miten lapsi päivänsä

päiväkodissa viettää. Tarkan suunnittelun ja tilojen porrastuksellisen käytön lisäksi kasvattajilta vaaditaan selkeää näkemystä siitä, että juuri kasvattajien päätöksillä ja ohjauksella lapselle on mahdollista järjestää turvallinen ja viihtyisä arki. (Mikkola & Nivalainen 2009, 38–39.)

Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) sanotaan, että leikkiympäristön muokkaamisessa tulee ottaa huomioon lasten ajankohtaiset kiinnostuksen aiheet. Lisäksi lapset voivat mahdollisuuksien mukaan osallistua ympäristön ylläpitämiseen ja uudistamiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22.)

**Ulkoilu** jäsentää päiväkodin arkea hyvin vahvasti, ja Suomen ilmasto asettaa siihen omat haasteensa erilaisine varusteineen. Mikkola ja Nivalainen (2009) kirjoittavat, että mikäli päiväkodissa halutaan ulkoilla kaksi kertaa päivässä, täytyy uloslähdöstä tehdä kaikille inhimillinen tilanne. Jos uloslähtö tapahtuu kaksi kertaa päivässä, se tapahtuu 10 kertaa viikossa, 40 kertaa kuukaudessa, ja yli 400 kertaa vuodessa. Yhden lapsen kohdalla tämä voi tarkoittaa noin 2500 pukemiskertaa sinä aikana, kun hän on päiväkodissa. Myös pukeutumistilanteen tulisi olla vuorovaikutuksellista. Sen tulisi olla aitoa kohtaamista lapsen ja kasvattajan välillä, sekä lasten keskinäistä yhdessä oloa. Pukeminen on kuitenkin yksi pienen lapsen tärkeimmistä motorisista taidoista. Kun pukeutumista toteutetaan pienryhmissä, on mahdollista keskustella lasten kanssa siitä, millainen sää ulkona on, ja millaiset vaatteet ja varusteet sinne kannattaa pukea. (Mikkola & Nivalainen 2009, 40–41.)

Ulkoilussa on syytä myös miettiä, mikä sen tarkoitus on, ja onko ulkoilulla jokin pedagoginen tavoite. Vaihtoehtoisesti kasvattaja voi seistä paikallaan, tai hän voi ottaa osaa lasten leikkeihin ja peleihin. Jos ulkona on kerralla suuri määrä lapsia, ei kasvattajalla todennäköisesti ole muuta kuin suuri vastuun tunne. Mikkola ja Nivalainen toteavatkin, että aikuisen pitäisi olla siellä, missä lapsetkin ovat, eikä ainoastaan keväisin, kun aurinko alkaa lämmittää. Kasvattajan tulisi tarkastella asiaa niin, että hänellä on työ, joka mahdollistaa ulkoilun ja liikkumisen päivittäin yhdessä lasten kanssa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 42–43.) Myös Kettukangas ja Härkönen herättävät kasvattajia miettimään, onko ulkoilu

vain valvontaa, vai voiko siihen liittyä kasvatuksellisia ja opetuksellisia elementtejä (Kettukangas & Härkönen 2014, 108).

**Ruokailu** ei tarkoita pelkästään sitä, että lapsi saa ravintoa. Se tarkoittaa parhaimmillaan mielihyvän, turvallisuuden sekä yhdessäolon tunnetta. Ikävämmissä tapauksessa ruokailu päiväkodissa voi tarkoittaa lapselle ahdistusta, tai pakkotamisen ja painostamisen tunnetta. Vaikka ruokakulttuuri on muuttunut vuosikymmenien saatossa, ovat lapset edelleenkin hyvin ennakkoluuloisia uusille mauille. Myös aikuiset ovat. Ruokailu ei saa olla lapselle palkinto tai rangaistus. Mikkola ja Nivalainen kirjoittavat, että ruoka on vain ruokaa, eikä yksikään lapsi ole kuollut suomalaisessa päivähoitossa nälkään. (Mikkola & Nivalainen 2015, 44.)

Kasvattajien näkökulmasta katsottuna ruokailutilanne ei ole tarkoitettu kasvattajien keskinäiseen kuulumisten vaihtoon, eikä näin ollen lasten, perheiden tai työtiimin asioista saa keskustella yhteisissä ruokailutilanteissa. Esimerkkiateria/valvonta-ateria tarkoittaa päiväkodissa sitä, että kasvattaja ruokailee samassa pöydässä lasten kanssa. Tällöin hänellä on mahdollisuus opettaa pöytätapoja, sekä ohjata ja osallistua lasten keskusteluun. (Mikkola & Nivalainen 2015, 45.)

Kataja (2014, 65-66) esittää kysymyksiä liittyen ruokailutilanteeseen. Kuka on se, joka määrittelee missä lapsi istuu ruokailun ajankohtana? Saavatko lapset vaikuttaa omiin istumapaikkoihin, vai ovatko ne ennalta sovittuja? Mikä on myös ruokailun tarkoitus? Onko mahdollista, että lapsilla olisi valinnan vapaus sen suhteen, missä he haluavat istua?

**Lepohetkeen** on varattava riittävä määrä aikuisia. Kun lapsi saa nukahtaa ja herätä omia aikojaan, hän on hyväntuulinen ja energinen. Lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta katsottuna lepoetki on tarpeellista pienelle lapselle, mutta lepoetken tarkoituksesta, ajankohdasta ja pituudesta tulisi keskustella nykyistä enemmän. Lepoetki suuryhmässä voi olla kaaottista, mutta riittävällä määrällä aikuisia, lapset saavat yksilöllistä huomiota. Toimintamallit on sovittava tarkkaan työtiimin kesken. (Mikkola & Nivalainen 2015, 46-47.)

Osallisuus ei kuitenkaan tarkoita vain yksittäisten lasten toiveiden täyttämistä, vaan koko lapsiryhmän näkökulmien huomioimista, kuuntelemista. Osallisuus on yhteistä neuvottelua siitä, että ratkaisu tyydyttää kaikkia. Apuna voidaan käyttää arpomisia, äänestyksiä tai muita toimintatapoja, jotka antavat lapsille kokemuksen demokraattisista toimintatavoista. (Turja 2011a, 30.)

#### **4 Aihepiirin aiemmat tutkimukset ja opinnäytetyöt**

Filosofian maisteri Päivi Virkki (2015) on tehnyt väitöstutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää lasten kokemuksia omasta toimijuudestaan sekä osallisuudesta. Lisäksi väitöstutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kasvattajat kokevat lasten toimijuuden ja osallisuuden varhaiskasvatuksessa. Tutkimus osoitti, että tärkeimpinä toimintoina lapset kokivat leikin ja ulkoilun, sekä arkielämän oppimisen. Tutkimuksen mukaan kasvattajien tulisi tiedostaa lasten osallisuus laajemmin. Lisäksi kasvattajien tulisi oppia osallistamaan lapsia päiväkodin arkisissa toiminnoissa, jotta lapset voisivat kokea osallisuuden ja yhteyden omaan elämäänsä, itseensä sekä toisiin. Tuloksista ilmenee, että lasten osallisuus riippuu siitä, millaisina toimijoina lapset nähdään. (Virkki 2015.)

Väitöstutkimuksessa lasten kokemus toiminnan suunnittelusta ja toiminnan tietoisesta muovautumisesta rajautui leikkiin, ulkoiluun ja vapaisiin tilanteisiin. Lapsilla joita Virkki tutkimukseensa haastatteli, ei ollut tietoa siitä, kuinka he voivat itse muovata omaa rooliaan. Tutkimuksessa lapset korostivat osallisuuden yhteisöllisyyttä, mutta kasvattajat korostivat enemmän osallisuuden yksilöllisiä piirteitä. Tutkimuksen mukaan päiväkodin ennalta määrätyt rakenteet rajoittivat lasten mahdollisuuksia ja valintoja. (Virkki 2015.)

Sari Koivukangas (2013) on tehnyt opinnäytetyönsä koskien lasten osallisuutta päiväkodin arkitoiminnoissa. Hänen tavoitteenaan oli saada lasten ääni kuuluviin, eli tuoda esille lasten näkökulma osallisuuteen. Opinnäytetyö oli osa Oulun kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden Osallisuuden voima – projektia. Koivu-

kangas havainnoi ja haastatteli 5–6-vuotiaita lapsia. Havainnoinnin hän suoritti osallistuvana havainnoijana, ja haastattelut yksilöhaastatteluna normaalin päiväkotiarjen lomassa. Keskeisimpiä tuloksia oli se, että lasten osallisuus toteutuu joissain määrin. Aikuiset tiedustelevat lasten mielipiteitä päiväkodin arkitoimintoissa vaihtelevasti eri ryhmissä, joissain enemmän kuin toisissa. Tämä opinnäytetyö osoittaa, että lasten osallisuutta tulisi huomioida nykyistä paremmin. (Koivukangas 2013.)

## **5 Opinnäytetyön toteutus**

### **5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset**

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan sitä, miten lasten osallisuus toteutuu päiväkodin arjessa. Haluan tuoda opinnäytetyössäni esille lasten näkökulman, koska lasten osallisuutta selvittäessä ei ole tarkoituksenmukaisesta kysyä osallisuuden toteutumisesta pelkästään kasvattajilta. Lisäksi tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda tietoa toimeksiantajana toimivalle päiväkodille ja päiväkodin kasvattajille siitä, miten lapset kokevat fyysisen varhaiskasvatusympäristön. Tarkoituksena oli kerätä tietoa lapsilta, jotta toimeksiantajana toimiva päiväkotivoi mahdollisuuksien mukaan kehittää toimintaansa opinnäytetyön tulosten pohjalta.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

- Miten lasten osallisuus toteutuu päiväkodin arjessa?
- Millaisia kokemuksia lapsilla on fyysisestä varhaiskasvatusympäristöstä?

### **5.2 Ideasta opinnäytetyöhön**

Lasten osallisuus on aihe, joka on ollut ajankohtainen jo hetken aikaa. Osallisuudesta ja vaikuttamisesta kirjattiin vuonna 2015 varhaiskasvatuslakiin uusi säännös, joka koskee lapsia ja heidän huoltajiaan. Toimeksiannon sain erään

pohjoiskarjalaisen kunnan varhaiskasvatuspalveluiden kautta. Varhaiskasvatuksen johtaja ehdotti opinnäytetyölleni aiheeksi lasten osallisuutta ja sitä, miten paljon lasten osallisuus näkyy päiväkodin arjessa.

Olen itse ollut kiinnostunut lasten osallisuudesta koko opiskeluajan. Olen työskennellyt aiemmin päiväkodissa, sekä opiskelujeni puitteissa olen suorittanut erilaisia harjoitteluita ja oppimistehtäviä eri päiväkodeissa. Oma kokemukseni on se, ettei lasten osallisuutta ja sen merkitystä välttämättä ymmärretä täysin. Olen huomannut, että joissain päiväkodeissa lapsilähtöisyys käsitetään hyvin usein asiana, jossa lapset päättävät kaikesta. Lapsilähtöisyyden toteutumattomuutta on perusteltu sillä, että ”aikuinen asettaa rajat”. Lasten osallisuutta taas pidetään positiivisena, mutta siitä huolimatta pidetään tiukasti kiinni kasvattajan ennakkoon suunnittelemista erilaisista tuokioista.

