

Laura Vainio

"ONKO MEIDÄN MIELIPITEILLÄ VÄLIÄ?" - LASTEN  
OSALLISUUTTA TUKEVAN TYÖMENETELMÄN  
KEHITTÄMINEN VUOROPÄIVÄKOTI PELTOWILLASSA  
OSALLISTAVAN VUOROVAIKUTUKSEN MALLIN POHJALTA

Sosiaalialan koulutusohjelma

Ylempi AMK

2018

# ”ONKO MEIDÄN MIELIPITEILLÄ VÄLIÄ?” – LASTEN OSALLISUUTTA TUKEVAN TYÖMENETELMÄN KEHITTÄMINEN VUOROPÄIVÄKOTI PELTOWILLASSA OSALLISTAVAN VUOROVAIKUTUKSEN MALLIN POHJALTA

Vainio, Laura  
Satakunnan ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan koulutusohjelma, ylempi AMK  
Joulukuu 2018  
Sivumäärä: 93  
Liitteitä: 1

Asiasanat: kehittämistoiminta, osallisuus, toimintatutkimus, varhaiskasvatus

---

Tämän kehittämistyön tavoitteena on ollut edistää Ulvilan kaupungin varhaiskasvatusorganisaatioon kuuluvan vuoropäiväkoti Peltowillan kasvattajien ammatillista toimintaa lasten osallisuuden lisäämiseksi päiväkodin pedagogisissa prosesseissa. Kehittämistyön keskiössä on osallistava vuorovaikutuksen malli, joka on päiväkodin kasvatäjille suunnattu työväline. Sen avulla voidaan edistää lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen pedagogisten prosessien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Osallistava vuorovaikutuksen malli kehitettiin Marikan Korpin ja Johanna Latvalan varhaiskasvatustieteen pro gradu – tutkielmassa Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella vuonna 2010.

Kehittämistyö on toteutettu toimintatutkimuksena vuoropäiväkoti Peltowillassa kevään 2018 aikana. Kehittämishanke eteni niin, että päiväkodin yli 3-vuotiaiden lasten ryhmissä kokeiltiin säännöllisesti osallistavaa vuorovaikutuksen mallia arjen pedagogisen toiminnan osana, kahden kuukauden ajan. Tämän jälkeen toiminnallisia learning café- ja aivoriihi- menetelmiä hyödyntäen osallistavasta vuorovaikutuksen mallista ideoitiin siitä saatujen käyttökokemusten perusteella paremmin Peltowillan tarpeisiin sopiva arjen työmenetelmä, tekemällä siihen tarvittavia muutoksia ja tarkennuksia lasten osallisuuden edistämiseksi päiväkodissa. Kehittämistyössä päiväkodin kasvattajat ovat siis yhteistoiminnallisesti sekä tuottaneet tietoa osallistavan vuorovaikutuksen mallin toimivuudesta päiväkodissa että myös ideoineet mallia toimivammaksi juuri Peltowillan vuoropäiväkodin omien tarpeiden mukaisesti.

Kehittämistyön myötä ideoidussa Peltowillan omassa työmenetelmässä korostuu lasten havainnointi arjessa ja näiden havaintojen pedagoginen dokumentointi. Havainnoinnin ja taidokkaasti suoritettujen pedagogisten dokumentoinnin keinoin voidaan nostaa lasten ääntä esille ja luoda päiväkodin pedagogisista prosesseista tätä kautta enemmän lasten näköisiä. Työmenetelmän avulla haluttiin myös tukea lasten toimijuutta heidän erityistarpeensa huomioiden. Näin ollen pedagogisten toimintojen ennakko-suunnittelu ja toimintojen mukauttaminen ovatkin työmenetelmässä myös keskiössä. Työmenetelmän eri vaiheissa pyritään lasten osallisuuden kokemuksen syntyä tukemaan esimerkiksi pienryhmätyöskentelyllä ja visualisoimalla puhetta kuvilla tai muilla keinoin. Työmenetelmä sisältää lisäksi yksityiskohtaisempia tarkennuksia Peltowillan toimintakäytäntöihin, joilla pyritään tehostamaan tiedonkulkua yksikön sisällä työmenetelmää käytettäessä ja mahdollistamaan mahdollisimman monen lapsen osallistumisen työmenetelmän eri vaiheisiin.

# "DO OUR OPINIONS MATTER?" – DEVELOPING A WORK METHOD SUPPORTING CHILDREN'S PARTICIPATION IN PELTOWILLA SHIFT DAYCARE CENTER BASED ON THE PARTICIPATIVE INTERACTION MODEL

Vainio, Laura

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in Social services, Master of social services

December 2018

Number of pages: 93

Appendices:1

Keywords: Development project, participation, action research, early childhood education

---

The aim of this development project was to increase children's participation by promoting professional activities of the early childhood education staff in Peltowilla shift daycare center's pedagogical processes. Peltowilla is a part of the municipality of Ulvila's early childhood education organization. This development project was based on a participative interaction model, a tool designed for daycare staff. The model can be used to increase children's participation in planning, implementing and evaluating the pedagogical processes of early childhood education. The participative interaction model was developed in the Early childhood education studies' Master's Thesis of Marika Korppi and Johanna Latvala in the Department of Education in the University of Jyväskylä in 2010.

This development project was carried out as action research in Peltowilla shift daycare center in spring 2018. The project began by regularly incorporating the participative interaction model in the everyday pedagogical activities of groups of children over three years old over a period of two months. After that, action-based learning café and brainstorming methods were used to gather ideas and based on experiences of the participative interaction model, a practical work method was created to suit Peltowilla's needs. Some changes and adjustments were made in order to increase children's participation. Peltowilla's pedagogical staff has cooperatively both generated information about the practical aspects of the participative interaction model in the daycare and tailored the model to suit the needs of Peltowilla shift daycare center.

The work method created in the development project for Peltowilla highlights the observation of children in the daycare center and the pedagogical documentation of these observations. Observation and skillful pedagogical documentation can amplify the voice of the children and adjust the pedagogical processes to suit the children. The work method was designed to support the active role of the children, while taking into consideration their special needs. Therefore, planning and adapting pedagogical activities were also central in the developed work method. In different steps of the method, the children's sense of participation was strengthened for instance by working in small groups and visualizing speech with images or other ways. The work method included detailed adjustments in Peltowilla's procedures which aim to make information flow more efficient within daycare units using the work method and also to allow as many children as possible to participate in different steps of the developed work method.

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	LAINSÄÄDÄNTÖ LAPSEN OSALLISUUDEN PERUSTANA .....	8
2.1	YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus .....	9
2.2	Perustuslaki .....	11
2.3	Varhaiskasvatuslaki .....	12
2.4	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet .....	13
3	LAPSILÄHTÖISYYS OSALLISUUDEN TAUSTALLA.....	15
3.1	Lapsilähtöisyys .....	15
3.2	Lapsilähtöisyyden määrittelyä .....	15
3.2.1	Lapsilähtöisyyden taustaa.....	16
3.2.2	Lapsikeskeisyys lapsilähtöisyyden pohjana .....	17
4	LASTEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA .....	18
4.1	Osallisuuden määrittelyä.....	18
4.2	Osallisuus, osallistaminen vai osallistuminen?.....	20
4.3	Osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	22
4.3.1	Lasten kuulemisen ja kohtaamisen tärkeys .....	22
4.3.2	Pedagoginen suunnittelu osallisuuden mahdollistajana .....	23
4.3.3	Osallisuutta edistävä pedagoginen toiminta .....	24
4.3.4	Pedagogisen dokumentoinnin merkitys lasten osallisuudelle .....	27
4.3.5	Pedagogisen arvioinnin suhde osallisuuteen .....	29
4.4	Sosiaalipedagoginen tulkinta osallisuudesta.....	30
5	OSALLISUUDEN SUHDE YHTEISÖLLISYYTEEN.....	32
5.1	Yhteisöllisyyden määrittelyä .....	32
5.2	Yhteisöllisyyden merkitys varhaiskasvatuksessa .....	33
6	OSALLISTAVA VUOROVAIKUTUKSEN MALLI.....	34
6.1	Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden tukijana.....	34
6.2	Osallistavan vuorovaikutuksen mallin rakenne .....	35
6.3	Osallistavan vuorovaikutuksen mallin herättämiä ajatuksia.....	39
7	KEHITTÄMISTYÖN LÄHTÖKOHDAT .....	40
7.1	Kehittämistyön tarkoitus ja eteneminen.....	40
7.2	Aihevalinnan taustasyyt .....	41
7.3	Kehittämisympäristö .....	43
8	KEHITTÄMISPROSESSI .....	44
8.1	Toimintatutkimus tutkimusstrategiana.....	44

8.2	Kehittämistyön tutkimusmenetelmät.....	47
8.2.1	Osallistuva havainnointi .....	47
8.2.2	Learning café.....	49
8.2.3	Aivoriini.....	51
9	KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET .....	53
9.1	Sisällönanalyysi teemoittamalla.....	54
9.2	Learning cafén tulokset.....	55
9.2.1	Näkemyksiä työvälineen tarjoamasta tuesta.....	55
9.2.2	Näkemyksiä työvälineen hyvistä piirteistä.....	56
9.2.3	Näkemyksiä työvälineen toimivuudesta arjessa.....	58
9.2.4	Näkemyksiä työvälineen pulmallisista piirteistä.....	59
9.3	Välitulosten muuttaminen tutkimuskysymyksiksi .....	61
9.4	Aivoriinin tulokset.....	62
9.4.1	Lasten ääni tasavertaisesti kuuluviin .....	63
9.4.2	Lasten jaksamisen tukeminen.....	66
9.4.3	Lasten kokouksen rakenne ja sisältö .....	68
9.4.4	Tiimin sisäisen tiedonkulun tehostaminen .....	70
9.4.5	Ryhmän nuorimpien lasten osallistumisen tukeminen .....	71
9.4.6	Ajan löytäminen arjessa .....	74
9.4.7	Osallistumisen mahdollistaminen vuoropäiväkodissa.....	75
9.5	PeltoWillan työmenetelmä lasten osallisuuden tukemiseksi .....	76
10	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	79
	LÄHTEET.....	87
	LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Suomalainen varhaiskasvatus on viimeisen vuosikymmenen aikana muuttunut monin tavoin, sillä varhaiskasvatus on kokenut merkittäviä rakenteellisia ja poliittisia uudistuksia. Varhaiskasvatuksen sijoittuminen opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan alle vuonna 2013, viime vuosina tiuhaan tahtiin uudistettu varhaiskasvatuslaki ja vuonna 2016 Opetushallituksen ensimmäistä kertaa normiluontoisena julkaisemat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat mahdollistaneet sen, että varhaiskasvatuksen asema yhteiskunnassa on selkiytynyt ja vakiintunut tiiviiksi osaksi maamme kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Muutoksien myötä varhaiskasvatuksen asema on muuttunut myös asenteiden ja periaatteiden tasolla. Erityisesti tämä ilmenee niin, että lapsi ja hänen subjektiiviset vaikuttamismahdollisuutensa ovat nousseet varhaiskasvatuksen pedagogiikan keskiöön. (Koivula, Siippainen & Eerola-Pennanen 2017, 9-10.)

Pajulammin mukaan ”Lapsen osallisuudella tarkoitetaan yleisesti kommunikaatiota lapsen kanssa sekä hänen kuuntelemistaan, kuulemistaan ja kunnioittamistaan. Osallisuuden kautta lapset voidaan nähdä aktiivisina toimijoina omaa elämäänsä koskevissa asioissa. Osallisuus kuvaa siten sellaisia lapseen liittyviä prosesseja, joihin kuuluu lasten ja aikuisväestön vastavuoroiseen kunnioitukseen perustuvaa tiedonvaihtoa ja vuoropuhelua.” (Pajulammi 2013, 96.) Lasten osallisuudesta, eli lasten mahdollisuuksista vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin ja heidän mahdollisuuksista osallistua tasavertaisina toimijoina eri toimintoihin, puhutaankin tänä päivänä runsaasti varhaiskasvatuksen piirissä. Lapsen oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi sekä hänen oikeutensa osallistua ovatkin nykyisin yleisesti hyväksytyjä ja tunnustettuja periaatteita siitä huolimatta, että maamme päivähoito onkin perinteisesti pitkään ollut toimintaa, jossa lasten näkemyksiä tai mielipiteitä ei ole aiemmin juuri huomioitu (Ahonen 2017, 33).

Osallisuus on moniulotteinen ja vivahteikas ilmiö, jonka ihmiset saattavat helposti ymmärtää eri tavoin. Osallisuuden käsitettä tulkitaankin monimuotoisesti. Tästä johtuen osallisuuden toteuttaminen käytännössä on myös varhaiskasvatuksen piirissä saanut monenlaisia muotoja. (Leinonen 2014, 17.) Lastentarhanopettajana työskennellessäni olen myös itse havainnut, että lasten osallisuuden vahvistaminen arjen kasvatustyössä on olemassa oleva haaste varhaiskasvattajille ja varhaiskasvatuksen työyhteisöille,

teeman saamasta valtakunnallisesta huomiosta ja tunnustuksesta huolimatta. Havaintojeni mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät kokevat lasten osallisuuden edistämisen haastavaksi asiaksi toteuttaa osana perustyötä, sillä epävarmuutta tuntuu aiheuttavan, mitä lasten osallisuutta edistävät käytännöt lopulta ovat.

Tämän kehittämistyöni tarkoituksena on oman työyhteisöni ammatillisen toiminnan kehittäminen lasten osallisuuden lisäämiseksi päiväkodissa. Kehittämistyössäni selvitetään ensiksi, millaisena nykyisessä työyksikössäni, Ulvilan kaupungin varhaiskasvatusorganisaatioon kuuluvassa vuoropäiväkotinä PeltöWillassa, koetaan yli 3-vuotiaiden lasten osallisuuden lisääminen päiväkodin toiminnan suunnittelussa ja - toteutuksessa osallistavan vuorovaikutuksen mallin avulla. Osallistava vuorovaikutuksen malli on päiväkodin kasvattajille suunnattu työväline, jonka Marika Korppi ja Johanna Latvala kehittivät varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella vuonna 2010.

Kehittämiprojektini on toteutettu toimintatutkimuksena kevään 2018 aikana. Kyseisen lähestymistapa on valikoitunut tutkimusstrategiaksi erityisesti siitä syystä, että tarkoituksenani on ollut kehittää työyksikköni ja työyhteisöni toimintaa. Kehittämistyössäni osallistava vuorovaikutuksen malli onkin ollut interventioväline työyhteisöni ammatillisen toiminnan kehittämiseksi. Kehittämiprojekti on edennyt niin, että päiväkodin yli 3-vuotiaiden lasten parissa työskentelevien työntekijöiden kanssa on kokeiltu ensiksi valmista mallia käytännössä, osana arjen pedagogista toimintaa. Tämän jälkeen toiminnallisia learning café - ja aivoriihi - menetelmiä hyödyntäen on mallista ideoitu siitä saatujen käyttökokemusten perusteella omannäköisemme ja työyksikkömme tarpeisiin sopiva uusi arjen työmenetelmä, tekemällä osallistavaan vuorovaikutuksen malliin tarvittavia ja hyödylliseksi ajateltuja muutoksia sekä tarkennuksia lasten osallisuuden edistämiseksi päiväkodissamme. Työyhteisöni jäsenet ovat siis yhteistoiminnallisesti sekä tuottaneet tietoa osallistavan vuorovaikutuksen mallin toimivuudesta päiväkodissamme, että myösideoineet mallia toimivammaksi juuri omien tarpeidemme ja toimintatutkimuksellisen strategian mukaisesti.

Tämä kehittämistyöni raportti rakentuu niin, että ensiksi tarkastelen kehittämistyöni tietoperustassa lasten osallisuutta turvaavaa lainsäädäntöä, erityisesti varhaiskasvatusta ohjaavia lakeja ja normeja, joilla pyritään turvaamaan lasten oikeus osallistua ja

vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin eri varhaiskasvatusmuodoissa Suomessa. Tämän jälkeen tietoperustassa pyrin määrittelemään lasten osallisuutta monimuotoisena ilmiönä. Osallisuuden ilmiötä lähestyn kuvaamalla sen suhdetta ensiksi lapsilähtöiseen kasvatukseen ja lisäksi luonnehdin vielä osallisuuden suhdetta yhteisöllisyyden ilmiöön sekä sosiaalipedagogiikan teoriaan. Tietoperustassa keskiössä on erityisesti kuvata, miten lapsen osallisuutta voidaan monipuolisesti tukea varhaiskasvatuksessa.

Tietoperustan jälkeen esittelen tarkemmin kehittämistyöni tutkimuksellista prosessia, edeten tutkimusstrategian ja käytettyjen tutkimusmetodien kuvauksesta, käytännön kehittämisprosessin ja sen myötä saatujen tuloksien kuvaukseen. Raporttini lopussa esittelen kehittämisprosessini tuloksien pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä ja pohdin kehittämistyötäni eri näkökulmista käsin.

## 2 LAINSÄÄDÄNTÖ LAPSEN OSALLISUUDEN PERUSTANA

Mahdollisuus olla osallisena ja mukana itseään koskevien asioiden käsittelyssä, itselle merkittävissä yhteisöissä, on ratkaisevaa ihmisen identiteetin kehittymisen kannalta. Lapselle kyse on yhdestä suotuisan kasvun ja kehityksen perusedellytyksestä. Lapsen oikeus osallisuuteen kaikissa häntä itseään koskevissa asioissa onkin suojattu erittäin vahvasti lainsäädännöllä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen [www-sivut](#) 2018.) Näin ollen lapsen osallisuus onkin peruslähtökohdiltaan hyvin vahvasti oikeuspohjainen ilmiö (Pajulammi 2014, 138-139). Tässä pääluvussa pyrin kuvaamaan, miten lasten oikeus mielipiteidensä ilmaisuun, yhtä lailla kuin aikuisen velvollisuus näin ollen lapsen kuulemiseen, näkyy perustuslaissa ja varhaiskasvatusta ohjaavassa lainsäädännössä Suomessa. Tarkastelen perustuslakia tässä yhteydessä siitä syystä, että perustuslaki on kaiken lainsäädännön ja julkisen vallankäytön perusta maassamme. Perustuslaista löytyvät suomalaisen kansanvallan keskeisimmät arvot, periaatteet ja pelisäännöt. (Oikeusministeriön [www-sivut](#) 2018.) Lapsen itsenäinen autonominen asema ja lapsen kunnioittaminen nousivat esille osana ihmisoikeuksia koskevaa keskustelua vuonna 1991, jolloin Suomessa astui voimaan Yhdistyneiden kansakuntien eli YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (Pajulammi 2014, 137). Sopimuksen voidaan nähdä



vahvasti viitoittaneen tietä maamme nykyiselle kansalliselle lainsäädännölle, jossa sittemmin on alettua korostaa lapsen oikeutta oman mielipiteensä ilmaisuun ja vaikuttamiseen. Seuraavassa tarkastelen ensiksi lapsen oikeuksien yleissopimusta lapsen kuulemisen ja lapsen osallisuusosoikeuden näkökulmasta.