Opinnäytetyöni prosessi löytyy liitteenä (liite 1). Ensimmäinen tapaaminen toimeksiantajan kanssa opinnäytetyön tiimoilta oli keväällä 2015. Tämän jälkeen ryhdyin työstämään opinnäytetyön suunnitelmaa, sekä perehtymään teorian tietoon. Suunnitelmaa kävimme läpi yhdessä opinnäytetyöohjaajien kanssa pienryhmätapaamisissa kuukausittain. Suunnitelman työstöä ja teorian tiedon tarkennusta tapahtui syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana. Suunnitelman työstämisen aikana kirjoitin myös suostumuskirjeen lasten huoltajille (liite 2).

Suunnitelman tekemisen aikana olin yhteydessä toimeksiantajaan, ja tarkensimme mm. tutkimuskysymyksiä, ja kävimme läpi havainnointirunkoa (liite 3). Havainnointirungon suunnitteleminen yhdessä toimeksiantajan kanssa oli tärkeää, jotta havainnointi palvelisi mahdollisimman paljon toimeksiantajan toiveita. Havainnoinnin rajasimme koskemaan ruokailutilanteita, ulkoilua, leikin jatkuvuutta sekä erilaisia nivelvaiheita.

Suunnitelman työstämisen jälkeen kirjoitimme toimeksiantajan kanssa toimeksiantosopimuksen, sekä ohjaavan opettajani kanssa Kareliammattikorkeakoulun tutkimuslupahakemuksen toukokuussa 2016. Näitä kyseisiä sopimuksia en liitä tähän opinnäytetyöhöni, koska niissä tulee esiin tiedot

toimeksiantajasta, jonka yksityisyyttä tahdon kunnioittaa toimeksiantajan toiveesta.

### 5.3 Toimeksiantaja ja kohderyhmä

Toimeksiantajana tälle opinnäytetyölle toimi erään pohjoiskarjalaisen kunnan päiväkotit. Kyseisessä päiväkodissa on viisi ryhmää, jotka ovat kaikki sisarusryhmiä. Sisarusryhmässä lapset ovat 0–5-vuotiaita. Vaikka ryhmiä on viisi, ei ryhmien toiminta ole keskittynyt ainoastaan omiin ryhmätiloihin. Päiväkodissa on yhteisiä leikkialueita, esimerkiksi kotileikki ja rakenteluleikki. Lapset saavat liikkua vapaasti päiväkodin tiloissa, ja he saavat hyödyntää eri tiloja.

Suunnitelman työstämisen jälkeen olin jälleen yhteydessä toimeksiantajaan, ja kävin talopalaverissa kertomassa opinnäytetyöstäni päiväkodin kasvattajille. Talopalaverissa kerroin kasvattajille myös sen, mitä tulen havainnoimaan. Talopalaverissa teimme myös työnjakoa ja sovimme, että kasvattajat kysyvät lapsilta kiinnostusta osallistua opinnäytetyöni tekemiseen. Kun kasvattajat olivat kysyneet lapsilta suostumuksen, lähestyin huoltajia suostumuskirjeellä (liite 2). Lisäksi kasvattajat varmistivat asian vielä suullisesti lasten huoltajilta.

Sadutusaineisto on kerätty kuudelta 4–5-vuotiaalta lapselta. Yhdestä lapsiryhmästä sadutukseen osallistui kaksi lasta, mutta loput neljä lasta olivat kaikki eri lapsiryhmistä. Sadutuksia tein kahtena päivänä, pääasiassa lasten lepoaikaan. Yhden sadutuksen toteutin ennen ruokailua. Sadutuksen käyttöä aineistonkeruumenetelmänä käsitellään tässä opinnäytetyössä myöhemmin.

Havainnointipäiviä oli yhteensä kolme. Saavuin päiväkodille noin klo 7:30, ja lähdin pois välipalan jälkeen, noin klo 14–15. Olin sopinut ennalta kasvattajien kanssa sen, mihin ryhmään saavun tiettyyn kellonaikaan havainnoimaan. Myös osallistuvan havainnoinnin käyttöä aineistonkeruumenetelmänä avataan tässä opinnäytetyössä myöhemmin.



## 5.4 Laadullinen tutkimus

Opinnäytetyöni on luonteeltaan kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Todellisen elämän kuvaamisessa on otettava huomioon, että jokainen tapahtuma muovaa seuraavaa tapahtumaa. Tämän takia laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 157.) Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää, miten lasten osallisuus toteutuu päiväkodin arjessa.

Tyypillinen piirre laadulliselle tutkimukselle on se, että siinä suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina. Tiedonhankinta on kokonaisvaltaista, ja aineistoa kerätään luonnollisissa tilanteissa. Aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti, ja tarkoituksena on tuoda esille asioita, jotka eivät ole ennalta odotettavissa. Aineiston analysointia ei määrää teoria, eikä tutkija. (Hirsjärvi ym. 2010, 161.)

Eskola ja Suoranta (2000) kirjoittavat, että kenttätö on erityinen tapa päästä läheiseen kontaktiin tutkittavien kanssa. Lisäksi pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien oman näkökulma, josta käytetään nimikettä naturalistinen ote. Tutkija pyrkii siis säilyttämään tutkittavan ilmiön juuri sellaisena kuin se esiintyy, ilman että hän manipuloi tutkimustilannetta. (Eskola & Suoranta 2000, 16.) Tässä opinnäytetyössä pyrin tavoittamaan päiväkodin arkea sellaisena, kuten se normaalistikin kulkee. Mahdollisimman lähelle päiväkodin arkea päästäkseni päätin käyttää yhtenä aineistonkeruumenetelmänä osallistuvaa havainnointia.

Laadullisen tutkimuksen metodeja valittaessa tulee huomioida se, että metodien avulla huomioidaan tutkittavien näkökulma. Tutkittavien äänen tulee päästä monipuolisesti esille. Näitä metodeja ovat mm. teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, sekä erilaisten dokumenttien analysointi. Lisäksi laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu matkan aikana. Tutkimussuunnitelmaa tulee toteuttaa joustavasti, ja sitä voi joutua muuttamaan, jos olosuhteet niin vaativat. (Hirsjärvi ym. 2010, 161.)

Tämän opinnäytetyön aineisto on kerätty kuudelta pohjoiskarjalaisen päiväkodin lapselta saduttamalla. Lisäksi sadutuksen rinnalla on käytetty osallistuvaa havainnointia. Nämä molemmat aineistonkeruumenetelmät tukevat opinnäytetyöni aihepiiriä, eli lasten osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä.

## 5.5 Sadutus aineistonkeruumenetelmänä

Yhtenä aineistonkeruumenetelmänä tässä opinnäytetyössäni käytin sadutusta. Karlssonin (2001, 90) mukaan yhdessä lapsen kanssa toimimisen edellytyksenä on tunnettava, mitä lapset ajattelevat eri asioista. Lapsen ajatuksia tulee arvostaa ja kuunnella. Yksi tähän käytetty menetelmä on sadutus. Sadutusmenetelmää on alettu kehittämään 1970-luvulla, kun koulupsykologi Monika Riihelä kiinnitti huomiota siihen, että lasten omat ajatukset jäivät psykologisten testien ja ammattimaisten kysymysten taakse. (Karlsson 2001, 90.)

Sadutus on menetelmä, jossa sadutuksen kohde, eli tässä tapauksessa lapset, muokkaavat ajatuksiaan tarinoiksi. Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää pyydetään kertomaan oma tarina, jota aikuinen kuuntelee, ja jonka hän kirjaa sanasta sanaan. Sadutusmenetelmä ei vaadi monimutkaisia välineitä, ja sitä voi toteuttaa missä vain. Lapsia voi saduttaa kahden kesken tai ryhmissä. (Karlsson 2014, 18.)

Sadutuksessa kertomuksen kertoja on sadutettava, ja tarinan kirjaaja on saduttaja. Saduttaja on aktiivinen kuuntelija ja sadutukseen innostaja. Sadutuksia on olemassa perussadutusta ja aihesadutusta. Perussadutuksessa saduttaja kirjaa lapsen tarinaa sana sanalta avoimesti. Aihesadutuksessa kertoja tekee aloitteen siitä, mitä hän haluaa kuulla. Apuna tässä voi käyttää valokuvaa tai piirrustusta. (Karlsson 2014, 20–21.)

Sadutuksessa saduttaja sanoo lapselle:

Kerro satu (tai tarina), sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat. (Karlsson 2014, 24.)

Tässä opinnäytetyössäni käytin sadutusta saadakseni selville, miten lapset kokevat fyysisen varhaiskasvatusympäristön. Sadutin kuutta (6) erään pohjoiskarjalaisen päiväkodin lasta, jotka olivat neljästä eri päiväkotiryhmästä. Ennen sadutusta olin suorittanut erään opintojakson kyseisessä päiväkodissa, joten olin osalle lapsista tuttu. Myös osallistuva havainnointi tuki luottamuksen syntymistä ennen sadutusta.

Sadutus toteutettiin vapaaehtoisuuden periaattein. Kasvattajat olivat kysyneet lapsilta itseltään heidän mielenkiintoaan osallistua opinnäytetyöhöni, ja vastan jälkeen kysyin kirjalliset luvat lasten huoltajilta. Varmistin lasten halukkuuden sadutukseen vielä ennen sadutuksia, ja kerroin tarvitsevani heidän apuaan koulutehtävässäni.

Toteutin aihesadutusta erillisessä tilassa. Tila oli osa askarteluhuonetta, ja hyödynsin tilan pöytää valokuvia varten. Olin valokuvannut yhdessä erään kasvattajan kanssa päiväkodin tiloja, ja valokuvia minulla oli mukana 25 kappaletta. Kuvat olin numeroinut, jotta pystyin itse aina kirjoittamaan lyhyesti, mistä kuvasta lapsi minulle satuaan kertoo.

Valitsin kirjausmenetelmäksi käsin kirjoittamisen, koska se on minulle nopeampaa kuin koneella kirjoittaminen. Lisäksi olin lukenut erilaisia opinnäytetöitä liittyen sadutukseen, joissa saduttaja on kirjoittanut tietokoneella, ja näissä saduttavien huomio oli kiinnittynyt hyvin vahvasti tietokoneeseen. En myöskään halunnut nauhuria, koska sadutuksessa on ideana, että satu luetaan sadutuksen päätteeksi lapselle. Lisäksi pelkäsin, että nauhuri voisi kiinnittää liiaksi lasten mielenkiinnon.

Ennen sadustilannetta kerroin jokaiselle lapselle, että minä toivon heidän kertovan minulle sadun kuvaamistani valokuvista. Kerroin heille, että minä kuuntelen, ja samalla kirjoitan jokaisen sanan sadusta ylös omaan vihkooni. Lisäksi toin esille sen, että kun satu on valmis, luen sen lapselle ääneen, jolloin lapsi voi halutessaan tehdä satuun korjauksia.

Sadutukset on toteutettu toukokuussa 2016 kahden päivän aikana. Ensimmäisenä näytin sadutettaville valokuvat päiväkodin pihasta, ja pyysin heitä kertomaan niistä minulle sadun. Näitä pihasta olevia valokuvia oli viisi kappaletta. Tämän jälkeen näytin valokuvia ”kotiryhmistä” ja yhteisistä leikkitiloista, ja pyysin lasta jälleen kertomaan minulle sadun. Lopuksi lisäsin loput valokuvat päiväkodin eri tiloista, ja pyysin lasta jatkamaan satuaan, käyttämällä haluamiaan kuvia apuna. Tässä vaiheessa lapset tutkivat valokuvia innoissaan, ja ryhtyivät kertomaan mitä kuvissa on. En keskeyttänyt lapsia missään vaiheessa, kun he kertoivat satuaan. Pyrin antamaan selkeän ohjeistuksen sadutukseen, enkä pyytänyt heitä kertomaan minulle, mitä kuvat esittävät. Jos lapsi esitti kysymyksiä, niin niihin vastasin.

Sadutuksista neljä oli yksilösadutuksia, ja yksi oli parisadutus. Ajattelin itse toteuttaa sadutukset yksilösadutuksina, mutta parisadutus syntyi lasten omasta toiveesta, joten näin tärkeänä kunnioittaa heidän toivettaan. Sadutusten kesto vaihteli viidestä kahteenkymmeneen minuuttiin, ja kaikissa lapset itse ilmoittivat, koska he olivat omasta mielestään valmiita.

Kun lapsi ilmoitti sadun olevan valmis, luin lapsen sadun ääneen. Lapsi sai tarvittaessa tehdä satuunsa muutoksia, ja keskeyttää lukemiseni. Kuullessaan oman sadun, lapset olivat innostuneita. Välillä he nauroivat sille, kuinka olin kirjannut sanatarkasti heidän sanomisensa pieniäkin äännähdyksiä myöten. Satuaan halusi täydentää vain kaksi lasta jälkikäteen, jonka jälkeen satu luettiin uudestaan. Satujen pituudet vaihtelivat, ja osa lapsista lähti kertomaan satua hyvin avoimesti, kun taas osa lapsista oli vaiteliaampia.

Sadutus-menetelmä on kokemuksen perusteella osoittautunut helpoksi ja tulokselliseksi, kun kehitetään osallisuuden toimintakulttuuria. Eri tutkimusten kautta ollaan saatu tietoa, että sadutuksen avulla on helppo sukeltaa lasten maailmaan, ja näin ollen antaa tilaa lasten omille ajatuksille sekä aloitteille. Karlsson kirjoittaa, että menetelmä kasvattaa aikuiselle avaria silmiä, tarkkoja korvia ja pitkiä tuntosarvia. (Karlsson 2014, 226.)

## 5.6 Osallistuva havainnointi aineistonkeruumenetelmänä

Toisena aineistonkeruumenetelmänä tässä opinnäytetyössä käytin sadutuksen rinnalla osallistuvaa havainnointia. Osallistuva havainnointi eroaa arkipäivän tarkkailusta ainakin kolmella tavalla. Ensimmäinen näistä on se, että tutkija toimii itselleen oudossa yhteisössä, jossa hänellä ei ole asemaa tai uraa. Toisena eroavaisuutena se, että yhteisön työntekijät joutuvat koko ajan keskittymään työtehtäviinsä, ja näin ollen he eivät voi tutkijan tavoin keskittyä havainnointiin. Kolmas eroavaisuus on dokumentointi. Tutkija tallettaa keräämänsä tiedot systemaattisesti, esimerkiksi työpäiväkirjaan. (Laitinen 1984, Eskola & Suoranta 2005, 98–99 mukaan.)

Tässä opinnäytetyössä käytin osallistuvaa havainnointia seuraavissa päiväkodin arkitoiminnoissa: ruokailu, nivelvaiheet, ulkoilu sekä leikki. Havainnoinnissa käytin apuna havainnointirunkoa (liite 3). Havainnointirunko on suunniteltu yhdessä toimeksiantajan kanssa, jotta se palvelisi heidän tarpeitaan ja toiveitaan mahdollisimman hyvin. Ennen havainnointia tutustuin teorial tietoon lasten osallisuudesta päiväkodin arjessa. Tarvitsin taustalle teorial tietoa, jotta voisin mennä havainnoimaan kyseisiä asioita.

Valitsin menetelmäksi osallistuvan havainnoinnin, koska ajattelin pääseväni sitten lähelle lasta. Toinen perustelu osallistuvalla havainnoilla oli se, että pääsisin tavoittamaan päiväkodin arkea mahdollisimman realistisesti. Lapsihaastattelussa kysymykset olisivat ohjautuneet automaattisesti mahdollisesti teemahaastattelun mukaan, ja koin etten pelkästään sadutuksen avulla saisi tarpeeksi tietoa lasten osallisuudesta. Niirasen (1999, 253) mukaan havainnointi lasten luonnollisissa tilanteissa on ”pehmeä” tutkimusmenetelmä lapsille. Lapset saavat olla tutussa ja turvallisessa ympäristössä, ja he saavat hakeutua heille mieluisiin tiloihin ja tekemisiin.

Osallistuvaan havainnointiin on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehtoilla heidän toimintaansa. Osallistumisen asteita ovat täydellinen osallistuminen ja osallistuja havainnoijana. Tässä opinnäytetyössäni keskityn jälkimmäiseen. Siinä tutkittaville kerrotaan, että tutkija tulee ryhmään tekemään havainto-

ja. Havainnoitsija osallistuu ryhmän, eli tässä tapauksessa päiväkodin arkeen. Hän ei kuitenkaan jää pelkästään havainnoimaan, vaan hän voi myös esittää tutkittavilleen kysymyksiä. Tärkeää on pyrkiä rakentamaan hyvän suhde tutkittaviinsa. (Hirsjärvi ym. 2010, 216.)

Aloitin osallistuvan havainnoinnin tutustumalla päiväkodin kasvattajiin sekä lapsiin. Olin käynyt päiväkodilla aiemminkin, joten osa kasvattajista ja lapsista olivat minulle tutumpia kuin toiset. Osallistuin havainnointipäivinä päiväkodissa lasten peleihin ja leikkeihin, enkä pelkästään havainnoinut tilanteita. Saavuin päiväkodille hieman ennen aamupalan esille asettelua, ja pelasin lasten kanssa mm. pelejä. Myös ulkoilussa osallistuin lasten toimintaan, mikäli he kävivät pyytämässä minua mukaan ulkopeleihin. Grönforsin mukaan vuorovaikutus tapahtuu osallistuvassa havainnoinnissa havainnoitavien henkilöiden ehdoilla, havainnoijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tapahtumien kulkuun (Grönfors 1982, Eskola & Suoranta 2005, 100 mukaan). En pyrkinyt itse menemään lasten leikkeihin, vaan menin mukaan vasta siinä vaiheessa, jos lapset kävivät pyytämässä minua mukaan.

Havainnointipäiviä päiväkodissa oli toukokuun 2016 aikana kolme. Yhden havainnointipäivän aikana en havainnoinut pelkästään yhdessä lapsiryhmässä, vaan esimerkiksi olin yhdessä ryhmässä klo 7:30–9, jonka jälkeen siirryin ulos. Ulkoilusta siirryin havainnoimaan lounasta eri ryhmään missä olin aamulla ollut havainnoimassa aamupalaa ja nivelvaiheita. Lounaan jälkeen havainnoin samassa ryhmässä nivelvaiheen lounaalta lepo hetkelle. Lepohetkiä en ollut havainnoimassa, koska halusimme toimeksiantajan kanssa keskittyä enemmän lepo hetken nivelvaiheisiin. Yhtenä päivänä olin lepo hetkellä ”valvojien” ryhmässä pienen hetken. Muina päivinä lepo hetken aikaan toteutin sadutuksia. Sadutusten jälkeen siirryin jälleen havainnoimaan siirtymistä lepo hetkeltä leikkiin ja välipalalle. Havainnoinnin lopetin noin klo 14:00–15:30.

Havainnointia tapahtui lasten luontaisessa ympäristössä päiväkodilla: omassa ”kotiryhmässä” vapaan leikin ja ruokailujen aikana. Havainnoin myös ulkona, sekä yhteisissä leikkituloissa. Viimeisenä havainnointipäivänä havainnoin osin samoja tilanteita samassa ryhmässä, kuin kahtena ensimmäisenä päivänä.

Havainnot kirjasin vihkoon, johon olin kirjoittanut havainnointirungon kohdat erillisille sivuille. Yhdelle havainnointirungon kohdalle olin varannut kolme tyhjää sivua. Kuljetin vihkoa ja kynää mukana kaikkialla paitsi ulkona, jolloin kirjoitin ulkoilun havainnot jälkikäteen. Kaikkialla muualla kirjoitin heti ylös tilanteita, lausahduksia tai huomioita liittyen havainnoitaviin asioihin. Ensimmäisenä päivänä ulkoilussa vihko oli minulla mukana, mutta se kiinnitti liiaksi lapsien huomion seistessäni vihon kanssa päiväkodin pihalla. Lisäksi koin hankalana sen, että mikäli lapset kävivät pyytämässä minua mukaan leikkeihinsä, jouduin jättämään vihon pois käsistäni. Seuraavina päivinä tein päätöksen, että ulkoilun havainnoinnin kirjaan vasta ulkoilun jälkeen.

Ely (1993, Törrönen 1999, 222 mukaan) kirjoittaa, että havainnointi vaatii tutkijalta jatkuvaa keskittymistä, kuuntelua, katselua ja keskustelua. Tutkijan täytyy olla tarkkaavainen niiden pienten yksityiskohtien suhteen, jotka arkielämässä saatetaan helposti sivuuttaa. Dokumentoidessani havainnointia, pyrin keskittymään vain todellisiin tapahtumiin ja havaintoihin. Jätin omat mielipiteeni tai tuntemukseni pois havaintomuistiinpanoista. Näitä omia mielipiteitä ja huomioita kirjasin oppimispäiväkirjaan päivittäin, jotta en sekoittaisi niitä aineistoon.

## **5.7 Aineisto ja sen analysointi**

Aineistonkeruun jälkeen vuorossa on aineiston analysointi. Ennen analysointia kirjoitin havainnoinnin sekä sadutukset puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla sanasta sanaan. Tätä kutsutaan litteroinniksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 217). Määrällisesti aineistoa minulle kertyi sadutuksista ja havainnoinnista litteroituna yhteensä 9 sivua, fontti Arial ja riviväli 1,5.

Eskola & Suoranta (2000) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoranaisesti vaikutusta tai merkitystä siihen, onko tutkimus onnistunut. Heidän mukaan se täysin on tapauskohtaista, koska aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna. Siihen, miten laadullisen aineiston koko määräytyy, on muotoutunut käytännössä joitakin sääntöjä. Yksi näistä on aineiston kyllänty-

minen. Tämä tarkoittaa sitä, että kun uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta, on aineistoa kerätty riittävästi. (Eskola & Suoranta 2000, 62.) Aineistoa kerätessäni alkoivat muistiinpanot toistaa itseään. Esimerkiksi viimeisenä havainnointipäivänä en saanut juurikaan uutta tietoa.

Laadullisen tutkimuksen analysointitapa määräytyy sen suhteen, mikä tuo parhaiten vastauksen tutkimusongelmaan. Tutkija tekee jo aineistoon tutustessaan erilaisia alustavia valintoja. (Hirsjärvi ym. 2010, 219.) Ensimmäisessä vaiheessa palasin tutkimuskysymysten pariin, ja ryhdyin lukemaan litteroitua tekstiä uudelleen tulostettuna versiona.