## 2.1 YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus

Lapsen oikeudet ovat vielä varsin tuore tema yhteiskunnallisessa keskustelussa. Lapsen oikeuksien edistämisen voidaan nähdä saaneen kansainvälisen sysäyksen vuonna 1989, jolloin lapsuuteen kulttuurillisesti hyvin monin eri tavoin suhtautuvat valtiot solmivat yllättävänkin yksimielisesti kansainvälisen Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimuksen. Kansainvälisesti sopimus astui voimaan vuotta myöhemmin 2.9.1990, mutta Suomessa sopimus saatettiin voimaan 20.7.1991 tavallisen lain tasoisesti. Tänä päivänä lapsen oikeuksien yleissopimus on ratifioitu kaikissa maailman valtioissa, lukuun ottamatta Yhdysvaltoja, Somaliaa ja Etelä-Sudania. (Hakalehto-Wainio 2013, 17-18; Pajulammi 2014, 164-165.) Lapsen oikeuksien sopimus onkin maailman laajimmin ratifioitu YK:n ihmisoikeussopimus (Unicef 2018).

Lapsen oikeuksien sopimuksen tavoitteena on poistaa lapsiin kohdistuva huono kohtelu ja epäoikeudenmukaisuudet. Sopimus sisältää 54 artiklaa, joista suurin osa käsittelee lapselle kuuluvia oikeuksia. Sopimuskohdat sisältävätkin varsin tiukkoja vaatimuksia lasten hyvästä sekä arvostavasta kohtelusta kaikissa elinympäristöissä. Sopimus linjaa erityisesti sitä, miten lapsia tulee yhteiskunnassa kohdella ja miten heillä on oikeus osallistua sekä toimia. Lapsen oikeuksien sopimus sisältääkin lukuisia samoja oikeuksia kuin muutkin ihmisoikeussopimukset. Sopimus velvoittaa myös sopijavaltiot levittämään tietoa lapsen oikeuksista ja huolehtimaan sopimuksen aktiivisesta täytäntöönpanosta lainsäädännössä, hallinnossa ja lainkäytössä. Lapsen oikeuksien sopimuksen noudattamista valvoo YK:n lapsen oikeuksien komitea. Komitea on erikseen nimennyt lapsen oikeuksien sopimuksen neljä yleisperiaatetta, joita vasten sopimuksen osapuolten toimintaa arvioidaan sekä tarkastellaan ja joiden kautta lasten oikeuksien sopimusta tulisi tulkita. Nämä periaatteet ovat sopimuksessa artiklassa 2 mainittu syrjinnän kielto, artiklassa 3 mainittu lapsen etu, artiklassa 6 mainittu lapsen oikeus

elämään ja kehittymiseen sekä artiklassa 12 mainittu lapsen oikeus tulla kuulluksi. (Hakalehto-Wainio 2013, 18-19; Pajulammi 2014, 165-169.)

Lapsen oikeuksien sopimuksen osallistumista turvaava artikla 12 perustuu lapsen näkemysten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen. Se onkin sanamuodoiltaan keskeisin lapsen osallistumisoikeutta turvaava normi sopimuksessa. (Pajulammi 2014, 207-208.) Artiklan 12 mukaan ”1. Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. 2. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toiminna joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti.” (Yleissopimus lapsen oikeuksista SopS 59-60/1991, 12 art.) Artiklassa on kysymys sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän oikeudesta saada näkemyksensä huomioon otetuksi. Sopimuskohta turvaa jokaiselle kykenevälle lapselle oikeuden ilmaista mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa. Kyseinen sopimuskohta velvoittaaakin valtiot ottamaan lapset mukaan kaikkiin heitä koskeviin ratkaisuihin. Lapsen oikeuksien komitea on todennut kyseistä artiklaa koskevassa yleiskommentissaan, että kysymys on selkeästä ja välittömästi toteutettavissa olevasta lapsen oikeudesta. Sopimuksen tavoittelemassa tilanteessa lasten osallistuminen ja heidän kuuleminen onkin normaali osa yhteiskunnan rakenteita. Tilanteet, joissa lapsen näkemyksiä ei kuulla, onkin ainoastaan perusteltavissa merkittävästä lapsen edun näkökulmasta. (Hakalehto-Wainio 2013, 39-40.)

Lasten oikeuksien yhteiskunnallisen toteutumisen lähtökohtana voidaan pitää myös ihmisten valvettavuutta lasten oikeuksien tuntemista ja niiden tunnustamista kohtaan. Tämän lisäksi lainsäädäntöä voidaan pitää valtion keskeisenä välineenä varmistaa lapsen oikeuksien toteutuminen lasta koskevissa päätöksissä ja toiminnassa. Lasten oikeuksien toteutuminen edellyttääkin, että kaikki lapsiin vaikuttava lainsäädäntö olisi sopusoinnussa juuri lapsen oikeuksien yleissopimuksen kanssa. Useiden valtioiden perustuslakeihin onkin otettu sopimuksen voimaan tultua erityisesti lapsia koskevia säännöksiä. (Hakalehto-Wainio 2013, 44-45; Pajulammi 2014, 14.)

## 2.2 Perustuslaki

Perustuslaissa turvataan ihmisen perusoikeudet, joiden on määrä vaikuttaa yksilön hyväksi julkisen toiminnan eri osa-alueilla ja vaikuttaa sitä kautta koko yhteiskuntaan, myös yksilöiden välisiin suhteisiin. Aiemmin Suomen perustuslaissa turvatut perusoikeudet kuuluivat vain Suomen kansalaisille, mutta vuoden 1995 perusoikeusuudistuksesta lähtien perustuslaissa turvatut oikeudet ovat kuuluneet lähtökohtaisesti kaikille Suomen oikeudenkäyttöpiirissä oleville ihmisille ikään katsomatta, samaan tapaan kuin kansainvälisin sopimuksin turvatut ihmisoikeudetkin. Täten perusoikeudet kuuluvat siis myös lapsille. Suomen perustuslaki on tällä hetkellä vuodelta 2000. Perustuslaissa on erikseen erityisesti myös lapsia koskevia säännöksiä, vaikkakaan niitä ei siinä ole koottu ainoastaan yhteen pykälään. (Nieminen 2013, 53-55.) Lapsen osallisuusoikeuteen liittyy erityisesti perustuslain 6.3 §, jota tästä syystä avaan tässä hieman tarkemmin.

Perustuslain (731/1999) toisen luvun 6.3 §:ssä todetaan, ”Lapsia on kohdeltava tasavertaisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.” Tämä perustuslain 6.3 §:n säännöksen voidaankin ajatella kuvastavan lapsen osallisuuden normatiivista ydintä. Kyseinen pykälä onkin sisällöltään saman suuntainen YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen 12 artiklan kanssa. Molemmat säännökset turvaavat kiistatta lapsen oikeutta ilmaista näkemyksiään vapaasti sekä tulla kuulluksi ja vakavasti otetuksi omaa elämäänsä koskevissa asioissa. Molemmat säädökset ovatkin ilmauksia yhteisesti hyväksytystä arvopohjasta, joka vaikuttaa kaikkien perus- ja ihmisoikeusnormien taustalla. (Pajulammi 2013, 94; Pajulammi 2014, 159-160.)

Kun lapsi osallistuu, voidaan hänen ajatella olevan mukana toiminnassa, jossa hänen omat oikeutensa toteutuvat perus- ja ihmisoikeustasolta alkaen. Osallisuuden mahdollistaminen lasten kohdalla toteuttaakin näin ollen kansainvälisissä sopimuksissa ja kansallisissa laeissa edellytetyjä juridisia vaatimuksia. Suomessa monet yksittäiset lait sisältävätkin lapsen osallisuutta konkretisoivia säännöksiä, perustuslain säädöksiin pohjautuen. (Pajulammi 2013, 95; Pajulammi 2014, 147.) Kehittämistyöni aiheeseen ja kontekstiin pohjautuen tarkastelen seuraavaksi tarkemmin varhaiskasvatusta ohjaavaa lainsäädäntöä.

### 2.3 Varhaiskasvatuslaki

2000-luku on ollut varhaiskasvatuspalveluiden hallinnollisen, rakenteellisen ja sisällöllisen kehittämisen aikaa Suomessa. Kansallisen tason ohjausta onkin uudistettu monin tavoin. Varhaiskasvatuksen hallinto, mukaan lukien lainsäädännön valmistelu, siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden 2013 alussa. Varhaiskasvatuksen sisällöllinen ohjaus puolestaan siirtyi Terveiden ja hyvinvoinnin laitokselta Opetushallitukselle vuonna 2015. (Karila 2016.) Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistaminen on ollut työn alla myös pitkään ja prosessi onkin ollut vielä kesken kehittämistyöni suunnittelu- ja toteutusvaiheissa. Tämän raportin laadinnan aikana Suomessa astui kuitenkin voimaan uusi varhaiskasvatuslaki 1.9.2018 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivut 2018). Tässä yhteydessä tarkastelen nyt jo vanhaa varhaiskasvatuslakia, joka on ollut voimassa keväällä 2018, kun kehittämistyötäni on käytännössä toteutettu päiväkodissa.

Entinen päivähoitolaki koki sisällöllisiä uudistuksia ja muuttui varhaiskasvatuslaiksi, joka astui voimaan 1.8.2015 lähtien. Varhaiskasvatuslaissa (36/1973) oli kaikkiaan 34 pykälää, joiden säännökset kohdistuivat lapsuuteen, vanhemmuuteen, ammatillisuuteen ja hallinnollisiin seikkoihin. Lain taustalla oli pyrkimys lapsuuden suojaamiseen, lasten suojaamiseen ja lapsen edun ensisijaisuuden korostamiseen. Varhaiskasvatuslain lähtökohtana olikin vahvasti juuri lasten oikeudet. Tämän lisäksi vanhaan päivähoitolakiin verrattuna, varhaiskasvatuslaissa painottui myös aiempaa selkeämmin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. Päivähoitolain uudistuksen jälkeen varhaiskasvatuslaissa oli uutta kuitenkin erityisesti se, että se painotti lapsen osallistumisoikeuksia ja erityisesti lapsen oikeutta saada mielipiteensä kuuluviin. (Karila 2016; Mahkonen 2016, 7, 81, 89.)

Varhaiskasvatuslain (36/1973) ensimmäisen luvun 2 a §:ssä säädettiin varhaiskasvatukselle asetettavista päämääristä. Kyseisen pykälän tavoitteet oli ryhmitelty jakamalla ne numerojärjestyksessä yhdestä kymmeneen. Pykälän yhdeksännessä tavoitteessa säädettiin, että tässä laissa tarkoitetun varhaiskasvatuksen tavoitteena on ”9) varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin;” (Varhaiskasvatuslaki 1 luku 2 a §). Tämän lisäksi myös varhaiskasvatuslain ensimmäisen luvun 7 b §:n ensimmäisessä momentissa säädettiin seuraavasti ”Lapsen

varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla.” Kyseisten pykälien sisältö onkin ollut huomattavan yhdenmukainen lapsen oikeuksien yleissopimuksessa mainittujen lapsen osallisuus oikeutta kuvaavien artiklojen sisällön kanssa. Ne myös selvästi korostivat lapsen autonomista asemaa suhteessa aikuisiin. Samalla kyseiset pykälät kiistatta velvoittivat aikuisia tukemaan lapsen osallisuutta ja hänen osallistumista varhaiskasvatuksessa.

## 2.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Opetushallitus on varhaiskasvatuksen nykyisenä asiantuntijavirastona laatinut varhaiskasvatuslain mukaisesti viimeisimmät varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli vasun perusteet, joista se on antanut määräyksen 18.10.2016 (Opetushallituksen www-sivut 2018). Opetushallituksen määräyksen myötä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät ole enää aiempaan tapaan siis vain suositus, vaan vasun perusteet ovatkin nykyään kansallinen normi, jota tulee noudattaa. Opetushallituksen laatimien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhtenä tehtävänä onkin muuntaa varhaiskasvatuslainsäädännössä varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita opetussuunnitelmallis-pedagogisiksi teksteiksi ja ohjata näin ollen varhaiskasvatuksen järjestäjiä, toteuttajia sekä toimintayksiköitä toteuttamaan lain vaatimuksia. (Karila 2016.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja sen arvoihin pohjautuen, tuleekin laatia myös paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalla on oppimiskäsitys lapsesta aktiivisena toimijana, mikä mullistaa aikuisen perinteisen autoritäärisen roolin varhaiskasvatuksen arjessa. Näkemys lasten osallisuudesta ja toimimisesta osana oppivaa yhteisöä leimaakin varhaiskasvatussuunnitelman perusteita voimallisesti. (Ahonen 2017, 33, 59.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten osallisuutta sivutaan jo varhaiskasvatuksen tehtäviä ja yleisiä tavoitteita käsittelevässä luvussa. Siellä todetaan, että ”Lasten arvostava kohtaaminen, heidän ajatustensa kuunteleminen ja aloitteisiin vastaaminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa. Samalla lapset

oppivat vuorovaikutustaitoja sekä yhteisten sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä. Henkilöstö huolehtii siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 24.) Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria käsittelevässä pääluvussa, osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa avaavassa osassa, mainitaan myös, että ”Inklusiivisessa toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa. Lasten, henkilöstön ja huoltajien aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan. Tämä edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä. Lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy osallisuuden kautta. Osallisuutta vahvistaa lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin vahvistaa osallisuutta.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet osoittavatkin näin ollen yksiselitteisesti, että lasten tulee osallistua toiminnan suunnitteluun ja arvioimiseen yhdessä aikuisten kanssa (Ahonen 2017, 68).

Tässä pääluvussa olen pyrkinyt kuvaamaan, miten lasten osallisuus tämän päivän yhteiskunnassa ja varhaispedagogiikassa on vahvasti lailla turvattu lasten oikeus. Seuraavaksi keskityn tarkemmin osallisuuden ilmiön tarkasteluun. Osallisuus kulkee ilmiönä käsikädessä yhteisöllisyyden kanssa ja pohjautuu pitkälti lapsilähtöiseen kasvatusteorioologiaan, joten tekstissäni syvennyn myös yhteisöllisyyden ja lapsilähtöisyyden ilmiöiden kuvaamiseen. Jatkossa teoriaperustassa pyrkimyksenäni on ennen kaikkea tarkastella lasten osallisuutta varhaiskasvatustekstin ja pedagogiikan eri näkökulmista käsin.

### 3 LAPSILÄHTÖISYYS OSALLISUUDEN TAUSTALLA

#### 3.1 Lapsilähtöisyys

Pohjaa tämän päivän lapsen osallisuudelle on luonut varhaiskasvatuksen piirissä jo pitkään ajatus lapsilähtöisestä kasvatuksesta. Lapsilähtöisyydellä varhaiskasvatuksessa kuvataan pedagogista valintaa ja suuntausta, jossa painotetaan lapsesta itsestään lähteviä ideoita, lapsesta kumpuavaa innostusta, oppimista ja oivaltamista sekä näiden kaikkien tukemista oikeilla menetelmillä ja valinnoilla. Lapsilähtöisyyttä kuvastaakin siis aikuisen voimakas usko lapsen kykyihin ja potentiaaliin. Keskeisenä määrittelevänä elementtinä lapsilähtöisyyteen sisältyy lasten omaehtoinen toiminta ja heidän omat intressit, jotka säätelevät niin toiminnan tavoitteita, sisältöjä kuin toteutustakin oppimisprosessissa. Lapsilähtöisyys johtaakin lasten subjektivoitumiseen ja tasa-arvoiseen osallisuuteen päätöksenteossa. (Kinos 2001, 30, 37-38.) Lapsilähtöistä pedagogiikka voidaan pitää yhtenä suomalaisen varhaiskasvatuksen tärkeimmistä laatuksista. Lapsilähtöisyyden periaatteilla toteutettu varhaiskasvatus on lasten itsensä näköistä ja se perustuu valmiiden toimintamallien ja – tapojen sijaan lasten kuulemiselle sekä heidän ideoidensa ja tarpeiden huomioimiselle. (Roos 2016, 52.)

#### 3.2 Lapsilähtöisyyden määrittelyä

Lapsilähtöisyyden perustana on ajatus luoda kasvatuskäytännöistä juuri lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavia. Lähtökohtana pedagogisen kasvatustilanteen tavoitteille, menetelmille ja sisällöille on siis lapsi itsessään. Oppimisprosesseissa painottuu lapsen aktiivisuus ja toiminnallisuus sekä leikin merkitys. Lapsen itsensä ollessa subjektina kasvatuksen ja opetuksen suunnittelun keskiössä, kasvattajien tulee havainnoida sekä kuunnella lasta tarkasti hänelle ominaisissa yhteisöissä. Lapsen ominaislaadun ymmärtämiseksi tarvitaan havainnoinnin lisäksi yhteistyötä myös lapsen perheen ja muiden lasta ympäröivien ihmisten kanssa. (Hujala, Nivala, Parrila & Puroila 2007, 56; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 52.)

Lapsilähtöisessä toiminnassa on tärkeää ymmärtää, että lapsen oppiminen on jatkuva prosessi ja oppimista varten ei aikuisten näin ollen ole välttämätöntä järjestää erillisiä

opetustuokioita. Lapsilähtöisyyden keskiössä onkin ajatus, että lapsi oppii ympäristöstään asioita, jotka häntä itseään kiinnostavat. Arkielämässä mukana olemalla, tutkimalla, kyselemällä ja kokeilemalla lapsi oppii siis luontaisesti uutta. Voidaankin sanoa, että lapsilähtöisyyttä luonnehtii voimakas usko lapsen omiin kykyihin ja potentiaaliin. Aikuisen rooli lapsilähtöisessä kasvatusajattelussa onkin toimia mahdollistajana ja innostajana, joka tukee näiden lapsen omaehtoisten oppimisprosessien toteutumista. Kasvattajan toiminnan pääpainon ollessa lasten havainnoinnissa ja kuuntelemissa, voidaan kasvatukselliset tavoitteet ja sisällöt löytää näin ollen suoraan lapsilta itseltään. (Brotherus ym. 2002, 53; Hujala ym. 2007, 56; Kinos 2001, 30, 38.)