Aineiston analysointi oli haastavaa. Luin litteroituja sadutuksia ja aineistoa havainnoinnista. Lainasin kirjastosta erilaisia kirjoja koskien laadullista tutkimusta, ja aineiston analysointia. Lähestyin aineistoa teorian kautta, ja kokeilin esimerkiksi aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Kun olin käynyt läpi lähes kaikki eri aineiston analysoinnin menetelmät, huomasin että minun täytyy perehtyä vielä tarkemmin aineistoon, ja että aineiston analysointiin tarkoitetun menetelmän tulee lähteä aineistosta, ei teoriasta.

Tässä vaiheessa rajasin aineiston havainnoinnista ja litteroidut sadutukset erillisiksi aineistoiksi. Ensimmäiseksi luin litteroitua havainnointiaineistoa. Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on saada aineisto selkeäksi kokonaisuudeksi, ja näin ollen tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineiston tematisointi on pääsääntöisesti ensimmäinen lähestyminen aineistoa kohtaan. Eskola ja Suoranta (2000) kirjoittavat, että teemoittelun avulla aineistosta voidaan nostaa esiin niitä teemoja, jotka valaisevat tutkimusongelmaa. (Eskola & Suoranta 2000, 174.)

Analysoinnin toisessa vaiheessa aloitin teemoittelun. Tässä opinnäytetyössä käytin havainnoinnin analysoinnissa tukena havainnointirunkoa, jossa teemoina olivat ruokailu, nivelvaiheet, ulkoilu sekä leikki. Tulostin aineiston osallistuvasta havainnoinnista, ja käytin teemoitteluun apuna eri värisiä yliviivaustusseja. Yhdistelin niitä havainnoinnin kohtia, jotka liittyvät havainnointirungon teemoihin.



Eskola ja Suoranta (2005, 152) kirjoittavat, että jos aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelurunkoa, toimii se jo itsessään apuvälineenä aineiston koodaukseen. Opinnäytetyössäni ei ollut teemahaastattelurunkoa, vaan havainnointirunko, joka oli rakennettu teemoittain.

Teemojen tulee olla yhteydessä teorian tietoon, sekä tutkimusongelmaan. Erilaisissa menetelmäoppaissa todetaan, että toimiva luokittelujärjestelmä on sellainen, joka on mahdollisimman yksinkertainen. (Pellegrini 1996, Niiranen 1999, 251 mukaan.) Kolmannessa vaiheessa palasin tutkimuskysymyksiini pariin, ja etsin pääasiallisia teemoja aineistosta koskien opinnäytetyön tutkimuskysymyksiä. Lukemisen ja väriteemoittelun jälkeen siirryin teemoitteluun havainnoinnin tuloksia tekstinkäsittelyohjelman avulla. Teemoiksi muodostuivat havainnointirungon pohjalta ruokailu, nivelvaiheet, lepoaika, ulkoilu sekä leikki.

Kun olin teemoitellut havainnoinnin tuloksia, aloitin analysoimaan sadutuksia. Ensimmäisessä vaiheessa luin litteroituja sadutuksia tekstinkäsittelyohjelman avulla, ja palasin tarkastelemaan samalla tavalla opinnäytetyöni tutkimustuloksia kuten osallistuvan havainnoinnin analysoinnissa. Toisessa vaiheessa ryhdyin teemoitteluun sadutuksien suoria lainauksia havainnoinnin analysoinnista syntyneiden teemojen alle. Siirsin tekstistä pois epäolennaisuuksia eri tiedostoon. Epäolennaisuuksilla tarkoitan sellaisia kohtia sadutuksista, jotka eivät vastaa tutkimuskysymyksiin.

Teemoittelun avulla erilaisista tarinoista voidaan poimia olennaista tietoa koskien käytännöllistä ongelmaa. Teemoittelua voi myös jatkaa pidemmälle. Kortteisen mukaan teemoittelu on vuoropuhelua teorian ja aineiston välillä. (Eskola & Suoranta 2005, 178–179.) Sadutuksista poimittuja irrallisia lauseita teemoittelin vielä yksinkertaisempaan muotoon, hävittämättä kuitenkaan alkuperäistä lausetta.

Osallistuvan havainnoinnin analysointi oli haastavaa, vaikka taustalla vaikuttikin havainnointirunko. Teemoittelun valikoituminen aineiston analysointimenetelmäksi kesti pitkään. Pidin teemoittelua aluksi liian yksinkertaisena menetelmänä, ja yritin soveltaa muita aineiston analysointimenetelmiä. Kun analysointi ei

sujunut kuten olisin toivonut, hyväksyin sen, kuinka aineisto määrittää, mikä analysointimenetelmä on paras. Paras analysointimenetelmä juuri tähän opinnäytetyöhön oli teemoittelu. Havainnointia oli alussa hankala jäsentää teemojen alle, koska jokin asia olisi voinut sijoittua esimerkiksi kahden eri teeman alle.

Sadutuksen analysointi erosi huomattavasti havainnoinnin analysoinnista, ja sadutuksen analysointi oli vieläkin haastavampaa. Opinnäytetyötä tehdessäni pohdin paljon, miten saan sadutuksista mahdollisimman paljon tietoa. Pelkkien suorien lainauksien sijoittaminen teemojen alle ei ollut toimivaa, vaan jatkoin teemoittelua hieman pidemmälle muodostamalla suorista lainauksista yksinkertaistettuja versioita.

## **6 Tulokset**

### **6.1 Ruokailu**

Ruokailun havainnoinnissa käytin apuna havainnointirunkoa (liite 3). Jokaisessa kotiryhmässä oli pieniä pöytiä, kuten päiväkodin fyysisiin tiloihin yleensä kuuluu. Ruokailut poikkesivat hieman toisistaan eri ryhmissä, ja kattamisessa oli havainnoinnin perusteella kolme käytäntöä. Ensimmäisessä käytännössä kasvattajat toivat ruokakärryt ryhmätilaan, ja siirsivät kärrystä kotiryhmässä oleviin ruokapöytiin aterimet, lautaset sekä juomalasit. Ne sijoitettiin keskelle pöytää, jotta jokainen lapsi pystyy ottamaan itse omat ruokailuvälineensä. Toinen käytetty tapa kattamisen suhteen oli se, että kasvattaja jätti lautaset kärryyn. Kolmannessa tavassa kasvattaja siirsi lautaset ja aterimet ruokakärryjen vieressä olevalle erilliselle matalalle pöydälle. Lapset saivat käydä hakemassa itse ruokailuvälineensä joko erilliseltä pöydältä tai ruokakärrystä. Havainnoinnin perusteella ruokailuvälineiden kattaminen tapahtui kasvattajien toimesta.

Aamupalalla ja lounaalla toimittiin kattamisen suhteen pääasiassa samalla tavalla. Aamupalalla kasvattajat laittoivat jokaiseen pöytään valmiiksi pienet leipäkorit, voilautaset, leikkeleet ja maidot. Kasvattaja toi erillisessä tarjoiluastiassa

aamupalamurot tai puuron, josta lapsi pystyi omatoimisesti ottaa itselleen annoksen omassa pöydässään. Ruokaa ei haettu kärrystä, vaan se jaettiin erillisiin tarjoiluastioihin, jotka sijoitettiin keskelle pöytiä. Esimerkiksi aamupalamurot jaettiin yhdestä isosta astiasta neljään eri astiaan. Nämä neljä erillistä tarjoiluastia sijoitettiin ruokapöytiin. Tällä tavalla mahdollistettiin se, että jokainen lapsi sai itse ottaa ruokaa.

Lapset eivät voineet vaikuttaa siihen, miten ja mihin astiat katetaan. Esimerkiksi lounaan kattaminen tapahtui havainnointipäivinä sillä aikaa, kun lapset olivat vielä ulkona. Tilanteesta riippuen lapset saivat kattaa pöytiin maidot ja leivät, mutta oli myös tilanteita, joissa kasvattajat kattoivat pöytään valmiiksi astiat, leivät ja leikkeleet. Kahdessa sadutuksessa lapset toivat esille sen, että he pääsevät välillä mukaan auttamaan kasvattajia ruuanlaitossa. Muissa sadutuksissa ruokailut tulivat esille lähinnä luettelomaisesti päiväjärjestyksestä kerrottaessa.

Lapsi sai itse päättää, minkä verran hän ottaa ruokaa. Tässä vaiheessa kasvattajat yleensä muistuttivat, että on hyvä ottaa sen verran, kuin minkä jaksaa itse syödä. Myös lounaalla pääruoka, leipäkori ja mahdolliset leikkeleet oli jaettu jokaiseen pöytään, josta lapset saivat itse ottaa haluamansa. Lapsi sai ottaa lisää sitä ruokalajia, mitä hän haluaa. Lapsen ei ollut pakko syödä esimerkiksi lautasta tyhjäksi, ennen kuin sai ottaa lisää leipää. Jos lapsi otti hyvin vähän ruokaa, kasvattajat puuttuivat asiaan kysymällä ystävällisesti, eikö lapsella ole nälkä. Lapsen ei kuitenkaan tarvinnut ottaa enempää ruokaa, vaan hän sai syödä esimerkiksi salaattia ja leipää, jos kyseinen ruoka ei sinä päivänä maistunut.

Havainnoinnin perusteella kaikki lapset saivat itse valita oman istumapaikkansa. He menivät ilman ohjausta istumaan eri pöytiin, eikä heille ollut ennalta määrättyjä istumapaikkoja. Kasvattajat kysyivät lapsilta, mihin lapsi haluaa mennä istumaan, ja jos lapsi ei osannut itse päättää mihin hän istuutuisi, niin tällöin kasvattaja ehdotti istumapaikkaa. Muulloin lapset hakeutuivat istumaan niiden lasten viereen, joiden kanssa olivat juuri aiemmin leikkineet.

Ruokailu tapahtui liukuvasti siten, että esimerkiksi ulkoa ruokailemaan saapuvat ryhmän pienimmät lapset ensimmäiseksi, ja isommat lapset hieman myö-

hemmin. Isommat lapset eivät saapuneet ennalta määrätyissä ryhmissä, vaan he saivat päättää missä vaiheessa lähtevät ruokailemaan. Ruokailun aikana vapaa keskustelu oli sallittua, ja myös kasvattajat osallistuivat keskusteluun. Ruokailuun käytettiin aikaa, ja jokainen lapsi sai syödä omaan tahtiinsa. En kiinnittänyt huomiota kertaakaan siihen, että lapsia olisi ohjeistettu istumaan ”oikein päin”, tai antamaan muille lapsille ruokarauhan.

Se, miten kasvattajat huomioivat lapset, vaihteli ryhmästä riippuen. Pääsääntöisesti kasvattajat huomioivat lapsen ottaessa paljon ruokaa sen, että jaksavatko lapset syödä ruokansa. Kasvattajat kiinnittivät huomiota pöytätapoihin sekä toisten huomioimiseen. Kasvattaja saattoi esimerkiksi mennä seisomaan pöydän toiseen päähän, ja pyytää toisessa päässä istuvalta lapselta, että ”saataisiinko maksamakkaraa tännepäin?”. Havainnoidessani kiinnitin huomiota siihen, ettei eräässä toisessa ryhmässä tämän tyylistä vuorovaikutusta kasvattajien ja lasten välillä ollut.

Lapset huomioivat myös toisensa. He eivät kurotelleet pöydän yli, vaan pyysivät kaverilta, voisiko saada esimerkiksi leipäkorin. Lapset myös kommentoivat ystävälliseen sävyyn toisilleen, että ruokaa otetaan sen verran, että sitä jää myös muille lapsille. Lisäksi kasvattaja antoi positiivista palautetta lapsille, jos lapset olivat kohteliaita toisiaan kohtaan. ”Ihanasti kysyit, tulipa hyvä mieli.”

## **6.2 Nivelvaiheet ja lepoetki**

Nivelvaiheet eli siirtymätilanteet aamupalalta tai lounaalta leikkiin tapahtuivat joustavasti. Lapset saivat poistua pöydästä, kun olivat omasta mielestään valmiita, eli syöneet ruokansa. Pääasiassa lapset kuitenkin varmistivat vielä kasvattajilta, saavatko he viedä astiat pois. Kasvattajat antoivat vastuun lapsille, eivätkä kehottaneet syömään ruokaa loppuun.

Astioiden viemisen jälkeen lapsi sai siirtyä leikkimään tai pelaamaan. Turhaa ”istuttamista” tai lasten odotuttamista ei näissä tilanteissa tapahtunut. Jos muilla lapsilla oli ruokailu vielä kesken, kasvattajat ohjeistivat lapsia ottamaan ”hiljai-

sen leikin” ruokarauhan vuoksi. Kasvattajat myös kysyivät lapsilta, mitä he haluavat tehdä. Osa lapsista lähti jatkamaan keskeneräisiä leikkejään, ja osa aloitti uuden leikin.

Lounaan jälkeen siirtyminen lepohetkelle, eli ”nukkariin” tai ”valvojiin” tapahtui yhtä aikaa. Nukkumatilaan menivät lapset, jotka nukkuivat päiväunet. Valvojien tilaan taas menivät lapset, jotka eivät nukkuneet. Lapset jotka söivät nopeammin, olivat siirtyneet leikkimään. Yleensä etenkin ”valvojiin” lähteminen tapahtui yhtä aikaa, joten leikkimässä olevat lapset odottelivat vielä niitä lapsia, joilla ruokailu oli kesken. Nukkumatilaan meno tapahtui liukuvasti, ja pienimmät pääsivät lepo hetkelle ensimmäisenä. Valvojiin menevät kasvattajat kutsuvat valvojat koolle ovelle jonoon. Ennen näitä siirtymisiä kasvattajat pyysivät lapsia siistimään leikit kotiryhmästä.

Sadutuksissa lepo hetki ja lepotila koettiin negatiivisena. Eräs lapsi toi esille sen, että nukkumatilassa ei ole kiva olla, koska siellä ei ole leluja, eikä siellä ole lapsen mukaan mitään tekemistä. Hänen mukaansa lepo hetkellä pitää olla vain hiljaa. Eräs toinen lapsi toi esille lepo hetken olevan vain odotushetki.

Mä en tykkää niinku olla täällä nukkarissa. En tykkää levätä. Se on tylsää. Pitää odottaa ja odottaa ja odottaa. Se on pelkkä odotushetki. Kaikki sanoo ”koska lähetään” ja opet sanoo ”ei vielä”. (L6)

Sitten me mennään lepo hetkelle. Sitten luetaan kirjaa. Ja viimeiseksi me lasketaan sormet, ja jos tulee ääniä, niin ne nousevat ylös. Ja sitte ku on laskettu sormet, niin sit tehdään jono. Sittenku on tehty jono, niin sitten mennään tekemään taas rauhallisia ja hiljaisia hommia. (L2.)

Nivelvaiheissa oli liukuvat käytännöt, eli kaikki eivät menneet kerralla syömään tai ulos. Kasvattajat kävivät sanomassa lapsille esimerkiksi ”pelatkaa rauhassa peli loppuun, jonka jälkeen voitte tulla aamupalalle”. Muutaman kerran kasvattaja kävi muistuttamassa aamupalasta useamman kerran, ennen kuin lapset malttoivat keskeyttää leikin.

Suurin osa lapsista saapui aamulla suoraan aamupalalle, joten valmiita leikkejä ei ennen sitä ehtinyt syntyä. Mikäli leikkejä oli ehtinyt syntyä, ne sai jättää odot-

tamaan jatkoa. Esimerkiksi piirustusvälineet sai jättää pöydälle odottamaan lepohetken ajaksi, eikä niitä tarvinnut laittaa pois. Kasvattajat huomioivat uloslähdön suhteen keskeneräiset leikit ja pelit, eli lasten ei tarvinnut keskeyttää toimintaansa siirtyäkseen ulos. Lapset saivat myös valita, haluavatko he lähteä heti aamupalan jälkeen ulos, vai haluavatko jäädä jatkamaan leikkejään sisälle.

### 6.3 Ulkoilu

Ulkoilu ja uloslähtö tapahtuivat liukuvasti. Aamupalan jälkeen lapset saivat valita, haluavatko he mennä heti ulos, vai haluavatko he olla sisällä. Mikäli he halusivat mennä heti ulos, osa kasvattajista lähti heidän mukaansa. Valvojien ryhmässä olevat lapset saivat myös valita lyhyen lepo hetken jälkeen, haluavatko he mennä ulos vielä ennen välipalaa. Päätös ei koskenut missään vaiheessa koko ryhmää, vaan lapset saivat oikeasti itse päättää, kummin he haluavat sinä päivänä tehdä.

Havainnointipäivät olivat jo suhteellisen lämpimiä toukokuisia päiviä, joten pukemiseen ei mennyt kauan aikaa. Lapsia muistutettiin siitä, että ulkona ja sisällä on eri housut jalassa. Lapset juoksivat vaihtamaan housuja, ja laittoivat päähänsä lippalakit. Kasvattajien apua ei uloslähdössä havainnoinnin perusteella tarvittu.

Ulkoilussa lapset juoksivat kukin omiin leikkeihinsä, ja osa pyysi kasvattajia mukaan toimintoihin, kuten peleihin. Lapset pyysivät kasvattajia avaamaan varaston oven, jotta he saavat sieltä polkupyöriä ja muita välineitä. Myös minua tultiin pyytämään mukaan leikkiin, ja lähdin pelaamaan mm. peiliä, väriä sekä jalkapalloa. Eräänä päivänä lapset pyysivät kasvattajilta mahdollisuutta vesileikkiin, ja kasvattaja mahdollisti tämän leikin tuomalla ulos vesileikkiin tarkoitetun astian ja erilaisia vesileluja.

Pääasiassa ulkoilu oli lasten keskinäistä vapaata leikkiä. He juoksivat ulos, hakivat tarvittavia välineitä ja hakeutuivat kavereiden luokse leikkimään. Osa kas-

vattajista oli mukana lasten leikeissä tai peleissä, mutta suurimmaksi osaksi lapset leikkivät keskenään.

Havainnointipäivinä osalla päiväkodin ryhmistä oli myös retkipäiviä, jolloin kyseinen ryhmä poistui päiväkodin piha-alueelta ulkoilun ajaksi. Epäselväksi jäi se, oliko retki ideana lasten vai kasvattajien. Kasvattajat kertoivat tekevänsä toisinaan retkiä lähimaastoon tai kodalle paistamaan makkaraa. Ne lapset jotka jäivät päiväkodin pihalle, eivät kaivanneet sieltä pois, vaikka näkivät toisten lasten lähtevän retkelle.

Sadutuksissa ulkoilu näkyi positiivisena asiana. Lapset kertoivat leikkivänsä esimerkiksi liukumäessä, kiipeilytelineessä tai hiekkalaatikolla. Ulkoilu koettiin myös paikkana, jossa saa juosta ja riehua. Ulkoilu myös jäsensi päivää, ja ilta-päivän viimeisen ulkoilun jälkeen lapset kertoivat iloisena pääsevänsä kotiin. Päiväkodin piha nähtiin paikkana, jossa pystyi valitsemaan erilaisista tekemisistä se mieluisin.

Sitten mie meen pihalle. Ylleensähän mie leikin pihalla liukumäessä tai hiekkalaatikolla. Kaverien kanssa. -- Ulkona ja jumppasalissa saa päästellä höyryjä. (L2)

Mie tykkään olla ulkona. Niin mäkin. Mie kiikun sun kaa. Sit mie oon hiekkalaatikolla. (L5 & L6)

## 6.4 Leikki

Myös leikin havainnointiin käytin apuna havainnointirunkoa (liite 3). Havainnoinnin perusteella lapset saivat itse valita leikin, mutta osa lapsista tarvitsi kasvattajan kannustusta siihen, mitä hän voisi tehdä. Osa lapsista lähti omatoimisemmin leikkeihin kuin toiset. Kasvattajat saattoivat ehdottaa eri leikkejä, tai esimerkiksi tabletilla pelaamista. Jotkut lapsista tosin saattoivat jäädä istumaan sohvalle, osaamatta tarttua mihinkään tarjottuun tekemiseen.

Lapset saivat leikkiä mitä halusivat, eikä leikkejä havainnoinnin perusteella rajoitettu kasvattajien toimesta. Omat lelut olivat myös hyvin tyypillinen näky kyseisessä päiväkodissa, ja ne tukivat lasten leikkiä. Sadutuksissa lapset kertoivat

kuvien avulla, mitkä ovat heidän lempileikkejään, ja mitä he tykkäävät leikkiä. Leikki nähtiin positiivisena asiana, joskin esimerkiksi jotkin tilat koettiin hankalina.

Kiva leikkiä kavereitten kaa eripuolilla. Eri puolilla kiva käyä leikkimässä. (L1)

Lapset kävivät ilmoittamassa kasvattajille, mihin leikkiin he ovat menossa, tai mikäli ovat menossa eri ryhmään leikkimään. Myös kasvattaja saattoi ehdottaa vierailua toiseen ryhmään. Lapset saivat vapaasti vaihtaa leikkiä, ja siirtyivät eri leikkitiloista toisiin. Näitä eri leikkitiloja oli eri puolilla päiväkotia.

Leikkikaverin lapsi valitsi itse, eikä niitä määrätty kasvattajien puolelta. Lapset kävivät lähinnä varmistelemassa, saavatko he mennä leikkimään jonkun tietyn lapsen kanssa. Myös sadutuksissa lapset mainitsivat omia kavereitaan nimiltä, ja toivat esille sen, miten kaverin kanssa on kiva leikkiä.

Eräässä sadutuksessa tuli esille se, ettei käytävillä saanut olla ”muuten vain”, tai viettää aikaa omalla ”loksulla” eli lapsen omalla vaatenaulakolla.

Mä tykkään olla loksulla, mut opet sanoo et ei saa olla loksulla. Aina kun me mennään loksulle, niin opet sanoo ”tulkaa takaisin. (L6.)

Leikin valintaan vaikutti myös se, että toisinaan lapset joutuivat pyytämään kasvattajien apua. Esimerkiksi hamahelmet tai osa lautapeleistä sijaitsivat korkealla, eikä lapsi yltänyt niihin omatoimisesti. Myös tiedehuoneen ja vesileikkihuoneen ovi oli lukossa, ja lapset kertoivat sadutuksissa, etteivät välttämättä aina pääse niihin. Esimerkiksi jokainen lapsi tunnisti vesileikkihuoneen, mutta kukaan ei ollut leikkinyt siellä vesileikkiä. Eräs lapsi kertoi, että vesileikkihuoneessa kasvatetaan kukkia, mutta hän kaipasi itse vesileikkiä.