### 3.2.1 Lapsilähtöisyyden taustaa

Hytönen (1998,10) luonnehtii, että lasten kasvatus on aina arvosidonnaista toimintaa. Yhteiskunnan arvomaailma heijastuu siihen, mitä yhteiskunnassa kasvatuksesta yleisesti ajatellaan, miten kasvatus- ja koulutusjärjestelmää kehitetään ja miten kasvatusta toteutetaan.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa elettiin 1980-luvulla pedagogisen hämmennyksen vaihetta. Aikakautta kuvastaa kasvava kritiikki yleisiä, vallitsevia kasvatus- ja opetuskäytänteitä kohtaan. Suomalaiseen päivähoitoon kohdistunut kritiikki kiinnittyi ja pohjautui erityisesti erilaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin, jotka vaikuttivat päivähoidon pedagogisten käytäntöjen kehittämiseen maassamme 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa. Tutkimus- ja kehittämishankkeiden myötä nousi julkiseen keskusteluun rutinoituneet päivähoidon pedagogisten toimintatapojen ongelmat, kuten toiminnan joustamattomuus, hoitopäivän hajanaisuus, kiireinen päivärytmi, lapsen yksilöllisen huomioimisen vaikeus sekä toiminnan laitosmaisuus. (Kinos 2001, 9–10.) Ennen kaikkea tutkimus- ja kehittämishankkeiden myötä todettiin, että päivähoidossa toimintatapa on varsin aikuiskeskeinen. Kehittämishankkeisiin osallistuneissa päiväkodeissa alettiin kuitenkin vähitellen toimia toisin, toiminnassa pyrittiin huomioimaan joustavuus ja lapsien tekemiä aloitteita pyrittiin kuulemaan. (Niiranen & Kinos 2001, 73–74.) Uudistavan yhteiskunnallisen pedagogisen keskustelun ja kasvatuskäytäntöjen kehittämisen kautta nousi keskeisiksi pedagogiseksi termiksi yleiseen keskusteluun



lapsilähtöisyys. Erityisesti 1990-luvun alkupuoli oli voimakasta lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen laajentumisen aikaa (Kinos 2001, 2).

### 3.2.2 Lapsikeskeisyys lapsilähtöisyyden pohjana

Lapsilähtöisyys pohjautuu ennen kaikkea lapsikeskeiseen kasvatuskäsitykseen. Lapsikeskeisen teorian on todettu vaikuttaneen jo kauan länsimaisten kasvattajien kasvatuskäsitysten taustalla. Lapsikeskeinen kasvatusteoria ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, päinvastoin. (Brotherus ym. 2002, 40-41.) Sitä voidaankin luonnehtia erilaisten ajatusrakennelmien yhdistelmäksi, joille on yhteistä se, että erilaisissa kasvatustilanteissa pyritään huomioimaan lasten ja lapsuuden erityisluonne sekä turvaamaan lasten erityisasema. Lapsikeskeisen ajattelun pohjana on erityisesti yksilöllisyyden kunnioittamisen ja yksilöiden välisen tasa-arvon ihanne. Jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on. Lapsen ainutkertaiset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovatkin lapsikeskeisyydessä kasvattajalle tärkeitä. (Hytönen 1998, 8, 14.) Lapsikeskeinen kasvatusta korostaa lapsen oikeutta omaan mielipiteisiinsä, ajatuksiinsa sekä kiinnostuksen kohteisiinsa. Lapsuus korostuu ainutkertaisena elämänvaiheena, eikä vain kehitysvaiheena ennen aikuisuutta. Lapsikeskeisessä kasvatuksessa kasvattajalta edellytetään herkkyyttä lapsen kuulemiseen ja myötäelämiseen. (Brotherus ym. 2002, 41-43.)

Lapsikeskeisyyttä on kuvattu paljon kritisoidun aikuislähtöisen kasvatuksen vastakohtana. Tutkijat lähtivät kuitenkin kehittämään lapsilähtöisyyden käsitettä erityisesti siitä syystä, että he eivät olleet täysin tyytyväisiä lapsikeskeisyyden termin määrittelyihin aikuislähtöisen kasvatuksen vastakohtana (Brotherus ym. 2002, 50). Kallialan (2012, 47) mukaan lapsilähtöisyys käsite onkin nykyään osittain korvannut aikaisemmin suosittua lapsikeskeisyys termin. Lapsikeskeisyys voidaan ymmärtää aikuislähtöisen ja lapsilähtöisen toiminnan välimuotona ja ajattelutapana, joka hyödyntää elementtejä molemmista ääripäistä. Lapsikeskeisyydessä lapsi nähdään aktiivisena ja sosiaalisena toimijana, mutta kasvattajalla on kuitenkin merkittävä rooli toimia lapsen oppimisen ohjaajana. Lapsi onkin kasvattajan tietoisesti ohjauksen alainen subjekti. Lapsilähtöisyydessä lapsi nähdään myös aktiivisena, mutta kasvattaja ja lapsi ovatkin tasavertaisia toimijoita. Kasvattajalla onkin siis rooli olla oppimisessa tukijana ja rinnalla kulkijana.

Lapsi on itse toiminnan subjekti eli toimija, joka osallistuu ja tekee päätöksiä. (Kinos 2001, 34–36.)

Yllä kuvatun mukaisesti lapsilähtöisyyden ideologian voidaan nähdä linkittyvän myös osallisuuden ideologiaan. Tai pikemminkin voidaan ajatella, että tämän päivän kasvatust keskustelun ja pedagogiikan keskiössä oleva osallisuus on juurtunut lapsilähtöisen kasvatust ajattelun yhteyteen ja ammentanut siitä voimaa kasvulleen. Molemmista näissä ilmiöissä ominaislaatuiseen merkityksineen on piirteitä, jotka kuvastavat sitä, miten lapsen tulee saada olla ja ilmaista itseään, aktiivisena toimijana.

## 4 LASTEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Osallisuus on suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä noussut keskeiseksi lapsen oikeuksiin ja asemaan vaikuttavaksi tekijäksi viimeisten vuosien aikana. Osittain tämä liittyy muuttuneeseen varhaiskasvatuksen lainsäädäntöön, jossa lapsi nähdään nykyisin yhä enemmän aktiivisena ja ajattelevana toimijana. Lisäksi tämä liittyy myös varhaiskasvatuksen tutkimuksen aseman vahvistumiseen päiväkotityötä kehittävästä tekijänä. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 11; Heikka, Fonsén, Elo & Leinonen 2014, 3.) Varhaiskasvatustieteen tutkimuksen myötä pedagoginen muutos on ollut melkoista. Oppiminen ja vallitsevat oppimiskäsitykset ovat muuttuneet. Aiempi valloillaan ollut didaktinen käsitys kasvattajista tiedon jakajina, on muuttunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen suuntaan, jonka mukaan aikuiset ja lapset yhdessä rakentavat tietoa ja jossa painottuu motivaation sekä sitoutumisen merkitys oppimisessa. Lisäksi myös sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, joka painottaa erityisesti vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa ovat luoneet vahvan perustan lapsen osallisuuden rakentamiselle. (Hujala 2018, 7; Kataja 2014, 71.)

### 4.1 Osallisuuden määrittelyä

Osallisuus käsitettä näkee nykyään käytettävän ahkerasti eri asiayhteyksissä. Usein törmää myös siihen, että käsite saa hyvin moninaisia ja jopa toisistaankin poikkeavia

tulkintoja. Leinonen (2014, 16) toteaakin, että osallisuuden käsite on moniulotteinen ja hajanainen riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan: Tämän vuoksi osallisuuden toteuttaminen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on saanut monenlaisia muotoja ja se on herättänyt myös ristiriitaista keskustelua siitä, mitä kaikkea osallisuuden käsitteellä lopulta tarkoitetaan. Seuraavassa pyrin avaamaan käsitteen merkitystä varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkemmin.

Koivu (2010, 8) pelkistetysti toteaa, että osallisuus on lapsen vaikuttamista asioihin, jotka koskettavat lasta itseään. Osallisuus luo hänen mukaansa tunteen kuulumisesta johonkin. Turja (2017a, 45) puolestaan antaa osallisuudelle syvimmässä merkityksessään määritelmäksi sen, että lapset voivat tulla kuulluksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistumalla yhteisössään asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ottamalla myös vastuuta asioiden toteutuksesta. Turja & Vuorisalo (2017, 46) painottavat, että lapsen osallisuus on siis toimijuutta, joka toteutuu erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja edellyttää vastavuoroisuutta tilanteessa läsnä olevien kesken. Osallisuus ei ole vain mukanaoloa. Osallisuuteen sisältyy aina mahdollisuus vaikuttaa aidosti omaan ja yhteiseen yhdessäoloon sekä toimintaan. Lasten kuuleminen mahdollistaa sellaisen pedagogisen toiminnan, jossa otetaan huomioon lasten yksilölliset lähtökohdat ja ajattelu. Kuulluksi tuleminen on siis heidän mukaansa osallisuuden keskeinen lähtökohta. Turja & Vuorisalo (2017, 46-47) edelleen tarkentavat, että pelkkä lapsen kuulluksi tuleminen ei kuitenkaan riitä, vaan aitoon osallisuuteen kuuluu lähtökohtaisesti myös lasten osallisuus juuri päätöksentekoon. Turja (2017a, 48) korostaa osallisuuden prosessissa erityisesti myös lapsen mukana oloa toimintaprosessien kaikissa vaiheissa. Hänen mukaansa lapsen pitää voida kuulluksi tulemisen, päätöksenteon ja suunnittelun lisäksi olla myös toteuttamassa itse toimintaa aktiivisesti ja arvioimassa sitä sekä toimintaympäristöään. Stenvall ja Seppälä (2008, 18) ovat määritelleet osallisuuden varhaiskasvatuksessa samansuuntaisesti ”yhteisölliseksi toimintatavaksi, jossa lapsi omien kykyjensä mukaan saa osallistua arkiaskareisiin, jossa häntä kuullaan ja hänen vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ja jossa hän on mukana luomassa päiväkodin toimintakäytäntöjä ja oppimisen polkuja”. Myös Leinonen (2014, 35) korostaa, että lasten osallisuutta tuettaessa ei pelkästään riitä lapsen kuulluksi tuleminen ja hänen aloitteisiin tarttuminen päiväkodin arkisissa tilanteissa. Aidossa osallisuudessa lapsen mielipiteillä tulisi olla vaikutusta koko lapsiryhmän toimintaan, päiväkodin toimintakulttuuriin ja päiväkotiarkeen.

Osallisuuden voidaankin näissä luonnehdinnoissa ajatella olevan ihmisen sosiaaliseen perusluonteeseen liittyvää elämistä yhteydessä ja suhteessa muihin ihmisiin. Käsite osallisuus kuvaakin monipuolisesti ilmiöön liittyviä kuulumisen, kiinnittymisen, ja vaikuttamisen ulottuvuuksia. Jotta edellä mainitut seikat voisivat toteutua, vaatii se osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä yksilön omaa halua näiden mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Osallisuuden käsitteeseen sisältyykin ennen kaikkea ihanne yhteisöstä, jonka jäsenet kokevat kuuluvansa yhteisöön sen arvokkaina jäseninä ja jotka voivat sekä haluavat toimia yhteisön sisällä ja yhteisön kautta ympäröivässä maailmassa. (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 92.)

#### 4.2 Osallisuus, osallistaminen vai osallistuminen?

Jo aiemmin johdantoluvussa osallisuudesta kirjoittaessani totesin sen olevan monitulkintaisia määrittelyjä osakseen saava asia. Tähän seikkaan kiteytyy tiivistetysti mielestäni se syy, miksi osallisuuden lisääminen eri konteksteissa koetaan toisinaan haastavaksi. On vaikea pyrkiä edistämään ja lisäämään jotain sellaista, minkä olennaisinta merkitystä ei ehkä täysin tiedosteta tai ymmärretä. Osallisuuden, osallistamisen ja myös osallistumisen merkityserot ovat keskeisiä mielestäni tunnistaa, silloin kun pyritään lisäämään yksilöiden osallisuutta. Seuraavassa pyrin avaamaan näiden termien merkityseroja ja niiden suhdetta osallisuuden ilmiöön.

Melko autoritaariselta kuulostavalla osallistamisella tarkoitetaan yleensä sitä, että lapsiin suunnataan sellaisia toimia, joilla heidät yritetään ohjata osallisiksi johonkin tiettyyn toimintaan. Osallisuus perustuu kuitenkin aina vapaaehtoisuuteen (Turja 2017a, 44; Turja 2017b). Ketään ei patistamalla saada kokemaan osallisuutta. Aitoa osallisuutta kokeakseen lapsen tulee tuntee, että hän voi todella aidosti vaikuttaa tilanteisiin, niiden suunnitteluun ja toteutukseen. Osallisuuden käsitettä luonnehdittaessa voidaankin painottaa, että osallisuus sisältää nimenomaan sekä lapsen oikeuden tiedon saamiseen ja tuottamiseen, että myös lapsen osallistumisoikeuden suunnitteluun, päätöksentekoon, yhteiseen toimintaan ja sen arviointiin (Korkiamäki & Stenvall 2013). Nämä elementit eivät luonnollisesti toteudu tilanteissa, joissa yksipuolisesti vain ajatellaan, että lapsia osallistetaan toimintaan, jonkin toisen tahon tekemien suunnitelmien

mukaisesti. Osallisuus kasvuyhteisössä onkin jotakin enemmän kuin siis pelkkä muodollinen mahdollisuus vain toimintaan osallistumiseen (Eskel & Marttila 2013, 78).

Osallisuus ja osallistaminen menevät usein termeinä ja ilmiöinä julkisessa keskustelussa sekaisin, huomattavasta merkityserostaan huolimatta. Tämän lisäksi Stenvall (2013) mainitsee, että myös osallisuuden ja osallistumisen merkitykset sekoittuvat usein keskenään. Aktiivisuus ja tunnekokemukset ovatkin hänen mukaansa se avain, jolla osallisuuden ja osallistumisen merkitykset voidaan erottaa parhaiten toisistaan. Osallistuminen on osan ottamista johonkin, yksilön toimintaa, toimimista ja aktiivista tekemistä. Osallisuus on taas ennen kaikkea kuulumista johonkin, yksilön omia kokemuksia, ajatuksia sekä tunteita. Näin ollen osallisuus ja osallistuminen voivat olla olemassa ilman toisiaan, mutta ne voivat ilmetä myös yhdessä. Tärkeää on kuitenkin ymmärtää, että kyse on näissäkin ilmiöissä eri asioista. Vaikka ihminen ei ottaisi osaa mihinkään toimintaa, hän voi silti kokea olevansa toiminnasta osallinen tunnetasolla. Aktiivinen osallistuminen toimintaan voi taas tarkoittaa pelkkää fyysistä mukana oloa, ilman osallisuuden tunnekokemusta. Osallistamisen käsitettä avasinkin jo yllä, mutta sen voidaan ajatella olevan siis toimintaa, jolla pyritään ihmisiä saamaan kokemaan osallisuutta, saattamalla heidät tietyn toiminnan pariin eli osallistumaan johonkin. Stenvallin määritelmän mukaan yksilö voi kokea aitoa osallisuutta kuitenkin ainoastaan silloin, kun hän tunnetasolla kokee itsensä olevan mukana jossakin tai kuuluvansa johonkin.

Varhaiskasvatuksen piirissä kaikki ammattilaiset eivät täysin ole jäsentäneet osallisuuden, osallistumisen ja osallistamisen merkityseroja yksilön tunnekokemuksen syntymisen kannalta tarkasteltuna, vaikka osallisuudesta on varhaiskasvatuksen kentällä puhuttu jo melko pitkään. Kuitenkin edelleen ymmärrys siitä, mitä osallisuus käytännön toimintana tarkoittaa, vaihtelee suuresti (Helin ym. 2018, 18). Tämä selittyy sillä, että julkisessa keskustelussa osallisuuden määrittely on kovin vaihtelevaa. Havaintojeni mukaan varhaiskasvatuksen arjessa lapsia otetaan jonkin verran eri toimintoihin aktiivisina toimijoina mukaan, eli lapset osallistuvat tekemiseen. Usein tämä tapahtuu kuitenkin aikuisjohtoisesti eli niin, että aikuiset pyrkivät osallistamaan heitä tiettyyn toimintaan. Osallistaminen aikuislähtöisenä toimintana harvoin kuitenkaan johtaa siihen, että lapsille syntyy aitoa yhteisöllisyyden ja toiminnassa mukanaolon

henkilökohtaista tunnekokemusta. Miten sitten varhaiskasvatuksen arjessa voidaan tukea lasten aitoa osallisuutta?

#### 4.3 Osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Lasten osallisuutta edistävä pedagogiikka muodostuu monista eri tekijöistä. Osallisuuden pedagogiikan ytimessä on kuitenkin aina näkemys kasvatuksesta tietoisena ja tavoitteellisenä toimintana. Kysymys on ennen kaikkea vuorovaikutuksesta sekä lapsilähtöisyydestä. Osallisuutta edistävässä pedagogiikassa korostuu yhteinen tiedon rakentaminen, toisen kanssa ajatteleva, lasten merkitysmaailman tunnistaminen ja huomioiminen, vapaan ilmapiiirin luominen, herkkyyden lasten aloitteille, vuorovaikutus sekä ilmaisukyvyyn ja itsetuntemuksen kehittäminen. (Helin ym. 2018, 17; Kataja 2014, 56.) Näiden lisäksi myös lasten havainnointi ja pedagoginen dokumentointi ovat tärkeitä elementtejä (Ahonen 2017, 140-143).

##### 4.3.1 Lasten kuulemisen ja kohtaamisen tärkeys

”Jokaisella ihmisellä on oikeus tulla kohdatuksi aidosti omana itsenään, täysivaltaisena, arvokkaana, ainutlaatuisena ihmisenä. Jokaisella, niin lapsella kuin aikuisellakin, on tarve vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja toimia oman elämänsä subjektina” (Kataja 2018, 46). Jotta lapsi voisi toimia oman elämänsä subjektina ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, on ensiarvoisen tärkeää, että hän tulee kuulluksi ja kohdatuksi aidosti. Aikuisen kiinnostus ja arvostus lasta sekä hänen ajatuksiaan kohtaan on osallisuutta tukevassa varhaiskasvatuskulttuurissa keskiössä. Leinonen (2014, 36) toteaa, että lapselle on tärkeää, että hän saa kertoa omista asioistaan ja kiinnostuksensa kohteistaan ja, että aikuinen on kiinnostunut kuuntelemaan häntä. Kuulluksi tulemisen kautta voidaan ajatella syntyvän tunne osallisuudesta, eli omasta merkityksellisyydestä ja huomatuksi tulemisesta. Myös Turja (2007, 168) painottaa, että lapsen näkökulman arvostaminen ja lasten ajatusten esille tuominen päiväkodin arjessa on lähtökohta osallisuuden toteutumiselle. Lasten kerronnan kuuleminen ja kunnioittaminen edellyttävätkin aikuisia, jotka osoittavat halunsa kuulla lasten mielipiteitä ja ajatuksia. Jotta lapset tulevat kuulluksi, varhaiskasvattajilta odotetaan erityistä herkkyyttä lasten kerronnalle. (Roos 2014, 45; 2016, 88.) Lasten osallisuuden toteutuminen päiväkodissa

edellyttää kasvattajilta sitoutumista ja pysähtymistä vuorovaikutukseen lasten kanssa. Osallisuus tarvitseeikin toteutuakseen vallitsevien arvojen, asenteiden ja sääntöjen uudelleentarkastelua sekä reflektointia. Usein tarvitaan myös tietoista aikuisten kontrollin laskemista, jotta lasten aloitteille ja näkemyksille jäisi arjessa riittävästi tilaa. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 88, 93.)

Turja (2004, 11) mainitsee, että lapsen aito kuunteleminen antaa myös aikuiselle uusia näkökulmia arjen toimintoihin. Kuulemalla lasta, on siis myös kasvattajalla edellytykset kehittyä samalla ammatillisesti. Lasten erilaiset näkökulmat antavat kasvattajalle mahdollisuuden peilata omia näkemyksiään näihin. Tällä tavoin kasvattajalle tarjoutuu tilaisuus tulla uudella tavalla tietoiseksi omasta pedagogisesta ajattelustaan ja toiminnastaan. Aikuisen on kuitenkin suljettava pois omat ennakkokäsityksensä, jotta hän kykenee aidosti vastaanottamaan tietoa lapsilta. Lapsen osallisuuden toteutuminen vaatii kuulemisen lisäksi aikuiselta siis myös itsereflektointia siitä, miten omat ajatukset ja toimintatavat sopivat yhteen lasten ajatuksien kanssa. (Turja 2004, 29; 2007, 173-174.) Lapsen aito kuuleminen, kiinnostuminen hänen subjektiivisesta kokemusmaailmastaan ja hänen mukaan ottaminen päätöksentekoprosesseihin, rakentavatkin lapsen ja aikuisen välille luottamuksen ilmapiiriä, jossa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus tulla osalliseksi yhteisestä toiminnasta (Stenius & Karlsson 2005, 8, 16, 20).

#### 4.3.2 Pedagoginen suunnittelu osallisuuden mahdollistajana

Edellä kuvatun mukaisesti lasten osallisuuden tukeminen lähtee varhaiskasvatuksen arjessa henkilöstön asenteista ja osallisuuden merkityksen ymmärtämisestä sekä sen sisäistämisestä. Tämän lisäksi osallisuus tulee mahdollistaa laadukkaassa varhaiskasvatuksessa myös pedagogisessa toiminnan suunnittelussa. Varhaispedagogisen toiminnan suunnittelu, joka mahdollistaa lasten osallisuuden, ei vapauta kasvattajia suunnitteluvastuusta, vaikkakin se ei vaadikaan kasvattajilta totutun tapaisia tiukkoja etukäteissuunnitelmia toiminnoista. Pedagoginen suunnittelu, mikä tähtää lasten osallisuuden lisäämiseen vaatii lähinnä uudenlaista ajattelua, jossa valtakunnalliset linjaukset ja lasten aloitteet yhdistetään luontevasti. (Fonsén, Heikka & Elo 2014, 80.)

Kataja (2014, 60-61, 67) painottaa, että lasten osallisuutta tukee kokonaisvaltainen pedagoginen suunnittelu. Kasvattajien tulisi välttää yksittäisiä aikaa ja paikkaan sidottuja toimintatuokioita. Heidän tulisikin suunnitella toimintaa kokonaisvaltaisemmin, kaikki oppimisen alueet huomioiden. Luopumalla yksittäisten hetkien suunnittelusta ja siirtymällä kokonaisvaltaiseen pedagogiseen suunnitteluun, jossa tarkastellaan lapsen hyvää päivää kokonaisuutena sen kaikki osa-alueet huomioiden, voi arjen sisältöjä rakentaa yhdessä lasten kanssa. Kataja luonnehtii, että arjen rakentaminen yhdessä lapsen kanssa tarkoittaa lasten mahdollisuutta vaikuttaa, tehdä aloitteita ja ideoida toimintaa. Toiminnan sisältöjen teemat tulisi siis nousta lapsilta itseltään. Tarjottaessa lapsille mahdollisuutta suunnitella toimintaa yhdessä kasvattajien kanssa, he myös sitoutuvat siihen syvemmin, mitä kautta mahdollistuu myös todellinen oppiminen.

Myös Roosin (2016, 147) mukaan konkreettisen pedagogisen toiminnan suunnittelu niin, että lasten osallisuus mahdollistuu, vaatii varhaiskasvatuksessa toimintakulttuurin, missä ei painotu kasvattajien etukäteissuunnittelu. Toiminnan sisältöjä suunnitellaan ja valmistellaan yhdessä lasten kanssa. Tämä mahdollistuu arjessa, mikäli päiväjärjestys on joustava ja kasvattajilla on aikaa pysähtyä kuulemaan lasta, havainnoida toimintaa sekä huomata lasten tekemät aloitteet ja heillä on kykyä tarttua niihin. Näiden luonnehdintojen valossa tarkasteltuna osallisuutta tukeva pedagoginen suunnittelu vaatiikin kasvattajilta spontaaniutta, heittäytymiskykyä ja halua luopua omasta tiukasta auktoriteetistaan. Tämän lisäksi lapsilla tulee olla myös riittävästi tietoa asioista, resursseista ja materiaaleista, jotta he pystyvät osallistumaan suunnitteluun ja päätöksentekoon sujuvasti. Tämän tiedon jakamisessa ja sen pilkkomisessa sopivaksi lapselle on aikuisella suuri vastuu. (Nurmi & Rantala 2011, 150.)

#### 4.3.3 Osallisuutta edistävä pedagoginen toiminta

Varhaiskasvatuksen arjessa leikki on pedagogisen toiminnan keskiössä. Leikin merkitys varhaiskasvatuksessa on perinteisesti liitetty lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Mikäli leikin tehtäväksi nähdään vain aikuisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen harjoittelu, jäävät leikin muut merkitykset ymmärtämättä. Leikki avaa kuitenkin luontevasti myös yhteyden aikuisen ja lapsen välille. Näin ollen leikki lisää aikuisen ja lapsen välistä läheisyyttä ja vaikuttaa aikuisen herkkyyteen havaita lapsen tarpeita.



(Järvinen & Mikkola 2015, 46, 50.) Varhaiskasvattajalta edellytetään aktiivista otetta leikin pedagogiseen kehittämiseen ja kasvattajan tulisi näin ollen myös itse osallistua lasten leikkiin. Olennaista on kuitenkin, että aikuisenkin osallistuessa leikkiin, lasten tulisi itse saada johtaa sitä, jolloin leikki on lapsilähtöistä. Aikuinen on leikissä lähinnä tukena sekä kannustamassa ja näin ollen hän luo leikin kannalta suotuisaa sosioemotionaalista ilmapiiriä lapsiryhmään. Lasten leikki-tilanteisiin osallistumalla aikuisella on mahdollisuus kohdata lapsi kokonaisvaltaisesti ja keskustella lapsen kanssa tämän mielenkiinnon kohteista. (Lehtinen & Koivula 2017, 179-182.) Aikuisen tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään lasta ja päästä sisälle lapsen tapaan tarkastella ympäristöään. Aikuisen herkkyydellä tunnistaa ja tukea lapsen aloitteita, jotka johtavat mielekkääseen toimintaan ja oppimiseen on keskeinen merkitys, myös leikissä. (Leinonen 2014, 34.) Leikin ohessa lapsi tulee siis luontevaksi kuulluksi ja aikuinen voi päästä ymmärrykseen lapsen kokemusmaailmasta. Näin ollen yhteinen, lapsilähtöinen leikki luo hyvin pohjaa lapsen osallisuuden kokemukselle.

Leikille tulee antaa päivähoiton arjessa tilaa ja sen tulee saada näkyä sekä kuulua. Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen lisäksi, lapset pääsevät harjoittelemaan osallisuuden taitoja neuvottelemalla myös toistensa kanssa leikin aikana sen sisällöistä, kulusta sekä ratkaisemalla siinä ilmeneviä ristiriitoja. (Kangas & Brotherus 2017, 218.) Kasvattajien tehtävänä on turvata leikin edellytykset ja huolehtia, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä ja vaikuttaa niihin omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Kasvattajien tehtävänä on varmistaa, että leikeissä kaikki lapset saavat ilmaista näkemyksiään ja mielipiteitä ja, että lasten aloitteet otetaan tasavertaisesti huomioon toiminnassa. (Brotherus & Kangas 2018, 22.) Leikki on siis merkityksellinen lasten osallisuuden paikkana, sillä osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa toisiin lapsiin ja aikuisiin. Lapselle leikki on luonnollista toimintaa, jonka aikana hän harjoittelee vuorovaikutustaitojaan. Osallisuudessa on vuorovaikutuksen lisäksi kyse keskustelusta, neuvottelusta, kuulemisesta, kuulluksi tulemisesta, toisten huomioimisesta, sitoutumisesta, valintojen tekemisestä ja tehtyjen valintojen seurausten kantamisesta. Myös näitä taitoja lapsi harjoittelee leikkiessään. Lapsen suhde osallisuuteen onkin hyvin käytännöllinen. Osallisuus toteutuu, kun lapsi kokee tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi. (Kataja 2014, 67; Järvinen & Mikkola 2015, 17.)

Varhaiskasvatuksen piirissä ilmenee myös haasteita leikin kehittämiselle lasten osallisuuden näkökulmasta. Osallisuuden edistämiseksi ja sen mahdollistamiseksi lapsille tulisi nykyistä enemmän tarjoutua mahdollisuuksia erilaisiin leikkeihin. Leikkiympäristöjä tulisi myös muokata ja organisoida aktiivisemmin lasten muuttuvien tarpeiden mukaisesti. Lapsille tulisi ennakkoluulottomammin tarjota pääsy erilaisten välineiden ja materiaalien äärelle sekä opastaa heitä niiden käytössä. Lisäksi leikkiä ei tulisi liioin rajoittaa tiukoilla aika- ja tila rajoitteilla. (Brotherus & Kangas 2018, 33; Turja 2011, 32.) Näihin seikkoihin tulisi kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksessa, sillä useat päiväkotiarkea osallisuuden näkökulmasta tarkastelevat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset toimivat päiväkotien toimintakulttuurissa vielä tänäkin päivänä pitkälti aikuisten tekemien suunnitelmien mukaan. Pienten lasten osallisuus rajoittuukin usein varhaiskasvatuksen käytännöissä juuri vapaan ja omaehtoisen leikin yhteyteen. (Brotherus & Kangas 2018, 21-22.)

Perustoiminnot varhaiskasvatuksessa ovat lapsen perustarpeiden tyydyttämiseen liittyviä välttämättömiä toimintoja, jotka toistuvat päivittäin eri tilanteissa. Tällaisia ovat esimerkiksi päivähoitopaikkaan saapuminen ja sieltä poistuminen, pukemis- ja riisumistilanteet, wc-toiminnot, peseytyminen, siistiytyminen, ruokaileminen, lepo ja ulkoileminen. Näiden perustoimintojen parissa toimitaan suurin osa päivästä varhaiskasvatuksessa lapsen iästä riippumatta. (Kettukangas & Härkönen 2014, 100-101.) Näin ollen perustoiminnot ovat myös merkittävä osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Perustoimintojen yhtenä tärkeänä tavoitteena on vastata lasten perustarpeisiin, mutta niiden avulla voidaan myös vahvistaa lasten kehitystä ja oppimista. Perustoiminnot ovat myös lapsen osallisuuden mahdollistajia, sillä niiden yhteisenä tavoitteena on lapsen omatoimisuus. Keskeisiä osallisuuden kriteerejä perustoiminnoissa ovat lapsen kuulemisen ja havainnoinnin lisäksi kasvattajien perustoiminnoille varaama aika ja sen joustava käyttäminen sekä tilojen ja välineiden suunnittelu niin, että lasten omaaloitteinen toiminta ylipäänsä mahdollistuu. Osallisuutta ei siis perustoimintojenkaan yhteydessä synny ilman lasten ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen avulla tapahtuvaa suunnittelua ja suunnitelmien toteuttamista. (Kettukangas & Härkönen 2014, 102-103, 112.)

Lasten osallisuuden toteutumiselle arjessa haasteita asettavat suuret ryhmäkoot ja lasten erilaiset tarpeet sekä toiveet. Pedagoginen toimintatapa arjessa tämän haasteen

ratkaisemiseksi on pienryhmätoiminta. Pienryhmissä toimiminen on perusteltua osallisuuden tukemisen näkökulmasta erityisesti siitä syystä, että pienemmässä ryhmässä lapsi tulee paremmin huomioitua yksilöllisesti ja toiminta on rauhallisempaa. Lasten on helpompi myös tehdä aloitteita, kertoa ideoistaan, tehdä valintoja ja osallistua päätöksentekoon pienryhmissä. (Järvinen & Mikkola 2015, 39). Pienryhmätoiminnassa voidaan kasvattajan sitoutumisella ja pedagogisella panostuksella saada aikaiseksi toimintaa, jossa lapsen yhteenkuuluvuuden tunne suhteessa muihin ryhmän jäseniin vahvistuu. Pienryhmätoiminnan hyödyntäminen, sen jatkuvuus ja pedagoginen suunnittelu ovatkin tärkeitä elementtejä, kun lasten osallisuuden kokemuksia halutaan vahvistaa. (Leinonen 2014, 28-29.)

#### 4.3.4 Pedagogisen dokumentoinnin merkitys lasten osallisuudelle

Karkeasti ja yleisesti määriteltynä dokumentoinnilla tarkoitetaan tallentamista. Dokumentoinnin avulla voidaankin varhaiskasvatuksessa tallentaa lasten kokemuksia, oppimista, kehitystä, ajattelua ja hoitopäivien eri toimintojen tunnelmia. Dokumentoinnin välineitä voi olla asiakirjat kuten lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, valokuvat tai vaikka lapsen taiteelliset tuotokset. Dokumentointi tulisikin nähdä merkityksellisenä tapana välittää tietoa lasten huoltajille lasten arjesta varhaiskasvatuksessa. Pedagogisen funktion dokumentointi saa kuitenkin silloin, kun tallennettua tietoa käsitellään ja sitä hyödynnetään tavoitteellisesti pedagogista toimintaa suunniteltaessa, toteutettaessa, arvioitaessa ja kehitettäessä. Tarkan pedagogisen dokumentoinnin avulla kasvattajat voivat tehdä johtopäätöksiä esimerkiksi siitä, miten lapsen osallisuus ryhmässä toteutuu. (Ahonen 2017, 140.)

Fonsén (2016, 196) painottaa kuitenkin, että kasvattajien on tärkeää dokumentoida toimintaa yhdessä lasten kanssa. Pedagoginen dokumentointi voidaan nähdä osana jokapäiväistä vuorovaikutusta. Sen avulla pystytään nostamaan esille lasten elämykset, ideat, aloitteet sekä ääni. Pedagogisen dokumentoinnin avulla tarjotaan lapsille erilaisia tapoja havainnollistaa ja jakaa omaa kokemusmaailmaansa. Näin pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan saada tietoa koko lapsiryhmästä, sen toiminnasta, lasten sekä lasten ja kasvattajien välisistä suhteista. Dokumentointi tulee varhaiskasvatuksessa siis ennen kaikkea nähdä prosessina, jossa havainnot ja niiden

vuorovaikutuksellinen tulkinta tekevät näkyväksi lapsien osaamista, kiinnostuksen kohteita ja tarpeita. Dokumentoinnin kautta voidaan nostaa esille asioita, jotka ovatkin lapsille itselleen tärkeitä ja tuottavat heille iloa ja mielihyvää. Voidaankin todeta, että pedagoginen dokumentointi auttaa keskittymään toiminnassa niihin asioihin, jotka nousevat tärkeiksi lasten ja huoltajien kuulemisen perusteella. Varhaiskasvatuksen henkilöstö tuo tähän prosessiin osaltaan ammatillisen ja pedagogisen ulottuvuuden. Pedagogisen dokumentoinnin avulla saatuja tietoja ja ymmärrystä tulisi hyödyntää varhaiskasvatuksen työtapojen, oppimisympäristöjen, toiminnan tavoitteiden ja sisältöjen muokkaamisessa lasten kiinnostuksen kohteita ja tarpeita vastaaviksi. (Helin ym. 2018, 17-18.) Buldu (2010) tekemässään tutkimuksessa myös havaitsi, että pedagogisen dokumentoinnin keinoin voidaan huomata, miten ja millaisia asioita lapset parhaiten oppivat. Päiväkodin henkilökunta tuleekin siis pedagogisen dokumentoinnin kautta tietoiseksi omasta opetuksestaan ja he voivat näin ollen huomata, kuinka opetusta voisi edelleen kehittää. Dokumentointi onkin siis tärkeässä roolissa mahdollistamassa lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa, tekemällä näkyväksi lapsien kiinnostuksen kohteita.

Ahonen (2017, 143-144) toteaa, että havainnointi on tiiviissä yhteydessä pedagogiseen dokumentointiin. Hänen mukaansa juuri havainnoinnin avulla voidaan saada kohdennettua tietoa pedagogisten ratkaisujen toimivuudesta joko yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän kohdalla. Ahonen edelleen painottaa, että pedagogiseen dokumentointiin liittyvän havainnoinnin tulee kuitenkin keskittyä lapsen oppimisprosessin tarkasteluun, yksittäisten taitojen hallitsemisen tarkkailun ja arvioinnin sijaan. Koivunen & Lehtinen (2014, 16) korostavat, että havainnointi on sekä pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen että arvioinnin perusta, sillä havainnoinnin avulla saadaan tietoa, miten kasvattajan tulee toimia tietyn lapsen tai lapsiryhmän kanssa heidän hyvinvointinsa ja oppimisensa edistämiseksi. Ymmärtääkseen kuitenkin havainnoinnin merkityksen, on lapsi nähtävä aktiivisena, omaan oppimiseensa vaikuttavana yksilönä. Kasvattajilta tämä edellyttää erityisesti sensitiivisyyttä lapsen toimintojen seuraamisessa ja kykyä havaita lapsien sen hetkiset intressit sekä tarpeet. Lisäksi kasvattajilta vaaditaan kykyä tunnistaa lapsien kehitystasot. (Hännikäinen 2013, 33–34.) Hakkarainen (2002, 269) mainitsee, että havainnoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin tarve kasvaa, kun painopiste siirtyy sisältölähtöisestä oppimisesta lasten omaan merkitysten muodostamiseen ja omaehtoiseen vertaisoppimiseen.

Merkittävää kuitenkin on, että pelkkä lasten havainnointi ei sellaisenaan riitä, rakennettaessa lasten osallisuutta korostavaa varhaiskasvatusympäristöä. Havainnoinnin tulokset on osattava ottaa myös huomioon itse toiminnassa ja sen kehittämisessä. Tämä tieto pitää osata hyödyntää tarkoituksenmukaisesti käytännön työskentelyn kehittämiseksi. Lasten kanssa tehtävän pedagogisen dokumentoinnin ja siihen liittyvän havainnoinnin keinoin kasvattajat voivat reflektoida toimintaansa, päästä ymmärrykseen paremmin lasten maailmasta, asettaa omalle toiminnalleen tavoitteita sekä kehittää toimintatapoja ja oppimisympäristöä. Tämä onkin merkityksellistä toimintaa lasten osallisuutta tuettaessa varhaiskasvatuksessa.