Vesileikkihuone, tää on kiva. En oo leikkinyt siellä vesileikkejä, mut oon ollu muuten siellä. Vesileikki ois kiva. Siellä vois uija. (2)

Sadutuksissa tuli esille se, että monet pojat eivät pitäneet kotileikistä, eikä osa tytöistä pitäneet auto- tai ritarileikistä. Lepotila nähtiin ikävänä paikkana sadutuksissa myös sen takia, ettei siellä ei saanut leikkiä muina aikoina. Osa lapsis-



ta toivoi, että lepotilassa voisi rakennella patjoilla, tai että sinne voisi viedä pikuleluja. Liikuntasali oli lapsista paras paikka. Se tuli esiin lähes kaikissa sadu- tuksissa paikkana, jossa saa juosta vapaasti, ja hyödyntää erilaisia välineitä.

Salissa on kiva päästellä höyryjä ihan täysillä. (L2)

Arvaa mikä musta on hauskin paikka? Tää! Jumppasali! Siellä saa juosta. (L3)

Leikin jatkuvuus huomioitiin siten, että esimerkiksi pelejä ei tarvinnut keskeyttää ennen aamupalaa, vaan lasten annettiin pelata se rauhassa loppuun. Lapset pääsivät takaisin pelin pariin aamupalan jälkeen. Ulkoilussa leikin jatkuvuutta ei huomioitu, vaan lelut täytyi kerätä pois ennen sisälle menoa. Pitkäjänteisiä leikkejä ei havainnointipäivinä näkynyt, vaan lapset vaihtoivat tilaa ja leikkiä hyvin- kin usein.

## **7 Pohdinta**

### **7.1 Tulosten tarkastelu**

Tulosten perusteella lasten osallisuus toteutui tässä päiväkodissa hyvin. Käytössä on joustava päivärytmi, ja kasvattajat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lisäksi pienryhmätoimintaa hyödynnettiin todella paljon. Osallisuudessa on tärkeää lapsen aito kohtaaminen, ja pienryhmätoiminta mahdollistaa sen (Mikkola ja Nivalainen 2009, 36).

Järvisen ja Mikkolan (2015, 17) mukaan osallisuus on kytköksissä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, sekä kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen. Leinosen (2014,19) mukaan lasten osallisuutta on se, että kasvattaja kohtaa aidosti lapsen, ja pysähtyy esimerkiksi leikkimään lapsen kanssa. Tulosten perusteella kasvattajat huomioivat lapset hyvin.

Koska osallisuus on lapsen oma kokemus, johon vaikuttaa vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä, olisi se hyvä huomioida myös ulkoilussa. Ulkoilussa tätä kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta ei näkynyt niin vahvasti kuin muualla. Vaikka ulkoiluun meneminen ja sieltä sisälle siirtyminen tapahtui liukuen, olivat kaikki päiväkodin lapset yhtä aikaa ulkona leikkimässä.

Havainnoidessani päiväkodin arkea minulle kerrottiin, ettei ryhmissä ole suotava pitää esillä päiväjäjestyskuvia. Tämä perusteltiin sillä, että päiväjäjestyskuvat määrittävät päivän kulkua liian tiukasti. Lasten sadutuksissa päiväkodin arki korostui kuitenkin hyvin rutiininomaisena. Lapset lähtivät jäsentämään satua päiväkodin päivärytmin mukaan. Näissä sadutuksissa jäsenyi saapuminen päiväkotiin, käsien pesut, leikit, aamupalat ruokailut, nukkuminen, välipala, ulkoilu ja kotiinlähtö. Järvisen ja Mikkolan (2015, 17) mukaan perinteiseen päiväjäjestykseen tulisi löytyä väljyyttä. Olikin mielenkiintoista huomata, että vaikka päiväjäjestyskuvia ei ollut näkyvillä kuin yhdessä lapsiryhmässä, lapset jäsensivät arkeaan hyvin pitkälle juuri perinteisen päiväjäjestyksen avulla. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, että muutamassa sadutuksessa leikkiä ei näkynyt juuri lainkaan.

Ku tuun päiväkotiin, niin ekana pittää riisua vaatteet, sit syyä aamupala, sit leikitään. Sit mennään ulos. Sitku ollaan oltu ulkona, sit syyään ja nukuttaan. Nukkujen jälkeen syömään, ulos ja sitten äiti hakkee. (L4.)

Vaikka päiväjäjestys näkyi sadutuksissa hyvin vahvana, ei rutiininomaisuus näkynyt päiväkodissa havainnointipäivänä huonona asiana. Päiväkotiin saapuminen tapahtui liukuen. Lapsi pääsi mahdollisesti suoraan aamupalalle, tai vaihtoehtoisesti hän ehti leikkiä hetken ennen aamupalaa.

Aamupalalle siirtymiseen ei ollut yhteisiä ruokaloruja tai ”yhteistä hiljaisuutta”, vaan lapset saivat leikkiä tai pelata pelinsä loppuun. Kasvattajat kävivät kutsu-massa lapset syömään, mutta he painottivat, että lapset saavat pelata esimerkiksi pelin loppuun. Aamupalan jälkeen lapset saivat tehdä päätöksen, haluavatko he ulos vai haluavatko he leikkiä vielä hetken sisällä. Tämä päätös lähti lapsista itsestään, eikä koskenut koko lapsiryhmää. Ne lapset jotka halusivat

ulos, saivat siihen mahdollisuuden. Ne lapset jotka halusivat vielä jäädä hetkeksi sisälle, saivat jäädä sisälle.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005,17) mukaan ympäristö tulisi suunnitella joustavasti, jolloin se houkuttelee lapsia oppimiseen. Aineistossa tuli esille se, että osa tavaroista on lapsen ulottumattomissa, eikä kaikkiin tiloihin pääse ilman kasvattajaa. Järvinen ym. (2009, 143–144) kirjoittavat, että lasten tulisi saada ottaa välineitä käyttöönsä omatoimisesti. Lapset saivat itse valita sen, mitä he leikkivät ja missä tilassa. Tavarat ja lelut olivat lasten saatavilla, mutta esimerkiksi joidenkin pelien tai hamahelmien saamiseen lapsi joutui pyytämään kasvattajilta apua.

Lasten sadutuksissa negatiivisin tila oli selkeästi lepotila, jossa kasvattajien koettiin määrävän. Tätä ”määräilyä” tapahtui lasten mielestä myös silloin, jos he olisivat halunneet leikkiä jossain muualla, kuin olemassa olevassa leikkutilassa. Lepohetken lapset kokivat ikävänä asiana, ja tämä näkyi myös siinä, että kuvat lepotilasta aiheuttivat negatiivisia reaktioita. Myös ne lapset, jotka olivat ns. valvojen ryhmässä, eivät pitäneet lepo hetkestä.

Lepotilaa toivottiin käytettäväksi johonkin muuhun kuin nukkumiseen. Lapset kertoivat, ettei sinne saa viedä leluja, vaan se on tarkoitettu ainoastaan leppämiseen. Myös muiden tilojen, kuten vesileikkutilan ja tiedehuoneen käyttöä lapset toivoivat sadutuksissa enemmän. Positiivisimpana tilana oli jumppasali, koska siellä sai juosta, roikkua renkaissa ja tehdä temppuja. Askartelutila ei ollut monien poikien suosiossa.

Tyysin on toi askartelu. Siellä ei saa laittaa ees... Koska siellä on niin paljon tavaraa, etten ees mahu sinne. (L3.)

Jos tarkastellaan Shierin (2001, 115) osallisuuden tasoja, niin hänen mukaansa yksi lapsen osallisuuden edellytyksestä on se, että aikuinen jakaa vallan lapsen kanssa. Ylläolevissa tapauksissa kasvattaja käyttää valtaansa sen suhteen, mihin tilaan lapsi mahdollisesti pääsee leikkimään. Toisaalta kyseisessä päiväkodissa lapset saivat valita paljon myös itse. He saivat valita leikkikaverin, leikin, sekä myös leikkialueen.

Lapsilähtöiseen pedagogiikkaan kuuluu se, etteivät kasvattajat järjestä irrallisia opetustuokioita. Tämän näkökulman mielestä oppiminen tulee ilmi arjessa kaikessa muodossa, ja omaehtoisen oppimisen tärkein muoto on leikki. (Hujala ym. 2007, 55–56.) Tämä näkyi tässä päiväkodissa siinä mielessä, ettei yhtenäkkään havainnointipäivänä lapsille ollut tarjolla mitään irrallisia opetustuokioita, vaan lapset saivat käyttää aikaansa vapaaseen leikkiin. Myös Virkki (2015) kirjoitti tutkimuksessaan, kuinka lapset pitivät tärkeimpinä toimintoina ulkoilua ja leikkiä.

Ruokailutilannetta havainnoidessa kiinnitin huomiota siihen, että ruokailussa ei ollut monille päiväkodille tyypillistä yhteistä aloitusta, tai ”yhteistä hiljaisuutta”. Mikkola ja Nivalainen (2015, 44) toivat esille, että ruokailu päiväkodissa on parhaimmillaan tunnetta mielihyvystä, turvallisuudesta ja yhdessäolosta. Ruokailuun käytettiin aikaa, ja jokainen lapsi sai käyttää omaan ruokailuunsa tarvittavan ajan. Kasvattajat olivat paikalla, ja osa auttoi ruokailussa lapsia. He pitivät yllä keskustelua, ja huomioivat lapset yksilöllisesti. Ruokailussa lapset saivat itse valita oman istumapaikkansa, ja he saivat itse ottaa ruokaa. Mikäli lapsi otti ruokaa hyvin vähän, kasvattajat varmistivat eikö lapsella ole nälkä.

Osa lapsista toi omia mielipiteitä ja näkemyksiään esille, ja kasvattajat kannustivat hiljaisempia lapsia kertomaan omia toiveitaan tai mielipiteitään. Lasten oikeuksien sopimus painottaa lasten mielipiteiden kuulemista huomioiden lapsen kehitystason ja iän (Lasten oikeuksien sopimus 1989). Shierin (2001, 112) osallisuuden mallin toinen taso pitää sisällään sen, että lapsia kannustetaan ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja näkökulmiaan. Tulosten perusteella kasvattajat tukivat lapsia kertomaan omia mielipiteitään jossain määrin.

Tulosten perusteella lasten mielipiteille annetaan arvoa päiväkodissa, ja lasten kuulemisesta on tullut osa päiväkodin toimintakulttuuria. Shierin (2001) mukaan tämä tarkoittaa YK:n lasten oikeuksien sopimuksen edellyttämää osallisuus toteutuu. (Shier 2001, 112.) Tarkasteltaessa Shierin osallisuuden tasoja, voidaan sanoa päiväkodin olevan osallisuuden polun neljännellä tasolla. Lapset pääsevät mukaan päätöksentekoprosessiin, vaikkakin osa vallasta on vielä kasvattajil-

le. Shierin (2001, 114) mukaan tällä tasolla kasvattajat ja lapset voivat keskustella päätettävistä asioista yhdessä, ja kasvattajat huomioivat aktiivisesti lasten mielipiteet.

## 7.2 Toteutuksen ja menetelmän tarkastelu

Tämän opinnäytetyön tekeminen ja opinnäytetyöraportin kirjoittaminen on itsessään ollut haastavaa. En ollut aiemmin kokeillut laadullisen tutkimuksen menetelmiä, joten kaikki oli opeteltava alusta, niin analysointi kuin tulosten kirjoittaminenkin. Opinnäytetyön raportin vaativin osuus oli toteutuksen kuvaus. Kiinnitin huomiota siihen, että olin jättänyt pois paljon minulle itsestään selviä asioita. Opinnäytetyön tekemisessä on tärkeää tehdä prosessi selkeäksi lukijalle, joten palasin täydentämään toteutuksen kuvausta. Lisäksi oli erittäin vaativaa löytää sopiva aineiston analysointimenetelmä, koska alussa pidin teemoittelua liian yksinkertaisena metodina.

Aineisto alkoi toistaa itseään hyvinkin nopeasti, jonka päättelin johtuvan havainnointirungosta. Havainnointirungossa oli hyvin ennalta määritetyt asiat, joita havainnoin. Jos lähtisin toteuttamaan opinnäytetyötäni nyt uudelleen, miettisin uudestaan myös sadutuksen järjestämistä. Pohdin, että olisiko esimerkiksi lapsen oma piirustus unelmien päiväkodista tuottanut enemmän tietoa lasten osallisuudesta. Valokuvat lähtivät viemään sadutusta ehkä liiankin konkreettisesti päiväjärjestystä eteenpäin. Osallistuvaa havainnointia tehdessäni olisin voinut olla enemmän vuorovaikutuksessa kasvattajien kanssa.

Olin suorittanut kyseisessä päiväkodissa erään aiemman opintojakson, joten olin osalle lapsista ennestään tuttu. Sadutukseen valikoitui kuusi lasta, ja heistä viisi oli minulle ennestään tuntemattomia. En päässyt käyttämään niin paljoa aikaa tutustuakseni lapsiin kuin aluksi ajattelin. Tämä johtui puhtaasti henkilökohtaisista aikataulullisista ongelmista. Lapset kuitenkin ottivat minut hyvin vastaan, ja jo ensimmäisen päivän jälkeen he kysyivät, koska tulen uudestaan. Koin, että sain luottamuksen lapsiin rakennettua jo lyhyessä ajassa, ja tämä

taas helpotti etenkin sadutustilannetta. Koin, että juuri näillä menetelmillä pääsin lähelle sitä, miten lasten osallisuus juuri tässä päiväkodissa toteutui.

Olin yhteydessä opinnäytetyön toimeksiantajaan siinä vaiheessa, kun tein viimeistelyjä opinnäytetyöhön. Lähetin toimeksiantajalle opinnäytetyön sähköpostitse luettavaksi, ja sain heiltä kirjallisen palautteen. Toimeksiantaja toi palautteessaan esille, kuinka opinnäytetyö mahdollistaa kasvattajille kanavan nähdä miten eri asiat vaikuttavat osallisuuden tasoon päiväkodin arjessa. Lisäksi palautteessa tuli esille myös kehittämiskohtien huomaaminen, kuten lepoetki ja ulkoilutilanteet. Lisäksi toimeksiantaja toivoisi, että tulevaisuudessa lapset kertoisivat sadutuksissa enemmän leikeistä, kuin päiväjärjestyksestä. Toimeksiantajan palautteen perusteella kasvattajien ammatillinen kehittyminen vaatii jatkuvaa itsereflektiota, ja toimeksiantajan mielestä tämä opinnäytetyö toimii hyvänä reflektion välineenä kasvattajille.

### **7.3 Eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimuksen eettisyys on huomioitava koko prosessin ajan. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tutkimuskysymysten asettelua ja tulosten julkistamista. Lisäksi tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien intymiteettiä. (Ruoppila 1999, 26.) Kun puhutaan tutkimuksen etiikasta ja luotettavuudesta, siihen liittyvät hyvin vahvasti tutkijan tekemät valinnat. Eettisyyteen kuuluvat myös tarvittavat luvat, tutkittavien anonymiteetti sekä heidän kunnioittaminen. (Eskola & Suoranta 200, 54–55.) Lisäksi havainnointimenetelmää käytettäessä on syytä muistaa, ettei tutkija tuo omia tulkintojaan havaintojen joukkoon. (Hirsjärvi ym. 2010, 216). Opinnäytetyössäni pyrin tekemään prosessin mahdollisimman läpinäkyväksi ja selkeäksi, jotta lukijalle ei jää mitään tulkinnan varaan. Havainnoidessa keskityin vain todellisiin tapahtumiin, ja jätin omat tulkinnat pois havaintomuistiinpanoista.

Koska opinnäytetyössäni tutkin lasten osallisuutta, tulee lapsilta itseltään kysyä lupa tutkimukseen, sekä kertoa mitä ja miksi tutkitaan. Heille tulee kertoa, miten työskentely etenee, ja mitä vaiheita siihen kuuluu. Tämän jälkeen lupa heidän osallistumisestaan tulee kysyä heidän vanhemmilta/hooltajilta. On tärkeä kertoa

vanhemmille, mihin sadutuksesta ja havainnoinnista saamiani tietoja käytän, ja kuinka kunnioitan anonymiteettiä. Lapsista ei käytetä nimiä, esimerkiksi termejä L1, L2 jne.

Tutkittavilta keräämäni aineiston käsittelen luottamuksellisesti. Kun olen analysoinut sadutuksen sekä osallistavan havainnoinnin, niin hävitän kaikki keräämäni materiaalit siten, etteivät ne joudu ulkopuolisten käsiin. Tuhoan myös kuvaamani valokuvat päiväkodin fyysisestä ympäristöstä.

Sosiaalialan ammattieettiset ohjeet ja periaatteet ovat arvoja, joita sovelletaan työelämässä. Näiden ohjeiden kautta suojataan myös palveluidenkäyttäjiä väärinkäytöksiltä. Ohjeiden kautta myös vahvistetaan ja tuetaan ammatti-identiteettiä. Sosiaalialan työn eettiset periaatteet ovat seuraavat: ihmisarvo ja oikeudenmukaisuus, itsenäisyys ja elämänhallinta, syrjintä ja väkivallan vastustaminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, asiakkaan yksityisyyden suojaaminen, asiakkaan osallisuus sekä asiakkaan itsemääräämisoikeus. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka, Saarnio 2009, 186.)

Sosiaalialan ammattieettisissä ohjeissa ammattietiikka on ensisijaisesti halua ja kykyä mahdollistaa asiakkaan omien näkemysten esiin tuominen. Lisäksi ammattietiikan määritellään olevan halua ja kykyä nähdä tai kuulla erilaisia vaihtoehtoja arjen toimintoihin. Lisäksi jokaisen sosiaalialan työntekijän on puolustettava ihmisoikeuksia kaikissa tilanteissa. Jokainen ihminen on arvokas, eikä hänen taustansa saa vaikuttaa asiaan millään tavalla. Asiakasta kannustetaan osallisuuteen, ja tällöin sosiaalialan työntekijän tulee tuoda esille oikeat tiedot, oikeudet, lain mukaan asiakkaalle kuuluvat etuudet sekä muut mahdolliset vaikuttavat asiat. (Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet 2012, 6–7, 13–14.)

Lastentarhanopettajien ammattieettisten periaatteiden taustalla vaikuttavat ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, totuudellisuus sekä vapaus. Lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys, ja ihmisen ja hänen elämänsä kunnioittaminen. Kuten sosiaalialan eettisissä ohjeissa, myös lastentarhanopettajien eettisiin periaatteisiin kuuluu kunnioittaa ihmisarvoa. Totuudellisuudella tarkoitetaan avointa vuorovaikutusta, ja totuuden etsimistä. Vuorovaikutuksessa painottuu rehellis-

syys, joka on lastentarhanopettajan työn perusta. Kanssakäymisen taustalla on vapauden kunnioittaminen, ja lastentarhanopettajan tulee huomioida tämä asettaessaan työssään rajoja. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 4.)

Näitä eettisiä periaatteita pyrin toteuttamaan opinnäytetyötä tehdessäni. Kohtasin jokaisen lapsen arvokkaasti ja oikeudenmukaisesti. En johdatellut lapsia sadutuksessa tai havainnoinnissa, vaan annoin heidän osallistua omalla tavallaan. En keskeyttänyt sadutuksia, jotta olisin saanut tutkimuskysymykseni kannalta oleellista tietoa.

Työssään lastentarhanopettaja pitää lapsia arvokkaina, ja kohtelee jokaista lasta yksilöllisesti. Hän kohtelee lapsia tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti. Lastentarhanopettaja vastaa lapsen turvallisuuden, suojelun ja huolenpidon tarpeita. Hän huomioi lasten yksilöllisyyden edistäessään ja ohjatessaan lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Lisäksi lastentarhanopettaja tehtävänä on harjaannuttaa lapsia hyvään, vastuulliseen ja vapaaseen elämään, jota demokraattisessa yhteiskunnassa vaaditaan. Lastentarhanopettaja kuuntelee lasta aidosti, ja mahdollistaa lapsen vaikuttamisen häntä itseään koskeviin asioihin lapsen kehityksen huomioiden. Lasten tarpeet menevät lastentarhanopettajan omien tarpeiden edelle. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 5.) Näitä lastentarhanopettajien eettisiä periaatteita noudatettaessa päästään hyvin lähelle lapsilähtöisyyttä, ja lasten osallisuuden toteutumista.

Havainnoinnin valitsin menetelmäksi sen takia, että pääsisin tavoittamaan päiväkodin normaalia arkea. On kuitenkin pohdittava, miten paljon minun paikalla olo vaikutti kasvattajien toimintaan. Kasvattajat tiesivät etukäteen, millaisia tilanteita tulen havainnoimaan. Mielestäni tilanteet vaikuttivat kuitenkin luonnollisilta, eivätkä kasvattajat todennäköisesti kiinnittäneet minuun havainnoijana sen enempää huomiota. Tämä on toki otettava huomioon tutkimuksen luotettavuudessa.



## 7.4 Ammatillinen kasvu

Tämän opinnäytetyön tekeminen on ollut samalla hyvin mielenkiintoista, mutta raskasta. Suurimman osan aiemmista oppimistehtävistä olen toteuttanut parityönä, joten opinnäytetyön toteuttaminen yksin vaati opettelua. Nyt oli vuorossa oppimistehtävä, josta olin vastuussa yksin. Opinnäytetyöprosessini kesti lähes 1,5 vuotta. Kesällä ja syksyllä 2015 otin etäisyyttä suunnitelman kirjoittamiseen, mutta työstin sitä ajatuksissani varsin usein.

Prosessin pitkäkestoisin vaihe olikin suunnitelman työstäminen. Hyvin tehty suunnitelma kuitenkin mahdollisti sen, että pääsin toteuttamaan aineistonkeruuta turvallisilla mielin. Myös huolellinen perehtyminen teoretietoon tuki aineistonkeruuta. Kuten aiemmin toin esille, myös laadullisten menetelmien käyttö oli haasteellista.

Mielestäni lasten osallisuutta ei voi korostaa ikinä liikaa. Olen ollut töissä päiväkodissa, sekä suorittanut erinäisiä opintojaksoja opiskelun aikana päiväkodeissa. Lasten osallisuus on ollut käsitteenä kaikkialla käytössä, mutta sen syvempää merkitystä ei välttämättä tiedetä. Tällöin lasten todellinen kuuleminen ja osallisuus eivät toteudu. Tätä opinnäytetyötä tehdessäni pyrin etsimään mahdollisimman laajasti teoretietoa lapsilähtöisyydestä ja lasten osallisuudesta. Sain paljon uusia ajattelutapoja ja esimerkkejä tulevaisuutta ajatellen.