#### 4.3.5 Pedagogisen arvioinnin suhde osallisuuteen

Päivähoidon tehtävänä on tarjota ja tuottaa laadukasta varhaiskasvatusta ja kehittää käytännön kasvatustyötä. Arviointi kuuluu olennaisesti laadukkaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. Arviointi onkin lapsia varten. Arviointien yhteydessä on alettu painottaa arviointien lapsilähtöisyyttä, joka perustuu lasten toiminnan havainnointiin ja sen dokumentointiin sekä lasten omaan arviointiin. (Kupila 2004, 4.) Pedagogiseen toimintaan liittyvä arviointi onkin prosessi, johon osallistuvat aikuiset ja lapset yhdessä ja jossa lapsen osallisuus nähdään oleellisena lähtökohtana (Heikka, Hujala & Turja 2009, 81). Osallisuus varhaiskasvatuksessa määritellään lapsen kokemukseksi omasta tärkeydestä ja vaikutusmahdollisuuksista ympäröivään maailmaan. Varhaiskasvatuksen eri toimintojen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee rohkaista lasta ilmaisemaan mielipiteensä ja näkemyksensä. Näin edistetään lapsen oman ajattelun kehittymistä ja osallisuuden tunteen lisäämistä. Osallisuus onnistuakseen vaatii aina aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen. (Kettukangas & Härkönen 2014, 104-105.)

Turja (2004, 11, 28–29) luonnehtii myös tekstissään pedagogista arviointia prosessiksi, jota tulisi tehdä lasten kanssa yhdessä. Kulttuurissamme ei perinteisesti olla totuttu ottamaan lapsia arviointeihin mukaan. Oman mielipiteen ilmaisu voikin olla lapsille aluksi vaikeaa. Lapset voivat arvioida toimintaa perinteisen sanallisen keskustelun lisäksi myös luovemmilla ja toiminnallisemmilla tavoilla. Arvioinnissa tärkeää on saada selville, miksi lapset pitävät jostakin ja mitkä asiat lapsille ovat toiminnassa

tärkeitä ja oleellisia. Lapsien kanssa yhdessä toteutettu arviointi onkin merkityksellistä erityisesti siitä syystä, että sen yhteydessä voi nousta esille näkökulmia, mitkä ovat hyvin erilaisia verrattuna kasvattajien ajatuksiin ja heidän tärkeinä pitämiin seikkoihin. Laadukkaalle varhaiskasvatukselle on tänä päivänä tunnusomaista lasten omien laatu-arvioiden kuuleminen. (Turja 2004, 9, 20-21, 28.)

Päiväkodissa olisi hyvä arvioida säännöllisesti toimintaa yhdessä lasten kanssa. Kupila (2004, 5) toteaa, että ” Arviointi on tarkoituksenmukaisinta, kun se on opetuksen ja kasvatuksen kanssa yhdensuuntaista ja rinnakkaista. Hyvä ja tarkoituksenmukainen arviointi on kasvatuksen ja opetuksen olennainen ja säännöllinen osa. Se on myös oppimisprosessin ohjauksen väline.” Arviointiin osallistuessaan lapset oppivat ennen kaikkea tiedostamaan omia ajatuksiaan sekä esittämään mielipiteitään eri tilanteissa ja asiayhteyksissä. Tällä on merkitystä myös lasten kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Mikäli lapset saavat olla mukana arvioimassa toimintaa, kertomassa omia mielipiteitään ja kuuntelemassa muiden mielipiteitä, he oppivat samalla hahmottamaan toisten ajatusmaailmoja, samoin kuin he oppivat myös empatiataitoja, itseilmaisua, kuuntelemista ja toisten näkökulmien ymmärtämistä. Samalla myös lapsien minäkuva rakentuu ja itsetunto sekä ajattelutaidot kehittyvät. (Heikka ym. 2009, 85-88.) Lasten kanssa yhteistyössä toteutetun pedagogisen arvioinnin merkitys onkin oleellista ymmärtää lasten osallisuutta edistävänä yhtenä merkittävänä tekijänä. Pedagoginen arviointi tukee monipuolisesti lapsen kommunikointi- tunne- ja sosiaalisten taitojen kehitystä. Tämän lisäksi se on kasvattajille oiva apukeino saada tietoa lasten kokemuksista ja heidän omakohtaisista mielipiteistä varhaiskasvatuksen toimintaan liittyen.

#### 4.4 Sosiaalipedagoginen tulkinta osallisuudesta

Osallisuuden ilmiötä voidaan tarkastella myös sosiaalipedagogiikan teorian pohjalta. Sosiaalipedagogiikassa ajatellaan, että ihmisen perusolemukseen kuuluu yhteisöllinen elämä, sillä ihminen on lähtökohtaisesti sosiaalinen olento. Tarkastelun kohteena ja keskiössä onkin yksilön kasvun sosiaalinen luonne. Sosiaalipedagogiikkaa voidaan kuvailla näin ollen eräänlaisena yksilön sosiaalisen muotoutumisen oppina, yhtä lailla kuin erityisesti lapsuuden ja nuoruuden hyvinvoinnin tukemiseen pitkälti keskittyvänä oppina. Sosiaalipedagogiikkaa ja sille ominaisia työmenetelmiä käytetään tänä

päivänä jo yleisesti varhaiskasvatuksen piirissä. Sosiaalipedagogisella kasvatustyöllä on kaksi keskeistä tavoitetta. Se tukee sekä yksilön sosialisaatiota eli hänen kasvamistaan yhteiskunnan jäseneksi sekä se edistää ihmisten hyvinvointia ehkäisemällä sosiaalisia ongelmia. Sosiaalipedagogista lähtökohdista käsin työskenneltäessä tärkeää on tukea lasten sosiaalisuutta, omia valintoja, arvokkuutta ja osallistumista. (Kurki 2001, 112-133.)

Sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen mukaan ihminen on osallinen yhteisössä, kun hänellä on esteetön mahdollisuus olla osa yhteisöä, hän toimii osana yhteisöä ja hän kokee myös samalla olevansa osa yhteisöä. Näin osallisuus ilmiönä on sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna yhteisön jäsenenä olemista ja toimimista sekä tämän olemisen ja toimimisen synnyttämää moniulotteista kokemusta yhteisöön kuulumisesta. Sosiaalipedagogisesti tarkasteltuna osallisuuden ilmiössä voidaanakin nähdä keskeiseksi seikaksi, että kaikilla yksilöillä eri yhteisöissä on oma ääni ja mahdollisuus osallistua ja käyttää sitä. Näin osallisuuden sosiaalipedagogisessa tulkinnassa korostuu erityisesti yhteistyön keskiössä olevat ilmiöt kuten vuorovaikutus, yhteinen vastuunkanto ja luottamus sekä näiden kautta osallistuminen yhteisen maailman rakentamiseen. (Männistö ym. 2017, 95.) Nivala ja Ryyänen (2013, 26) ovat myös sitä mieltä, että sosiaalipedagogisesta näkökulmasta osallisuus tarkoittaa juuri sitä, että ihminen on osa yhteisöä, tuntee kuuluvansa siihen ja voi osallistua sen toimintaan. Myös he korostavat, että sosiaalipedagoginen osallisuuden määritelmä nostaa esiin yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen merkityksen osallisuuden kokemuksen synnylle. Lasten kasvaessa osallisuuteen, he kasvavat myös yhteiskunnan toimijoiksi yhteisessä vuorovaikutuksessa. He kiinnostuvat ympäröivästä maailmasta ja osaavat arvioida sekä kyseenalaistaa asioita. (Nivala & Ryyänen 2013, 29.)

Osallisuuden pitäisi olla jotakin, mihin ihminen voikin siis kasvaa. Edellytyksenä on tällöin se, että lähiympäristö ja läheiset suhteet tukevat osallisuuden tunteen ja kokemuksen muodostumista. Osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan tasapainoisia vastavuoroisia suhteita, joissa yksilöt voivat kasvaa uskomaan omaan merkitykseensä sekä omaan toimintakykyynsä ja toimintamahdollisuuksiinsa. Osallisuus ei tapahdu siis automaattisesti, ilman huomion kiinnittämistä osallisuuden edellytysten kasvatukselliseen tukemiseen. Osallisuuden edistäminen onkin erityisesti sosiaalipedagogisen toiminnan ydinaluetta. (Nivala & Ryyänen 2013, 32.)

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna osallisuuden ilmiön haaste ilmenee siinä, onko lasten osallisuuden tukeminen ylhäältäpäin ohjattua vai rakennetaanko osallisuutta yhdessä lasten kanssa, heitä kuunnellen ja arvostaen. Tärkeää on ottaa huomioon lasten oma kokemus toiminnassa mukana olosta. Kriittisten näkökantojen huomioiminen ja uusien, parempien toimintatapojen luominen ovat keskeistä sosiaalipedagogisessa osallisuusnäkökulmassa. (Nivala & Rynänen 2013, 17.)

## 5 OSALLISUUDEN SUHDE YHTEISÖLLISYYTEEN

Osallisuutta kuvaavissa teksteissä ja keskusteluissa puhutaan usein myös yhteisöllisyydestä, sillä yhteisöllisyyden voidaan nähdä rakentuvan osallisuuden kokemukselle (Eskel & Marttila 2013, 78). Lisäksi yhteisöllisyyttä pidetään oleellisena seikkana erityisesti lasten osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemusten vahvistamisessa (Koivula 2013, 19). Seuraavassa tarkastelen vielä yhteisöllisyyttä ilmiönä, sen läheisen, osallisuuteen pohjautuvan luonteen vuoksi.

### 5.1 Yhteisöllisyyden määrittelyä

Yhteisöllisyydessä on kyse ilmiöstä, jota osallisuuden tavoin on haastava täsmällisesti kuvata ja jäsentää. Pääpiirteissään yhteisöllisyydellä tarkoitetaan kuitenkin ihmisen kokemukseen perustuvaa tunnetta yhteisöön kuulumisesta sekä tunnetta yhteisön merkityksestä yksilölle ja hänen tarpeidensa toteutumiselle. Yhteisöllisyyden tunteen voidaan käsittää syntyvän ryhmän jäsenten keskinäisestä yhteenkuuluvuuden tunteesta ja merkityksellisyydestä toisilleen. Yhteisöllisyyteen liitetään esimerkiksi mielikuvia tietyn ryhmän yhteisestä toiminnasta ja siihen osallistumisesta, yhteistä tavoitetta kohti pyrkimisestä, luottamuksesta, laadukkaasta ja toimivasta vuorovaikutuksesta ja ylipäänsä myönteisistä keskinäisistä tunteista ryhmän jäsenten välillä. Yhteisöllisyys ei aina ilmene samanlaisena, vaan sen eri aspektit saattavat vaihdella yksilöittäin ja olla myös kulttuurisiin seikkoihin sidonnaisia. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 250; Koivula 2013, 20.)



## 5.2 Yhteisöllisyyden merkitys varhaiskasvatuksessa

Varhaislapsuus on tärkein yhteisöllisyyden kasvualusta (Eskel & Marttila 2013, 76). Ikonen (2006, 156) mainitsee, että päiväkodissa yksi tärkeimmistä lasten toiminnan ja vuorovaikutuksen tavoitteista on yhteisöllisyyden tunteen saavuttaminen. Hänen mukaansa se, että yhteisöllisyys on lapsillekin tärkeää, ilmenee erityisesti lapsien luonnollisena tarpeena muodostaa pienryhmiä keskenään. Yhteisöllisyys tulee esiin ryhmän jäsenten välisessä vahvassa yhteydessä, keskinäisessä kiintymyksessä sekä toisista välittämisessä ja auttamisessa. Koivula ja Eerola-Pennanen (2017, 250) mainitsevat, että yhteisöihin osallistumisen kannalta keskeistä lasten toiminnassa on oppiminen. Yhteiseen toimintaan osallistumalla ja yhteisön jäsenenä lapset oppivat erilaisia taitoja. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot. Neuvottelu, konfliktien ratkaisu ja merkitysten rakentaminen ovatkin välttämättömiä taitoja hallita, yhteisen toiminnan rakentamisen ja sen ylläpitämisen kannalta.

Yhteisöllisyyden kehittyminen on yleensä prosessi, joka vaatii aikaa ja kiireettömyyttä. Yhteisöllisyyden kehittymisen peruslähtökohtia ovat avoimuus, kommunikointi ja toisten kunnioittaminen. Varhaiskasvatuksen yksiköissä lapset ja aikuiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, eli päiväkotitoiminta on sosiaalinen yhteisö. Lapsi on ryhmän jäsen ja hän toimii yhteydessä muihin ihmisiin. Vuorovaikutus toisten kanssa edellyttää sosiaalisia valmiuksia ja taitoja. Jotta lapsen sosiaaliset valmiudet kehittyvät, täytyy lapsen olla osallinen yhteisössä ja tulla kuulluksi. Osallisuus näkyykin konkreettisina tekoina ja toimimisena toisten kanssa. Osallisuus voi olla keskustelua, tekemistä ja yhdessä oloa. Osallisuuden ja tekemisen kautta luodaan näin yhteisöllisyyttä. (Eskel & Marttila 2013, 77.)

Päiväkotitoiminta tarjoaa usein jo pienellekin lapselle mahdollisuuden harjoittaa sosiaalisia - sekä vuorovaikutuksellisia taitoja ikätovereiden parissa. Jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa lapset pääsevätkin osalliseksi erilaisista tiedoista ja taidoista, jotka ovat tärkeitä heidän omassa vertaisryhmissään. Vaikka yhteisöllisyys on ytimeltään ihmisen ja lapsen omaan tunnekokemukseen perustuvaa, siihen liittyy kuitenkin oleellisesti myös tiettyjen taitojen kuten yhteisön ja ryhmän rakentamisen ja niiden toiminnan edistämisen oppimista. Näiden taitojen oppimisessa lapsi tarvitsee aikuisten tukea ja ohjausta. Päiväkodin aikuisten tuki on erityisesti näiden taitojen kehittymistä

monipuolisesti, tukevat he silloin myös yhteisöllisyyttä, jolloin lapsiryhmästä rakentuu entistä parempi, samalla myös lapsien osallisuutta tukeva kasvuyhteisö. Yhteisöllisyyden perustaa tulisi alkaakin rakentaa näin jo mahdollisimman varhain päivähoidossa. (Koivula 2013, 43.) Lasten osallisuutta ja heidän näkökulmiaan arvostavien kasvattajien tulisi luoda sellaisia pedagogisia arjen käytäntöjä, jotka tukevat ja auttavat lapsia ilmaisemaan omia kokemuksiaan, ajatuksiaan, mielipiteitään ja tunteita, eri tavoin vuorovaikutuksessa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Yhteisöllisyyden rakentaminen ja lasten osallisuuden mahdollistaminen tarkoittaakin siis yhdessä opettelua, eri osapuolten kuuntelemista, neuvottelua ja sopimista. (Eskel & Marttila 2013, 77.)

## 6 OSALLISTAVA VUOROVAIKUTUKSEN MALLI

### 6.1 Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden tukijana

Tässä kehittämistyöni raportin teoriaperustassa olen kirjallisuuden avulla pyrkinyt määrittelemään osallisuutta moninaisena ilmiönä. Lähdemateriaalien avulla olen tekstissäni yrittänyt erityisesti selventää, kuinka tärkeää lasten osallisuuden mahdollistamiseksi on, että lapset voivat tulla kuulluksi ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin osallistumalla yhteisössään asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä ottamalla vastuuta asioiden toteutuksesta. Kehittämistyöni keskiössä oleva osallistava vuorovaikutuksen malli pedagogisena työvälineenä tähtää juuri tähän. Ikonen ja Virtanen (2007, 167-170) mainitsevatkin, että lasten osallisuutta ja heidän näkökulmiaan arvostavien kasvattajien tulisi luoda sellaisia pedagogisia arjen käytäntöjä, jotka tukevat lasten osallisuutta ja auttavat jokaista lasta ilmaisemaan omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan eri tavoin vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa. Osallistava vuorovaikutuksen malli voidaan hyvinkin nähdä tällaisena pedagogisena arjen käytänteenä, joka mahdollistaa vuorovaikutteisessa kohtaamisessa lasten vapaan näkökulmien ja mielipiteiden ilmaisun. Sen lisäksi osallistava vuorovaikutuksen malli myös mahdollistaa lasten aktiivisen toimijuuden asioiden toteutuksessa. Kurki (2001, 112-133) luonnehtii, että erityisesti sosiaalipedagogista lähtökohdista käsin työskennellessä tärkeää on tukea lasten sosiaalisuutta, omia valintoja, arvokkuutta ja osallistumista. Osallistava vuorovaikutuksen malli sisältää elementtejä, jotka tukevat näitä

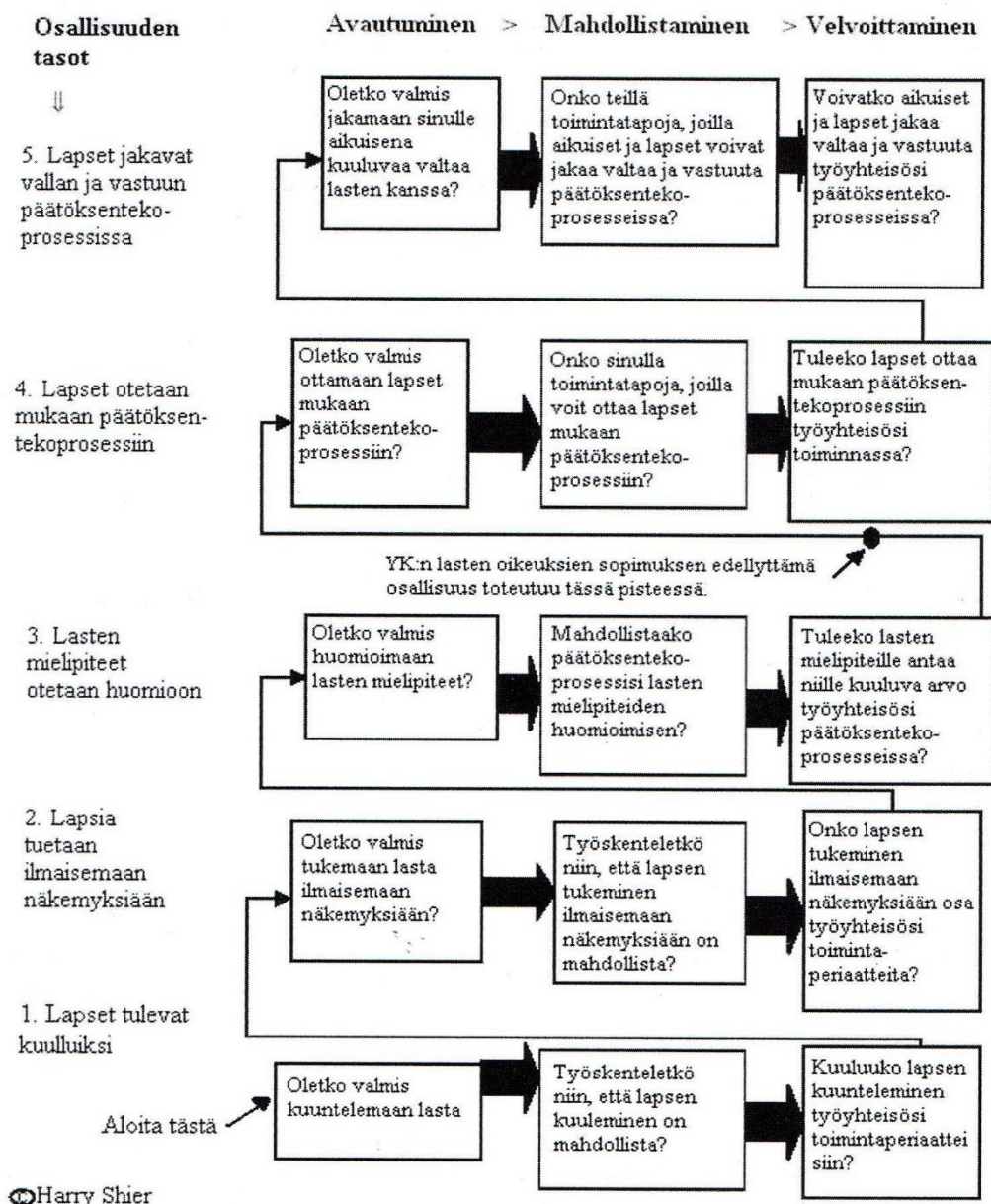
kaikkia seikkoja. Lisäksi työvälineenä sen voidaan nähdä lasten osallisuuden mahdollistamisen lisäksi tukevan myös heidän yhteisöllisyyttään.

Osallistava vuorovaikutuksen malli ohjaa kasvattajia erityisesti jakamaan vastuuta toiminnan toteutuksesta lapsille itselleen. Tämän lisäksi kyseistä työvälinettä käytettäessä lapset saavat myös arvioida toteutunutta toimintaa, omaa osallistumistaan ja osallisuuden kokemustaan toiminnan lopuksi. Lasten itsearviointin kautta kasvattajat saavat arvokasta tietoa lasten osallisuuden kokemuksista oman pedagogisen työskentelynä tueksi jatkossa. Seuraavassa kuvaan kehittämistyöni toteutusvaiheessa hyödynnettyä osallistavaa vuorovaikutuksen mallia ja sen sisältämiä eri toimintavaiheita. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin käyttökokemusten ja siitä tehtyjen havaintojen perusteella on kyseisestä työvälineestä kehittämisprosessin aikana yhteistoiminnallisesti ideoitu sellainen arjen pedagoginen työmenetelmä, mikä sopii erityisesti päiväkotimme kontekstiin.

## 6.2 Osallistavan vuorovaikutuksen mallin rakenne

Kehittämisprosessini keskiössä on ollut Marika Korpin ja Johanna Latvalan pro gradu-tutkielmassaan vuonna 2010 kehittänyt osallistava vuorovaikutuksen malli, joka on siis varhaiskasvatuksen työntekijöille suunnattu käytännön pedagoginen työväline lasten osallisuuden lisäämiseksi. Pro gradu-tutkielmassaan Korppi ja Latvala (2010) totesivat mallin lisäävän lasten osallisuutta arjessa. Osallistava vuorovaikutuksen malli pohjautuu eri osallisuusteorioihin. Korpin ja Latvalan tutkimusta on keskeisesti viitoittanut erityisesti Harry Shierin malli lasten osallisuuden tasoista. (Korppi & Latvala 2010, 13.) Tästä syystä kuvaan vielä lyhyesti kyseistä Shierin kehittämää osallisuuden tasomallia, ennen osallistavan vuorovaikutuksen mallin tarkempaa esittelyä.

Leinonen (2014, 17) toteaa, että ”eräs tapa hahmottaa lasten osallisuuden toteutumista on arvottaa osallisuuden toteutumista.” Tätä tarkoitusta varten onkin kehitelty erilaisia teoreettisia osallisuuden malleja. Harry Shierin (2001) laatima viisiportainen osallisuuden tasomalli (Kuvio 1) on yksi tällaisista tieteellisistä osallisuuden mittareista, jota onkin yleisesti hyödynnetty erityisesti lasten osallisuutta käsittelevissä tieteellisissä tutkimuksissa.



Kuvio 1: Harry Shierin osallisuuden tasomalli (Leinonen 2014, 23)

Shierin tasomallissa lasten osallisuutta ja sen toteutumista tarkastellaan erityisesti aikuisten toiminnan kautta sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kautta, joten tässä mielessä Shierin malli eroaa muista lasten osallisuutta kuvaavista teorialleista merkittävästi. Shierin mallissa on viisi eri tasoa eli porrasta, joista jokainen on jaettu vielä kolmeen eri välivaiheeseen, jotka kuvastavat aikuisen sitoutumisastetta kyseiseen toimintaan kullakin tasolla. Tasot ovat keskenään hierarkisia, eli lasten osallisuuden määrän ajatellaan lisääntyvän aikuisten edetessä aina tasolta toiselle. Tasoilla

edetäkseen aikuisten pitää tehdä kuitenkin nykyiseen toimintaansa tietynlainen muutos lasten osallisuutta edistääkseen. Eri tasoilla voikin siirtyä eteenpäin seuraavalle tasolle ainoastaan siis silloin, kun aikuiset ovat omaksuneet itselleen uudenlaisen lasten osallisuutta tukevan toiminta- tai ajattelutavan kokonaisvaltaisesti, täyttämällä siis jokaisen tason kolmen välivaiheenkin mukaiset määritelmät. Käytännössä Shierin mallissa, lasten osallisuus etenee aikuisten toimien myötä portaittain niin, että mallin ensiaskelmalla aikuisilta vaaditaan lähinnä lasten kuulemista. Kun aikuiset ovat muokanneet toimintaansa lasten kuulemiseksi, niin tämän jälkeen toisella porrasaskelmalla aikuisilta vaaditaankin myös kykyä tukea lapsia ilmaisemaan omia näkemyksiään. Kolmannella portaalla aikuisten odotetaan jo huomioivan lasten mielipiteet eri asioissa. Neljännellä porrasaskelmalla puolestaan edellytetään, että aikuiset ottavat lapset mukaan päätöksentekoon. Aikuiset saavuttavat tasomallin viimeisen eli viidennen portaan, kun he ovat valmiita jakamaan lasten kanssa vallan ja vastuun päätöksentekoprosesseissa. (Shier 2001, 109-115.)

Osallisuuden tasomallin avulla Shier herättelee lasten kanssa toimivia aikuisia pohtimaan omaa toimintaansa yhteisönä lasten osallisuuden mahdollistamiseksi. Vaikkakin alun perin Shierin tasomalli on tarkoitettu kouluikäisten lasten ja nuorten kanssa hyödynnettäväksi, on sitä hyödynnetty myös varhaiskasvatuksen piirissä käytännön työn kehittämiseksi (Leinonen 2014, 25). Myös Korppi & Latvala (2010) päätyivät hyödyntämään Shierin tasomallia oman tutkimuksensa taustalla kehittäessään osallistavaa vuorovaikutuksen mallia. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin sisällössä ja rakenteessa voikin havaita yhtymäkohtia Shierin teoriaan osallisuuden tasoista. Osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa on kaikkiaan kolme eri vaihetta, jotka seuraavat toisiaan jatkumona. Nämä vaiheet ovat toiminnan suunnittelu, toiminnan toteutus ja toiminnan arviointi. (Korppi & Latvala 2010, 30.) Seuraavassa kuvaan mallia tarkemmin.

**1. Suunnittelu:** Toiminnan suunnitteluvaiheessa lapset ideoivat tulevaa toimintaa yhdessä kasvattajien kanssa. Ideointia voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Arjen puuhien yhteydessä tapahtuvan vapaamuotoisen keskustelun ja ajatustenvaihdon lisäksi, voidaan suunnitteluvaiheessa hyödyntää myös esimerkiksi luovia menetelmiä kuten piirtämistä tai maalailua itseilmaisun ja toimintaehdotusten esittämisen keinoina. Myös lasten kokouksia tai lasten palavereita pitämällä voidaan saada konkreettisesti ideoitua tulevaa toimintaa koko lapsiryhmän kanssa samanaikaisesti. Toiminnan

suunnitteluvaiheelle ei ole tiukkoja raameja. Suunnittelu voikin siis lähteä liikkeelle melkeinpä mistä vaan. Tärkeää suunnitteluvaiheessa on, että tulevan yhteisen toiminnan idea tulee lapsilta itseltään. Lisäksi suunnitteluvaiheessa pyritään kaikkia tyydyttävään ratkaisuun yhdessä valitun toiminnan suhteen. Toinen oleellinen piirre tässä vaiheessa on, että yhdessä lasten kanssa pohditaan miten ja milloin haluttua aihetta tai toimintaa voidaan lähestyä. Yhdessä mietitään ja ideoidaan, mitä järjestelyjä toimintaa varten pitää tehdä ja esimerkiksi mitä materiaaleja pitää varata tai hankkia. Lapsille annetaan vastuuta tulevan toiminnan toteutuksesta. Pyrkimys on saada lapsille aikaiseksi kokemus, että heidän mielipiteitään arvostetaan, ne huomioidaan ja ne näkyvät käytännön toiminnassa. (Korppi & Latvala 2010, 28-31, 98.)

2. Toteutus: Toiminnan toteutusvaiheessa tavoitteena on, että lapset aktiivisesti toteuttavat yhteisesti ennalta laadittua suunnitelmaa ja samalla he voisivat kokea olevansa osallisia omista lähtökohdistaan käsin. Pyritään siis siihen, että lapset pelkän osallistumisen sijasta voisivat kokea olevansa täysipainoisesti osallisia toiminnasta. Lapsille tulisi muodostua kokemus siitä, että he voivat vaikuttaa toimintaansa päiväkodissa. Toimintaa toteutettaessa ja esivalmisteltaessa lapsille annetaan pieniä vastuutehtäviä heidän ikänsä ja kehitystasonsa huomioiden. Näin jokainen lapsi antaa oman panoksensa yhteisen toiminnan toteutumiseksi myös käytännön valmisteluissa. Konkreettista toimintaa voidaan dokumentoida esimerkiksi valokuvien avulla sen esivalmistelu ja toteutusvaiheessa. Dokumentteja voidaan hyödyntää myöhemmin, kun halutaan lasten kanssa muistella ja arvioida yhdessä toteutettua toimintaa. (Korppi & Latvala 2010, 31-32, 99.)

3. Arviointi: Toiminnan arviointivaiheessa, eli mallin viimeisessä vaiheessa, on aika arvioida yhteisesti suunniteltua ja toteutettua toimintaa. Lasten tulisi tällöin saada mahdollisimman oma-aloitteisesti kertoa ajatuksiaan ja mietteitään toiminnan toteutamisesta ja omasta roolistaan toteutuksessa. Toteutunutta toimintaa voidaan palauttaa mieliin erilaisten dokumenttien tai lasten omien tuotoksien avulla. Tärkeää on, että arviointivaiheessa kasvattajat kirjaavat ylös lasten konkreettisia ajatuksia ja mielipiteitä toiminnasta. Arviointia tehtäessä kasvattaja voi herätellä lasten ajatuksia avustavilla, teemaan liittyvillä, kysymyksillä. Arvioinnin tarkoituksena on saada lasten mielipiteitä ja näkökulmia esille jo seuraavaa toiminnan suunnittelukertaa varten. Näin seuraavalla suunnittelukerralla voidaan palata arvioinnin yhteydessä jo aiemmin

esitettyihin toiveisiin ja alkaa niiden pohjalta jälleen ideoida tulevaa toimintaa. Osallistava vuorovaikutuksen malli toimii näin jatkuvana kehänä, jossa kolme eri vaihetta seuraavat aina luontevasti toisiaan. (Korppi & Latvala 2010, 32-33.)

### 6.3 Osallistavan vuorovaikutuksen mallin herättämiä ajatuksia

Korpin ja Latvalan (2010) pro gradu- tutkielmaan tutustumisen myötä kiinnostukseni ja uteliaisuuteni osallistavaa vuorovaikutuksen mallia kohtaan heräsi. Heidän tutkimuksensa tuloksien perusteella osallistava vuorovaikutuksen malli auttaa tuomaan lapsen ääntä ja näkökulmia esille, samalla kun se mahdollistaa sekä edistää lasten toimijuutta suhteessa aikuisiin yhteisissä toiminnoissa ja projekteissa. Tämä piirre olikin merkittävä syy siihen, miksi valitsin kyseisen työvälineen oman kehittämistyöni keskiöön. Lasten osallisuuden toteutuminen varhaiskasvatuksessa edellyttää lasten ja kasvattajien välistä vuoropuhelua, keskinäistä kunnioitusta ja luottamusta sekä uudenlaista yhteistyötä arjessa. Halusinkin lähteä edistämään kyseisten päämäärien toteutumista myös omassa työyksikössäni. Lisäksi malliin perehdyttyäni koin sen käyttömahdollisuuksien olevan moninaiset. Kuten edelläkin on esitetty, niin lasten kanssa mallin mukaisia toimintavaihteita voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin. Näin ollen ajattelin osallistavan vuorovaikutuksen mallin jättävän hyvin tilaa lapsiryhmäkohtaiselle mukauttamiselle ja soveltamiselle.

Korppi ja Latvala toteavat kuitenkin pro gradu- tutkielmassaan, että heidän tekemässään tutkimuksessa tutkimusjoukko on ollut pieni ja lisäksi tutkimus on toteutettu varsin lyhyellä aikavälillä, jolloin osallistavaa vuorovaikutuksen mallia ei ole pystytty kokeilemaan montaakaan kertaa. Näin ollen he painottavatkin, että heidän tutkimustuloksensa ei ole laajemmin yleistettävissä koskemaan koko varhaiskasvatuksen kenttää. (Korppi & Latvala 2010, 88.) Tästä heidän esittämästään kritiikistä huolimatta - tai ehkä juuri sen takia- halusin itse lähteä kehittämistyössäni selvittämään, millaisena osallistava vuorovaikutuksen malli koetaan vuoropäiväkodin kontekstissa, kun sitä käytetään ja kokeillaan pidemmän aikaa ja eri ikäisten lasten parissa. Malli edistää kuitenkin kiistatta kasvattajien ja lasten välistä vuoropuhelua ja ohjaa heitä keskinäiseen tiedonvaihtoon sekä yhteiseen toimintaan. Mielestäni se sisältääkin juuri sellaisia

elementtejä, jotka tukevat lasten osallisuuden kokemuksen kehittymistä, vaikka lopputuloksesta ei voisikaan ennalta tehdä yleisiä ja varmoja johtopäätöksiä.

Tutkimustuloksiensa yleistettävyyttä koskevan kritiikin lisäksi, Korppi ja Latvala toivat tutkielmassaan omiin havaintoihinsa perustuen esille myös, että osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaista arviointivaihetta olisi syytä vielä kehittää. Heidän mukaansa lapset eivät välttämättä jaksaneet paneutua ja keskittyä toteutuneen toiminnan arviointiin, mikäli arviointi tehdään lasten kanssa pelkästään heitä suullisesti haastatellen. (Korppi & Latvala 2010, 87.) Työskenneltyäni itse pitkään lasten parissa, voin omiinkin kokemuksiini perustuen uskoa, että suullinen arviointi ei välttämättä ole kaikissa lapsiryhmissä tai jokaisen lapsen kanssa juuri se toimivin vaihtoehto lasten ajatus- ja kokemusmaailman kartoittamiseksi. Ajattelinkin, että mielenkiintoista olisikin saada kehittämisprojektini myötä selville, miten päiväkodin muut kasvattajat kokisivat asian työvälinettä käytännössä kokeiltuaan. Mikäli asia koettaisiin yleisesti pulmalliseksi, uskoin myös sen mahdollisen ratkomisen olevan ennen kaikkea hyödyllinen, kuten myös varmasti uusia näkökulmia tarjoava kokemus.

## 7 KEHITTÄMISTYÖN LÄHTÖKOHDAT

Tässä pääluvussa kerron kehittämistyöni tutkimuksellisesta tavoitteesta sekä tässä yhteydessä kuvaan myös kehittämisprosessin etenemistä, vaikkakin kehittämisprosessia käsittelenkin tarkemmin vasta seuraavassa pääluvussa. Tämän lisäksi kerron myös seikoista, jotka vaikuttivat työni aihevalintaan. Näiden jälkeen kuvaan myös hieman kehittämiskontekstia eli sitä ympäristöä, jossa kehittämistyöni toteutettiin.

### 7.1 Kehittämistyön tarkoitus ja eteneminen

Kehittämistyöni tarkoituksena ja tavoitteena on ollut lisätä yli 3-vuotiaiden lasten osallisuutta PeltöWillan vuoropäiväkodin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi olen tuonut yli 3-vuotiaiden lasten lapsiryhmien kasvattajien käyttöön uuden ammatillisen työvälineen, osallistavan vuorovaikutuksen



mallin, perehdyttäen lapsiryhmien kasvattajat kyseisen lasten osallisuutta tukevan työvälineen käyttöön koko päiväkodin yhteisessä henkilöstöillassa helmikuussa 2018. Uutta työvälinettä on kokeiltu lapsiryhmissä tämän jälkeen kahden kuukauden ajan, maalisi- ja huhtikuussa 2018. Kehittämistyössäni tutkimuksellinen näkökulma ei ole ollut kuitenkaan lasten toiminnan tutkiminen tai tarkkailu sinänsä, vaan työni tavoite on pohjautunut nimenomaan työyhteisöni ammatillisen sekä pedagogisen toiminnan kehittämiseen, lasten osallisuuden lisäämiseksi päiväkodin arjessa.

Kehittämisprosessiin osallistuneiden lapsiryhmien kasvattajilta on työvälineen kokeiluvaiheen jälkeen kerätty mielipiteitä ja näkemyksiä työvälineen toimivuudesta vuoropäiväkotimme kontekstissa toiminnallista learning café - tiedonkeruumenetelmää hyödyntämällä. Kasvattajien mielipiteiden ja näkökulmien kartoittamisen jälkeen on vielä luovaa aivoriini - ongelmanratkaisumenetelmää käyttämällä pyritty ratkomaan niitä työvälineen käyttöön liittyviä pulmia, joita kasvattajat työvälineestä learning café- kokoontumisessa toivat esille. Tiedonkeruu- ja ongelmanratkaisumenetelmiä on kehittämisprosessissa hyödynnetty toukokuussa 2018.

Korpin ja Latvalan (2010) kehittämän osallistavan vuorovaikutuksen mallin käytännön kokeiluvaiheen, kyseisen työvälineen toimivuuden arvioinnin, yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun ja näin ollen työvälineen edelleen kehittämisen myötä, olemme saaneet ideoitua mallia sellaiseksi, että se vastaa paremmin päiväkotimme tarpeita.