Kuten olen tuonut esille, olen ollut kyseisessä päiväkodissa tekemässä erään opintojakson. Huomasin opinnäytetyöraporttia kirjoittaessani, että minun täytyy kirjoittaa lasten osallisuuden toteutuminen hyvin auki, koska osa asioista oli minulle itsestään selviä. Esimerkiksi se, että lapsille ei ole tarjolla ”tuokioita”, tai että lapset saavat ottaa itse oman ruokansa täytyi kirjoittaa opinnäytetyöraporttiin auki. Vaikka ne ovat minulle ja toimeksiantajalle toimineelle päiväkodille itsestään selviä, voivat ne olla joillekin lukijoille uusia asioita.

Tätä opinnäytetyötä tehdessä sain lopullisen käsityksen siitä, miten koulutuksessa painotettu sosiaalipedagogiikka soveltuu hyvin varhaiskasvatukseen. Opin hahmottamaan asioita kokonaisuuksina, enkä enää pidä varhaiskasvatus-

kelpoisuutta irrallisena koulutuksestamme. Tämä oli mielestäni suurin oppimiskokemus opinnäytetyötä tehdessäni.

## **7.5 Jatkotutkimus- ja kehittämisideat**

Kuten aiemmista tutkimuksistakin tulee ilmi, tulisi varhaiskasvatuksen kentälle tuoda entistä enemmän lasten osallisuutta tukevia työmenetelmiä. Toivon että opinnäytetyöni madaltaisi sadutuksen käyttöä lasten osallisuuden tukemiseksi. Sadutusta voisi käyttää prosessimuotoisesti siten, että päiväkodissa voisi järjestää teemaviikon sadutuksesta. Ihanteellista olisi, jos sadutuksesta muotoutuisi työtapa päiväkodin toimintakulttuuriin.

Jatkotutkimusideana olisi mielenkiintoista selvittää, millainen olisi lasten unelmiensa päiväkotina. Lisäksi olisi mielenkiintoista toteuttaa vastaavanlainen opinnäytetyö jossain toisessa pohjoiskarjalaisessa päiväkodissa. Koska opinnäytetyön tuloksista ilmeni, että lapset kokevat lepo hetken ikävänä, voisi jatkotutkimus liittyä myös siihen. Mielenkiintoista olisi selvittää, miten lepo hetkestä saataisiin mielekäs, lasten osallisuutta tukeva hetki päiväkodissa.

### Lapsi on tehty sadasta

”Lapsella on sata kieltä  
 sata kättä, sata ajatusta  
 sata tapaa pohtia, leikkiä ja puhua  
 sata, aina sata  
 tapaa kuunnella, ihastella, rakastaa  
 Sata iloa  
 laulaa ja ymmärtää,  
 sata maailmaa valloittaa,  
 sata maailmaa tutkia,  
 sata maailmaa uneksia.

Lapsella on sata kieltä  
 (ja taas sata sata sata)  
 mutta häneltä ryöstetään  
 niistä yhdeksänkymmentäyhdeksän.  
 Koulu ja kulttuuri  
 erottavat lapsen pään  
 muusta kehosta.

Lapselle sanotaan:  
 ajattele ilman käsiä  
 toimi ilman päätä  
 kuuntele, äläkä puhu  
 ymmärrä ilman iloa  
 rakasta ja ihmettele  
 vain pääsiäisenä ja jouluna.

Lapselle kerrotaan:  
 löydä jo valmis maailma  
 ja sadasta häneltä ryöstetään  
 yhdeksänkymmentäyhdeksän.

Lapselle kerrotaan:  
 työ ja leikki  
 todellisuus ja mielikuivitus  
 tiede ja kuvittelu  
 taivas ja maa  
 järki ja tunne  
 ovat asioita jotka eivät kuulu yhteen.

Niin lapselle kerrotaan  
 ettei sataa ole.  
 Mutta lapsi sanoo:  
 En usko. Sata on.”

(Malaguzzi Loriz, Suomentanut Liisa Puurula)

## Lähteet

- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Happo, I. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Viinamäki, L. (Toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: raportteja ja tutkimuksia 2/2008.
- Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti Essays, nr. 4. Florence: UNICEF. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf). 16.8.2016.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hujala, E. 2004. Arviointia perhelähtöisyyden toteutumisesta päivähoidossa. Teoksessa Kupila, P. (Toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammi. 83–92.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila S. & Nivala V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-Kustannus Oy. 158–183.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuden ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Pedatieta Oy.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellmann-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kirjapaja.
- Kauppinen, R., Kataja, E., Mäkelä, P., Sommers-Piiroinen, J., Vainio, J. & Vilmiä, F. 2011. Lapsen ääni. Tarina minulta. Pelastakaa Lapset ry. [http://pelastakaa-lapset-fi-bin.directo.fi/@Bin/4f4c850c821aa51f49ca06634dbdcf9a/1455976617/application/pdf/781510/lapsen\\_aani\\_tarina%20minulta\\_web%20161111.pdf](http://pelastakaa-lapset-fi-bin.directo.fi/@Bin/4f4c850c821aa51f49ca06634dbdcf9a/1455976617/application/pdf/781510/lapsen_aani_tarina%20minulta_web%20161111.pdf). 20.2.2016.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (Toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Juva: Bookwell Oy.
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Elo, J., Fonsén, E., Heikka, J. & Leinonen, J. (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. 56–79.
- Kettukangas, T. & Härkönen, U. 2014. Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa Elo, J., Fonsén, E., Heikka, J. & Leinonen, J. (toim.) Osall-

- lisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. 96–114.
- Kiilakoski, T., Gretschel A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (Toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 9–33.
- Koivukangas, S. 2013. ”Aikuiset senki on päättänyt” – lasten osallisuus päiväkodin arkitoiminnoissa. *Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma*. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/68291/Koivukangas\\_Sari.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/68291/Koivukangas_Sari.pdf?sequence=1). 15.2.2016.
- Koivunen, P-L. 2009. *Hyvä päivähoito*. Juva: PS-kustannus.
- Korhonen, M. & Niikko, A. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. Teoksessa *Kasvatus 45 (2)*. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 127–139.
- Kronqvist, E-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.13–30.
- Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-Kustannus Oy. 112–135.
- Lasten oikeuksien sopimus 1989.
- Lastentarhanopettajaliitto. 2004. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. file:///C:/Users/1201610/Downloads/Lastentarhanopettajan+ammattietiikka0.pdf. 11.8.2016.
- Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Elo, J., Fonsén, E., Heikka, J. & Leinonen, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry. 16–40.
- Malaguzzi, L. *Lapsella on sata kieltä*.
- Milne, A.A. *Nalle Puh*.
- Mikkola, P. & Nivalainen K. 2009. *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Pedatieto.
- Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A., Saarnio, T. 2011. *Ammattina sosionomi*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena Kustannus. 234–254.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Perustuslaki 731/1999.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena Kustannus. 26-48.
- Sinkkonen, J. 2002. *Pesästä lentoon – kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle*. WSOY.
- 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, 107–117. [http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848\\_shier2001.pdf](http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf). 16.8.2016.

- Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 2012. Arki, arvot, elämä, etiikka. Talentia ry. Helsinki.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016. Vasu-asiakirja. [https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/lait\\_oppaat/varhaiskasvatus\\_oppaat/vasu-asiakirja](https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/lait_oppaat/varhaiskasvatus_oppaat/vasu-asiakirja). 28.7.2016.
- Turja, L. 2011a. Lapset Osallisina – Kohti Uutta Varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus Ry:N Verkkolehti Toukokuu 2011. 1-15. <http://www.peda.net/img/lehti/facei/Turja-toukokuu2011.pdf>. 16.8.2016.
- Turja, L. 2011b. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (Toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 41–53.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (Toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus. 218–233.
- Varhaiskasvatuslaki 580/2015.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2013. Lapsuus – erityinen elämänvaihe. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus osallisuuden ja toimijuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66.
- Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T. & Gretschel, A. 2012. Päiväkotien tarjoama oppimisympäristö.(Toim.) Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 180–186.



**REF-  
LEK-  
TOINTI**

## Suostumuskirje huoltajille

Hei! ☺

Olen Niina, kolmannen vuoden sosionomiopiskelija Karelia-ammattikorkeakoulusta. Teen opinnäytetyötä, jonka tehtävä on tutkia lasten osallisuutta XXX:n päiväkodissa. Tavoitteena on saada lasten ääni kuuluviin, eli miten lasten osallisuus toteutuu lasten omasta näkökulmasta katsottuna.

Tarkoitukseni olisi selvittää saduksen avulla, miten lapset kokevat varhaiskasvatusympäristön tukevan heidän osallisuutta. Sadutuksen lisäksi havainnoin ruokailua, "siirtymätilanteita", ulkoilua sekä leikkiä. Havainnoinnin tarkoituksena on saada selville, miten paljon lapsi saa vaikuttaa päiväkodin arkeen. Sadutuksen ja havainnoinnin toteutan toukokuun toisella viikolla. Opinnäytetyöni on valmis syys-lokakuussa 2016.

Aineistot, eli sadutuksesta havainnoinnista saadut tiedot käsittelen anonyymisti ja luottamuksellisesti. En mainitse päiväkodin nimeä, enkä lasten nimiä. Kun opinnäytetyö on valmis, tutkimusaineisto tuhoetaan. Valmis opinnäytetyö on julkinen, ja se tallennetaan Theseus-tietokantaan verkkoon.

Jotta lapsen ääni saadaan kuuluviin, lähestyn teitä vanhempia tällä kirjeellä kysyen lupaa, saako lapsenne osallistua tutkimukseeni?

Yhteistyöterveisin,

*Niina Leiviskä*

[niina.leiviska@edu.karelia.fi](mailto:niina.leiviska@edu.karelia.fi)

---

Lapseni \_\_\_\_\_ saa / ei saa osallistua  
opinnäytetyöhön

Huoltajan allekirjoitus ja päiväys \_\_\_\_\_



## **Havainnointirunko**

Miten lasten osallisuus ja kuuleminen toteutuvat seuraavissa tilanteissa?

### **Ruokailu**

- Millä tavoin lapset ovat mukana kattamisessa?
- Miten lasten istumapaikat määräytyvät? (Päättääkö itse vai määrääkö kasvattaja?)
- Miten lapsi saa vaikuttaa ruokailuun? (Saako ottaa itse ruuan?)

### **”Siirtymätilanteet”**

- Miten siirtymätilanteet aamupalalta leikkiin hoituvat? (Turha istuttaminen?)
- Miten leikin pitkäkestoisuus huomioidaan siirtymätilanteissa? (Jos on hyvä leikki, niin voiko jatkaa esimerkiksi heti aamupalan jälkeen > sujuva siirtyminen > ulkoilu iltapäivällä?)
- Miten joustavasti lounaalta pääsee siirtymään nukkariin/valvojiin?

### **Ulkoilu**

- Miten lapsi voi vaikuttaa ulkoilussa siihen, mitä siellä tehdään?

### **Leikki**

- Miten lapsi voi vaikuttaa leikin valintaan?
- Miten lapsi voi vaikuttaa leikkikaverin valintaan?
- Miten leikin jatkuvuus huomioidaan?

### **Apukysymyksiä:**

Millä tavoin kasvattajat ottavat lasten mielipiteet huomioon?

Miten lapsen mielipiteet ja toiveet viedään eteenpäin?

Miten lapset voivat osallistua päätöksentekoon?

Miten yksilöllisesti kasvattajat huomioivat lapsen?

Huomioiko kasvattaja kaikki lapset tasapuolisesti?

Miten lasta kannustetaan tuomaan esille omia mielipiteitään?