## 7.2 Aihevalinnan taustasyyt

Varhaiskasvatuksen piirissä lasten osallisuudesta ja sen tukemisesta on puhuttu paljon viime vuosien aikana, sillä näkemyksemme lapsesta ja lapsuudesta on kokenut suuria muutoksia, kuten jo aiemmin tässäkin raportissa on todettu. Pedagogisen toimintakulttuurin, lapsinäkemys ja lainsäädännön muutoksien myötä olen itse henkilökohtaisesti kaivannut varmuutta siitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaisena työskentelen ajan hengen mukaisesti, lasten osallisuutta tukien. Olenkin siis itse toivonut jonkinlaista lasten osallisuutta huomioivaa työvälinettä tai toimintamallia ammatilliseen työkalupakkiini työkaluksi. Omassa organisaatiossani ei tällaista ole kuitenkaan ollut saatavilla.

Varhaiskasvatuksessa on viime vuosien aikana hyödynnetty lasten kokouksia ja lasten parlamentteja, lasten osallisuutta tukevinä toimintamuotoina. Itse olen myös lastentarhanopettajana useasti järjestänyt lasten kokouksia omassa lapsiryhmässäni. Lähtökohteisesti ajatus näiden toimintamuotojen taustalla onkin mielestäni ollut hyvä. Tarkemmin kuitenkin asiaa pohdittuani ja lasten osallisuutta kuvaavaan kirjallisuuteen sekä eri teorioihin tutustuttuani olen ymmärtänyt, että lasten kokousten, parlamenttien ja erilaisten äänestysten avulla ei välttämättä saavuteta kuitenkaan osallisuuden syvintä olemusta, eli aidon myönteisen tunnekokemuksen syntymistä lapselle. Kuten jo aiemmin tämän raporttini teoriaperustassa olen kuvannut, niin osallisuuden tunteen syntymiseen tarvittava myönteinen tunnekokemus rakentuu parhaiten, kun lapsi saa olla mukana päätöksenteossa, toiminnan toteutuksessa ja sen arvioinnissa. Lapsi kokee tällöin usein voivansa vaikuttaa asioihin, mikä lisää yhteenkuuluvuudentunnetta. Lasten kokoukset ja parlamentit usein kuitenkin mahdollistavat lapsen mukana olon vain toiminnan suunnitteluvaiheessa. Lapsen vastuullinen mukanaolo toiminnan toteutus- ja arviointivaiheessa ei useinkaan mahdollistu pelkkien lasten kokousten avulla.

Löydettyäni Korpin ja Latvalan (2010) pro-gradu työn internetistä ja tutustuttuani siihen alkusyksystä 2017, olin vaikuttunut, sillä osallistava vuorovaikutuksen malli auttaa ja ohjaa kasvattajia jakamaan vastuuta toiminnan toteutuksesta myös lapsille itselleen. Tämän lisäksi mallia käytettäessä lapset saavat myös arvioida toteutunutta toimintaa, omaa osallistumistaan ja osallisuuden kokemustaan toiminnan lopuksi. Lasten itsearvioinnin kautta aikuiset taas saavat hyvää tietoa lasten osallisuuden kokemuksista oman ammatillisen työskentelynsä tueksi jatkossa. Korpin ja Latvalan pro gradu-tutkielmaan tutustuttuani oivalsinkin, että osallistava vuorovaikutuksen malli vie lasten osallisuutta pidemmälle, kuin aiemmin hyödyntämäni pelkät lasten äänestyskokoukset. Aloinkin pohtia, voisinko tulevassa kehittämistyössäni ja sen käytännön toteutuksessa jotenkin hyödyntää tätä lasten osallisuutta tukevaa työvälinettä. Syksyn 2017 aikana tein päätöksen, että tuleva kehittämistyöni liittyy lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa.

Omassa työssäni tekemieni havaintojeni mukaan lasten osallisuuden toteutuminen ei varhaiskasvatuksen kentälläkään ole itsestään selvää, vaikka lasten toimijuutta ja aktiivisuutta sinänsä päivähoitoyksiköiden arvoperustoissa tuodaankin esille. Tästä

huolimatta arjen toiminnoissa näkyy kuitenkin edelleen perinteiseen tapaan melko aikuislähtöisiä piirteitä, vaikkakin vähitellen toimintaan onkin tullut mukaan myös enemmän lapsen osallisuutta tukevia käytänteitä. Totutun toimintakulttuurin muuttaminen ja uusien työtapojen omaksuminen ovat kuitenkin melko hitaita prosesseja. Oman kehittämistyöni aihevalinnalla toivoin tukevani ja vauhdittavani suotuisasti tätä muutosprosessia työyksikössäni.

### 7.3 Kehittämisympäristö

Kehittämistyöni toteutettiin Ulvilan kaupungin varhaiskasvatusorganisaatioon kuuluvassa vuoropäiväkoti Peltowillassa. Peltowilla tarjoaa ainoana päivähoitoyksikkönä Ulvilassa sekä vuorohoitoa kaikkina vuorokauden aikoina vanhempien työstä tai opiskeluista johtuen, että perinteistä päivähoitoa ja esiopetusta arkipäivisin. Päiväkodissa toimii viisi kokopäiväistä lapsiryhmää, joissa lapset ovat iältään pääsääntöisesti 1-6 vuotiaita. Arkipäivien päivähoito toteutetaan lapsen omassa nimetyssä kotiryhmässä ja vuoropäivähoitoa tarjotaan aina pienemmässä sisarusryhmässä. Peltowillan perustehtävänä on tarjota ympärivuorokautisia lasten varhaiskasvatuspalveluita niitä tarvitseville Ulvilalaisille lapsiperheille. Keskeinen toimintaperiaate päiväkodissa on leikin kautta oppiminen. Peltowillassa ”lapsi itse on aktiivinen tekijä ja osallistuja, joka kokee ja oppii asioita muiden lasten sekä aikuisten kanssa ja tuella.” (Ulvilan kaupungin www-sivut 2018.)

Kehittämistyöni kohderyhmäksi valikoitui päiväkodin pääsääntöisesti yli 3-vuotiaiden lasten ryhmät: Oravat, Sammakot ja Myyrät. Kyseisissä lapsiryhmissä työskentelee sekä lastenhoitajia, että lastentarhanopettajia. Lisäksi Myyrien ryhmässä on kehittämisprojektini toteutusvaiheessa työskennellyt erityislastentarhanopettaja sekä ryhmäavustaja. Kohderyhmieni valintaan vaikutti lähinnä kommunikatiiviset syyt, sillä hie-  
man vanhemmat lapset osaavat puhua ja ilmaista itseään, toiveitaan ja tarpeitaan pienempiä lapsia huomattavasti paremmin. Lisäksi osallistava vuorovaikutuksen malli on alun perin kehitetty päiväkodin 5-7- vuotiaiden lasten parissa (Korppi & Latvala 2010, 38), mikä osaltaan tuki päätöstäni rajata kohderyhmää lasten iän perusteella. Lasten ikään liittyvästä rajauksestani huolimatta tiedostan, että myös pienempien lasten osallisuuden tukeminen varhaispedagogiikassa on tärkeää.

## 8 KEHITTÄMISPROSESSI

### 8.1 Toimintatutkimus tutkimusstrategiana

Kehittämistyöhöni olen valinnut tutkimukselliseksi lähestymistavaksi eli tutkimusstrategiaksi toimintatutkimuksen. Toimintatutkimuksella tarkoitetaan pääosin laadullisen tutkimuksen suuntausta, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi erilaisissa yhteisöissä. Toimintatutkimus voidaan nähdä eräänlaisena toiminnan parantamiseen tähtäävänä toimintana. Sen avulla pyritäänkin usein ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia eri organisaatioissa. Toimintatutkimus pohjautuu ennen kaikkea sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Se ei ole pelkästään tutkijan työtä asioiden kehittämiseksi, vaan ennen kaikkea toimintatutkimuksessa on mukana aina ihmisiä käytännön työelämästä. Ominaista toimintatutkimukselle on, että ne ihmiset, joita jokin ongelma koskee, etsivät ja löytävät siihen ratkaisun yhdessä. Yhteistyö asioiden kehittämiseksi onkin oleellinen toimintatutkimukseen liittyvä ja sitä kuvaava elementti. (Kananen 2014, 11.) Tähän määrittelyyn ja luonnehdintaan pohjautuen toimintatutkimus valikoitui myös oman kehittämistyöni tutkimusstrategiaksi.

Toimintatutkimus on yleensä ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja kokeillaan erilaisia uusia toimintatapoja. Toimintatutkimuksen ominainen piirre on siinä, että toimintatutkija osallistuu itse aktiivisesti tutkimaansa toimintaan. Hän on tutkittavan yhteisön jäsen, tehden tutkimuskohteeseensa tarkoituksellisen intervention eli väliintulon toimintaa kehittääkseen. Intervention avulla toimintatutkija käynnistää yhteisössä muutoksen, rohkaisten ihmisiä oman toimintansa kehittämiseen tarttumalla asioihin ja kehitystarpeisiin. (Heikkinen 2007, 16-21.) Tämä luonnehdinta toimintatutkijan roolista vastaa hyvin myös omaa rooliani kehittämisprosessissa. Toimintatutkijana olen itse ollut kehittämisprosessissa aktiivisesti mukana, toisinaan enemmän tarkkailijan ja havainnoitsijan roolissa ja toisinaan taas hyvinkin aktiivisena toimijana. Tiedonkeruumenetelmänä toimintatutkimuksessa käytetään paljon osallistuvaa havainnointia. Toimintatutkimukseen liittyinkin aina havainnointi yhtenä merkittävänä tiedonkeruumenetelmänä (Kananen 2014, 29).

Tieteellisen tutkimuksen tekeminen hahmotetaan tavallisesti vaihe vaiheelta etenevänä johdonmukaisena prosessina, jossa eri tutkimukselliset vaiheet seuraavat toisiaan. Toimintatutkimus poikkeaa tämän suhteen kuitenkin tavanomaisesta tutkimusprosessista. Toimintatutkimus pitää sisällään nimittäin sekä tulevaisuutta, että menneisyyttä peilaavia vaiheita, eräänlaisia syklejä. Toimintatutkimuksessa rakennetaan aina siis jotakin uutta, joka suuntautuu tulevaisuuteen. Tämän lisäksi arvioidaan ja havainnoidaan kuitenkin jo toteutunutta toimintaa. Nämä menneisyyttä ja tulevaisuutta kuvastavat syklin vaiheet vuorottelevat toimintatutkimuksen aikana. Useat peräkkäiset syklit muodostavat taas spiraalin, joka visuaalisesti kuvaa hyvin toimintatutkimuksen luonnetta. Spiraalissa toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan havainnoinnin, reflektion ja jälleen uudelleensuunnittelun keinä. Toimintatutkimusta voidaan kuvata kuin pyörteenä, joka johtaa jatkuvasti uusiin kehitysideihin. Näin ollen toimintatutkimuksen prosessi voi jatkua pitkäänkin uudelleenkehittelyn ja innovoinnin myötä. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 78-80.)

Tutkimusstrategiana toimintatutkimus on hyvin lähellä kehittämis- eli interventiotutkimusta. Näiden kahden ero toisiinsa nähden perustuu lähinnä siihen, että toimintatutkimuksessa tutkija on itse muutosprosessissa mukana, mutta kehittämistutkimuksessa näin ei ole. Toimintatutkimuksen voidaan ajatella kohdistuvan yleensä lähinnä vain ihmisiin ja heidän toimintansa kehittämiseen. Kehittämistutkimuksessa keskiössä on sen sijaan erilaiset toiminnot, prosessit, materiaalit ja niiden kehittäminen. (Kananen 2014, 20.) Kehittämistutkimus pyrkii toimintatutkimuksen tavoin kuitenkin mahdollistamaan kokonaisvaltaista kehittämistä.

Toimintatutkimusta käytetään tutkimuksellisenä strategiana yleisesti erityisesti kasvat- ja opetusalaan koskevissa tutkimuksissa. Kehittämistyöni tutkimusstrategiaksi se valikoitui erityisesti siitä syystä, että kehittämistyöni ydinajatuksena on kehittää juuri työyhteisöni ammatillista toimintaa lasten osallisuuden edistämiseksi, mikä taas teeman linkittyä toimintatutkimuksen ideologiaan ja määritelmään mielestäni varsin hyvin. Kehittämistyössäni on kokeiltu useiden päiväkotimme työntekijöiden kanssa osallistavaa vuorovaikutuksen mallia arkityön tukena, päiväkotimme kontekstissa. Tämän jälkeen työyhteisö on yhdessä arvioinut työvälineen toimivuutta ja suunnitellut sekä ideoinut sen mahdollista jatkokehittelyä. Työyhteisölläni on siis lisäksi ollut merkittävä rooli kehittämistyöni käytännön toteutuksessa. Mallin toimivuutta on

reflektoitu, arvioitu ja havainnoitu yhteisöllisesti. Nämä vaiheet ovat seuranneet toinen toisiaan painopisteen välillä vaihtuessa kokemusten arvioinnista tulevan toiminnan muokkaamiseen, toimintatutkimuksellisen lähestymistavan tunnusomaisten piirteiden mukaisesti.

Vaikka kehittämistyöni tutkimuksellisenä strategiana on toimintatutkimus, voidaan kehittämisprojektissani nähdä myös piirteitä, joiden perusteella olisin voinut valita tutkimusmenetelmäksi myös kehittämis- eli interventiotutkimuksen. Osallistava vuorovaikutuksen malli voidaan käsittää työvälineenä eli eräänlaisena ammatillisena käytäntönä tai materiaalina, jota kehittämistyöni myötä työyhteisössäni on edelleen kehitetty. Se on myös interventioväline, jota kehittämistyössäni olen pyrkinyt juurruttamaan työyhteisöni ammatillisten käytäntöjen osaksi. Sen avulla on pyritty ratkaisemaan yhtä kasvatustyön kompleksista ongelmaa eli lasten vähäistä osallisuutta. Näitä piirteitä olisi voinut tarkastella myös kehittämistutkimuksellisesta näkökulmasta käsin. Kuten edellä jo kerroinkin, kehittämistyöni sisältää kuitenkin vahvaa yhteisöllistä ideointia, joten olen kehittämistyöni tutkimukselliseksi strategiaksi valinnut perustellusti toimintatutkimuksen. Työni aihe on kuitenkin sellainen, että sitä voisi hyvinkin tarkastella eri teoreettisten lähestymistapojen kautta.

Toimintatutkimus luetaan kuuluvaksi laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimukseen. Laadullinen tutkimus tarkoittaa mitä tahansa tutkimusta, jonka avulla pyritään löydöksiin ilman tilastollisia menetelmiä tai muita määrällisiä keinoja. Laadullisella tutkimuksella pyritään ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen, sen tarkoituksena on kuvata, jäsentää ja löytää ilmiöille mielekäs tulkinta. Laadullisessa tutkimuksessa isossa roolissa onkin sanat ja lauseet. Laadullinen tutkimus antaa uuden tavan ymmärtää ilmiöitä. Siinä ollaan kiinnostuneita merkityksistä ja siitä, kuinka ihmiset kokevat ja näkevät reaalimaailman. Tiedon keruusta ja analysoinnista vastuussa on tutkija, jonka kautta reaalimaailma muuttuu tutkimustuloksiksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on suora kontakti tutkittavaan ilmiöön tai asiaan. Tutkija meneekin kentälle ilmiön pariin toimimaan ja havainnoimaan. Laadullinen tutkimus tehdään siis oikeassa kontekstissaan. Tämän vuoksi laadullinen tutkimus on usein kuvailevaa eli deskriptiivistä. Tutkija on kiinnostunut prosesseista, merkityksistä ja ilmiön ymmärtämisestä. (Kananen 2014, 21-22.)

## 8.2 Kehittämistyön tutkimusmenetelmät

Tämän kehittämistyön tutkimuksellisessa tiedonkeruussa on ollut havainnoinnilla, kirjoitetuilla sanoilla ja avoimella keskustelulla tärkeä rooli, laadullisen tutkimuksen tunnusomaisten piirteiden mukaisesti. Olen kehittämistyöni suunnitteluvaiheessa valinnut tutkimusmetodeikseni sellaiset menetelmät, joiden avulla olen ajatellut saavani parhaiten selville kehittämisprojektiin osallistuneiden työyhteisöni jäsenten subjektiiviset ajatukset ja näkökulmat kehittämistyöni teemaan liittyen. Koin tärkeäksi, että käyttämäni tutkimusmenetelmät tuottaisivat sanallisessa muodossa tuloksia päiväkodin kasvattajien kokemuksista ja ajatuksista osallistavan vuorovaikutuksen mallin toimivuuteen liittyen päiväkodissamme. Lisäksi tutkimusmenetelmien valinnassa korostui menetelmien eräänlainen yhteisöllisyys, sillä yhteistoiminnallinen kehittäminen voidaan nähdä ennen kaikkea sosiaalisena prosessina, joka edellyttää yhteistä keskustelua, visiointia ja ongelmanratkaisua (Toikko & Rantanen 2009, 89). Tutkimusmetodeiksi valitsinkin tästä syystä osallistuvan havainnoinnin, sekä toiminnalliset learning café - ja aivoriihi menetelmät.

### 8.2.1 Osallistuva havainnointi

Osallistuva havainnointi on tieteellinen tiedonkeruumenetelmä, jossa tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan tutkimuskohteen ehdoilla ja yhdessä sen jäsenten kanssa ennalta sovitun ajanjakson ajan. Osallistuva havainnointi tapahtuu usein ennalta valitusta teoreettisesta näkökulmasta tai havainnointi on jollakin tavalla suunniteltu ennalta valitun näkökulman avulla. (Vilkka 2006, 39.) Osallistuvaa havainnointia suorittava toimintatutkija on kentällä samanaikaisesti sekä osallinen että ulkopuolinen. Välillä tutkija vetäytyy toiminnan tarkkailijaksi ja välillä hän on toiminnan keskiössä. Tarkkailijana hän tekee havainnoistaan muistiinpanoja kenttätilanteessa, toimintaan osallistuessaan hän tekee muistiinpanot puolestaan jälkikäteen. Tutkijan lisäksi myös muut toimintaan osallistuneet voivat kirjata omia havaintojaan omiin muistiinpanoihinsa. Muistiinpanot ovat osallistuvassa havainnoinnissa merkittävässä roolissa. Niitä voidaan analysoida sellaisenaan tai niitä voidaan käyttää myöhemmin havainnoinnin ja muistin tukena. (Huovinen & Rovio 2007, 106.)

Tässä kehittämistyössäni osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheessa työvälinettä käyttäneitä kasvattajia on pyydetty täyttämään lyhyehkö, kirjallinen havainnointilomake jokaisen osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaisen eri toimintavaiheen jälkeen. Havainnointilomake (Liite 1) on jokaisella kerralla ollut samanlainen ja siinä on esitetty avoimia kysymyksiä, joiden avulla on pyritty saamaan kasvattaja reflektoimaan työvälineen toimivuutta ja/tai sen toimimattomuutta omassa lapsiryhmässä. Havainnointilomakkeessa pyydettiin kasvattajaa kuvailemaan lyhyesti päälimmisiä ajatuksia toteutetun toimintavaiheen sujumisesta. Lisäksi lomakkeeseen sai halutessaan kirjata muita tärkeäksi kokemiaan havaintoja esimerkiksi lapsiryhmästä, toiminnan toteutuksesta tai mahdollisista yllättävistä tilanteista, jotka ovat saattaneet vaikuttaa jotenkin toimintaan. Lomakkeessa kysyttiin myös ajatuksia, mikä toteutuksessa toimintavaiheessa oli kasvattajan mielestä erityisen sujuvaa ja mikä taas mahdollisesti ei. Kehittämistyöni ennalta valittuna tutkimusmetodina ei ole kuitenkaan varsinaisesti olleet kyselylomakkeet ja niiden kirjausten analysointi, joten en ole kerännyt täytettyjä lomakkeita työntekijöiltä pois, enkä näin ollen ole tutustunut lomakkeiden merkintöihin. Tarkoitukseni olikin havainnointilomakkeen avulla saada päiväkodin kasvattajat vain aktivoitua pohtimaan tarkemmin omia havaintojaan, jotta heille muodostui vähitellen käsitys työvälineen toimivuudesta yksikössämme. Ajattelin myös, että täytetyt havainnointilomakkeet toimisivat kasvattajien muistin tukena osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheen aikana ja etenkin sen jälkeen. Havainnointilomakkeidensa kirjauksiin tutustumalla, kasvattajilla oli myös mahdollisuus palauttaa mieleensä ajatuksiaan työvälineestä ennen learning café - ja aivoriihi kokoontumisia. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta edellyttääkin sellaista toteutuksen seurantaa, jonka avulla prosessia voidaan suunnata ja arvioida (Toikko & Rantanen 2009, 80). Havainnointilomake on toiminut kehittämisprojektissani juuri tällaisena arvioinnin välineenä.

Kehittämisprojektin aikana olen myös itse täyttänyt havainnointilomaketta aina, kun olen ollut mukana osallistavan vuorovaikutuksen mallin eri toimintavaiheissa, joko aktiivisen toimijan tai havainnoitsijan rooleissa. Havainnointilomake onkin toiminut minulla osallistuvaa havainnointia tukevana muistiinpanovälineenä, ikään kuin omana havainnointipäiväkirjanani. Lomaketta täyttämällä olen pyrkinyt jäsentämään omia huomioitani, joita osallistava vuorovaikutuksen malli ja sen käyttökokemukset päiväkotimme kontekstissa minussa herättivät. Toikko & Rantanen (2009, 81) toteavatkin,



että kehittämistoiminnan yhteydessä laadittavat päiväkirjat perustuvat juuri tämänkaltaiseen henkilökohtaiseen reflektioon. Heidän mukaansa päiväkirjan näkökulma voi painottua eri tavoin ja se voi olla tutkimuksellisessa tarkoituksessa pidetty havainnointipäiväkirja. Erilaisiin päiväkirjoihin voidaan kirjata huomioita kehittämistyön yllättävistä käänteistä ja ristiriidoista sekä purkaa myönteisiä ja negatiivisia kokemuksia. Kehittämistoiminnan kannalta oleellista on, että päiväkirjaa pidetään koko prosessin ajan ja siinä kuvataan toteutunutta toimintaa mahdollisimman tarkoin. Havainnointi antoi-kin kehittämistyössäni paljon informaatiota osallistavan vuorovaikutuksen mallin soveltuvuudesta päiväkotimme. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin käytännön kokeiluvaiheen aikana tekemäni henkilökohtaiset havainnot ja ajatukset työvälineen toimivuudesta päiväkodissa pidin kuitenkin vain omana tietonani. Ajattelin, että näin toimimalla varmistaisin, etteivät ajatukseni tai omat henkilökohtaiset havaintoni vaikuta muiden kasvattajien näkökulmiin tutkittavasta asiasta. Tällä valinnalla pyrin siis erityisesti varmistamaan kehittämistyöni luotettavuutta sen tiedonkeruuvaiheessa.

### 8.2.2 Learning café

Toiminnallista learning café - eli oppimiskahvila menetelmää hyödyntämällä pyritään synnyttämään uutta tietoa. Se onkin keskusteluun, tiedon luomiseen ja siirtämiseen tarkoitettu yhteistoimintamenetelmä, joka soveltuu käytettäväksi isommissa ryhmissä. (Innokylän www-sivut 2018a.) Learning caféssa tieto ja kokemus jaetaan dialogisesti kaikkien osallistujien kesken. Oppimiskahvila tarjoaakin mahdollisuuden luovalla tavalla jakaa ajatuksia ja lisätä ajattelua yhteisöissä. Learning café - kokoontumisessa osallistujat keskustelevat kokoontumisen teeman kannalta keskeisistä kysymyksistä pienissä pöytäryhmissä. Ennalta valittujen kysymysten avulla pyritään saamaan erityisesti keskustelijoiden hiljainen tieto aiheesta liikkeelle. Hiljaisen tiedon jakaminen mahdollistaa ideoiden ja kokemusten muuntumisen mahdollisesti koko organisaatiota hyödyttäväksi tiedoksi. (Räihä 2004, 69-70.)

Kehittämistyössäni osallistavan vuorovaikutuksen mallin käytännön kokeiluvaiheen jälkeen, järjestettiin mallia käyttäneiden kasvattajien kesken learning café - kokoontuminen. Learning café on edellä kuvatun mukaisesti toiminnallinen ja työyhteisöä osallistava tutkimusmetodi, joka mahdollistaa sen, että työyhteisö voi ideoida ja oppia

yhteisöllisesti. Tästä syystä koin sen soveltuvankin hyvin myös tämän kehittämisprojektini luonteeseen. Learning café menetelmää hyödyntämällä pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini, joiden avulla pyrin selvittämään, miten työyhteisö koki osallistavan vuorovaikutuksen mallin soveltuvan työvälineeksi PeltöWillan vuoropöydätyöön. Tutkimuskysymykseni olivat:

- Miten koet osallistavan vuorovaikutuksen mallin tukevan työskentelyäsi lasten osallisuuden lisäämiseksi?
- Mitkä seikat/piirteet ovat osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa mielestäsi erityisen hyviä ja toimivia omien käyttökokemuksiesi perusteella?
- Miten osallistava vuorovaikutuksen malli toimii mielestäsi käytännössä arjen työvälineenä?
- Mitkä seikat/piirteet osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa koet mahdollisesti pulmallisiksi omien käyttökokemuksiesi perusteella?

Learning café - kokoontumisen hyödyntäminen kehittämistyön tiedonkeruumenetelmänä oli yksinkertainen keino ylläolevien teemojen ja kysymysten kirjalliseen ratkaisuun ryhmässä. Työskentelyn lähtökohtana oli jakaantua neljään eri pienryhmään, pöytäkunnittain. Jokaisella pöytäkunnalla oli paperilla yksi ylläolevista tutkimuskysymyksistä vastattavanaan. Suunnilleen kymmenen minuutin ajan pienryhmät saivat kirjata kysymyspaperiin vapaamuotoisesti ajatuksiaan, mielipiteitään ja vastauksiaan esitettyyn kysymykseen. Vastausajan loputtua pienryhmät siirtyivät seuraavan pöydän ja uuden kysymyksen ääreen, missä he saivat jälleen vastata kysymykseen ja lisäksi kirjoittaa ylös kommenttejaan ja ajatuksiaan, joita heille mahdollisesti heräsi jo edellisen ryhmän tekemistä kirjauksista. Jokaisen pienryhmän kierrettyä kaikissa eri pöytäkunnissa oli osallistujilla lopuksi mahdollisuus keskustella kysymyksistä ja teemasta vielä yhteisesti. (Haukijärvi, Kangas, Knuutila, Leino - Richert & Teirasvuo 2014, 37-39).

Räihän (2004, 71) mukaan Learning Cafén alkuperäisenä ideana on pöytäryhmien vaihtaminen niin, että yksi pöytäryhmän osallistujista jää paikalleen ja muut osallistajat siirtyvät eteenpäin toiseen pöytään. Näin yhden pöytäryhmän käymä keskustelu siirtyisi myös seuraavien keskustelijoiden tietoon, ja he voisivat näin ollen jatkojalostaa aiemman pöytäryhmän ajatuksia. Omassa kehittämistyössäni jokainen osallistuja kiersi kuitenkin kaikissa pöytäryhmissä. Tämän tietoisin valinnan tein siitä syystä, että

koin jokaisen työntekijän läsnäolon tärkeäksi eri pöytäryhmien keskusteluissa. Pöytäryhmien käymät keskustelut siirtyivät kuitenkin seuraavien osallistujien tietoon jo papereihin tehtyjen kirjaustenkin välityksellä.

Learning café kokoontumisen avulla sain siis kerättyä tärkeää ja dokumentoitua tietoa itselleni siitä, mitkä piirteet osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa koettiin päiväkotimme kontekstissa toimiviksi ja mitkä taas mahdollisesti ei. Learning café menetelmän avulla sain myös selvitettyä, miten osallistavaa vuorovaikutuksen mallia tulisi jatkossa vielä kehittää, nähdessäni työyhteisön omakohtaiseen näkemykseen perustuvia mielipiteitä siitä, mitkä seikat tai piirteet työvälineessä koettiin toimimattomiksi, joko omasta tai lapsiryhmän toiminnan näkökulmasta käsin tarkasteltuna. Tätä tietoa tarvitsinkin kehittämistyöni seuraavaa vaihetta varten, jolloin työvälinettä käyttäneiden kasvattajien kesken järjestettiin vielä aivoriihi.

### 8.2.3 Aivoriihi

Erilaisten ideointimenetelmien avulla pyritään löytämään uusia näkökulmia, ajatuksia ja ideoita pohdittavaan aiheeseen. Tarkoituksena on löytää ratkaisu ongelmaan tai kehittää uusia menetelmiä jonkin asian tekemiseen tai toimintaan. (Haukijärvi ym. 2014, 18) Kuten learning caféssa, niin myös aivoriihessä on tavoitteena löytää uusia näkökulmia ja ennen kaikkea synnyttää uutta tietoa. Aivoriihi on ryhmässä käytettävä luovan ongelmanratkaisun menetelmä, jonka toimintaperiaatteena on tuottaa suuri määrä luovia ideoita ratkaisuksi eri ongelmiin. Aivoriihen periaatteena on, että määrä tuottaa laatua. Mitä enemmän erilaisia ratkaisuiideoita siis on, sitä todennäköisempää on myös se, että joukossa on hyviä ongelmanratkaisuun tähtääviä ideoita. Menetelmän vahvuutena onkin ideoiden runsaus ja se, että toisten ideoiden pohjalta voi syntyä uusia, mahdollisesti vieläkin parempia ideoita. (Innokylän www-sivut 2018b.) Aivoriihessä lennokkaat ja villitkin ideat ovat toivottuja ja tärkeää on, että mitään ideoita ei tyrmätä tai jätetä huomioimatta. Kaikki aivoriihessä esille tulleet ideat kirjataankin ylös. (Haukijärvi ym. 2014, 18.)

Aivoriihi järjestettiin päiväkodissa melko pian learning café kokoontumisen jälkeen. Siihen osallistui sama työntekijäryhmä kuin aiempaankin kokoontumiseen. Tästä

syystä aivoriihi päädyttiin pitämään ilta-aikaan, sillä päivällä useiden työntekijöiden irrottaminen lapsiryhmistä olisi ollut ajankäytöllisesti erittäin haastavaa. Aivoriihessä pyrittiin löytämään ratkaisu siihen, miten osallistavasta vuorovaikutuksen mallista saadaan muokattua juuri päiväkotimme tarpeisiin sopiva työmenetelmä. Tapaamisessa etsittiinkin siis yhdessä ratkaisuja niihin pulmiin, joita työntekijät toivat esille learning café kokoontumisen yhteydessä tehdyissä kirjauksissaan, liittyen seikkoihin tai piirteisiin, jotka osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa koettiin pulmalliseksi.

Ennen aivoriiheä olin tutustunut huolellisesti learning caféssa tehtyihin kirjauksiin, eli tämän kehittämistyöni välituloksiin. Kirjauksia yhdistelemällä sekä niitä teemoittelemalla (tekemästäni teemoittelusta kerron tarkemmin seuraavassa pääluvussa), tutkimusaineistosta nousi esille tiettyihin aihepiireihin liittyviä pulmia, jotka liittyivät kaikki joko osallistavaan vuorovaikutuksen malliin tai sen toimivuuteen vuoropäiväkodissa. Näistä pulmista muodostin yhteensä seitsemän aihepiireiltään erilaista kysymystä, joita aivoriihessä ratkottiin etsimällä niihin sopivat ja kaikkia tyydyttävät ratkaisut. Aivoriihessä ratkotut kysymykset olivat:

- Miten saadaan tasavertaisesti kaikkien lasten ääni kuuluviin?
- Miten voidaan tukea lasten jaksamista ja keskittymistä suunnittelussa?
- Millainen tulisi lasten kokouksen rakenne yksikössämme olla ja millaisia asioita voidaan kokouksessa käsitellä?
- Miten parannetaan työvälineen käyttöön liittyvää tiedonkulkua tiimissä?
- Miten voidaan tukea ryhmän nuorimpien lasten osallistumista toimintamallin eri vaiheisiin?
- Miten löydetään aikaa työvälineen käytölle arjessa?
- Milloin työvälineen käyttö olisi tarkoituksenmukaisinta vuoropäiväkodissa, jotta mahdollisimman moni lapsista ja kasvattajista voisi olla mukana eri toimintavaiheissa?

Aivoriiheä varten varattiin aikaa kaksi tuntia. Ensimmäinen tunti kului ratkaisuehdotusten pohdintaan ja niiden kirjaamiseen, jälkimmäinen tunti puolestaan kului avoimeen keskusteluun, jonka avulla pyrittiin löytämään parhaimmat ratkaisuehdotukset esitettyjen vaihtoehtojen joukosta. Käytännössä aivoriihi toteutettiin niin, että osallistujat jakaantuivat omiin pöytäryhmiinsä tiimeittäin istumaan. Jokaiselle pöytäryhmälle

annettiin paperia ja kyniä. Olin etukäteen kirjoittanut yllä näkyvät kysymykset valmiiksi omille papereilleen isolle lehtiötaululle, joka oli sijoitettu tilaan niin, että kaikilla osallistujilla oli tauluun hyvä näköyhteys. Paljastin osallistujille lehtiötaululta yhden kysymyksen kerrallaan, johon pöytäryhmillä oli aikaa pohtia ratkaisuehdotuksia noin seitsemän minuuttia, kirjoittamalla tiimeittäin ratkaisuehdotuksensa ylös paperille. Kun vastausaika oli päättänyt, keräsin pöytäryhmiltä paperit pois ja paljastin samalla seuraavan kysymyksen lehtiötaululta. Pöytäryhmät alkoivat jälleen pohtia ratkaisuehdotuksia uuteen kysymykseen, samalla kun minä kirjoitin kaikki pöytäryhmien aiemmin kirjaamat ratkaisuehdotukset lehtiötaululle, edellisen kysymyksen alle näkyviin. Tämän aivoriiheen kuuluvan ideointivaiheen jälkeen, alkoi niin kutsuttu ongelmanratkaisuvaihe. Ongelmanratkaisuvaihe eteni käytännössä niin, että kysymys kerrallaan kävimme osallistujien kesken kaikki tiimien ehdottamat eri ratkaisuvaihtoehdot kysymykseen läpi. Osallistujat pystyivät siis koko ajan lehtiötaululta näkemään, mitä muut pöytäryhmät olivat oman tiimin ehdotuksien lisäksi ideoineet ratkaisuksi kyseiseen kysymykseen. Hetken aikaa eri vaihtoehdoista keskusteltuamme, pyysin aina osallistujia vapaasti ehdottamaan, mikä kyseisistä ratkaisuvaihtoehdoista olisi heidän mielestään paras ja hyvä ratkaisu asiaan. Osallistujat saivat siis täysin vapaasti sanoa mielipiteensä ja ajatuksensa ääneen. Näin kysymys kerrallaan etenemällä, saimme valittua kysymyksiin kaikkia tyydyttävät ratkaisut, eri vaihtoehtojen joukosta. Joihinkin kysymyksiin päädyttiin valitsemaan useampi ratkaisuvaihtoehto. Yhteisesti valitut ratkaisuvaihtoehdot ympäröitiin vielä lehtiötaululta selvyiden vuoksi.

## 9 KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET

Tässä pääluvussa kerron kehittämistyöni tuloksista. Ensiksi esittelen learning café koontumisen yhteydessä saamiani vastauksia osallistavan vuorovaikutuksen mallin käyttökokemuksista PeltoWillan vuoropäiväkodissa. Tämän jälkeen kerron aivoriihessä työyhteisön yhteisesti ideoimista ratkaisuehdotuksista, joiden perusteella päiväkotimme hahmottui omannäköisemme ja muokattu työmenetelmä osallistavan vuorovaikutuksen mallin pohjalta lasten osallisuuden tukemiseksi. Seuraavassa kuvaan kuitenkin ensiksi teemoittelua laadullisen aineistoni analysointimenetelmänä.

## 9.1 Sisällönanalyysi teemoittelemalla

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston analyysia voidaan toteuttaa monin eri menetelmin. Sisällönanalyysiä pidetään laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin perusanalyysimenetelmänä, vaikkakin sitäkin voidaan hyödyntää monella tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Pääpiirteittäin sisällönanalyysissä aineistoja tarkastellaan kuitenkin eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Sisällönanalyysi onkin siis eräänlaista tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaisiksi muutettuja aineistoja. Sisällönanalyysissa tutkittavat tekstit voivat olla esimerkiksi päiväkirjoja, haastatteluita, puheita tai keskusteluita. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiötä käsittelevään laajempaan kontekstiin. Tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto ensin pirstotaan pieniin osiin, tämän jälkeen se käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen kokonaisuudeksi. (Saaranen - Kauppinen & Puusniekka 2018a).

Kehittämistyössäni tutkimusaineisto on laadullisen tutkimuksen tapaan ollut myös sanallista, osallistavan vuorovaikutuksen mallin käyttökokemuksia ja mallin kehitysehdotuksia kuvaavia kirjauksia, joita on kerätty learning cafe ja aivoriihi kokoontumisien aikana, kuten jo edellä on tullut ilmi. Tämän vuoksi olen sisällönanalyysissä päätenyt hyödyntämään teemoittelua analyysimenetelmänäni. Teemoittelussa keskeisiä aiheita eli teemoja muodostetaan aineistolähtöisesti etsimällä tutkimusaineistosta sekä yhdistäviä, että erottavia seikkoja ja piirteitä. Kun aineistoa järjestellään eri teemojen mukaan, kunkin teeman alle kootaan tutkimusaineistosta ne kohdat, joissa kyseistä teemaa kuvataan. Kyse on siis ennen kaikkea laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Näin menetelmällä on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Mahdollisten alustavien ryhmittelyjen jälkeen tutkija alkaa etsiä aineistosta erityisesti tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Tutkimusraportissa esitetään yleensä teemojen käsittelyn yhteydessä sitaatteja tutkimusaineistosta. Aineistosta lainattujen kohtien tarkoituksena onkin havainnollistaa esimerkkejä konkreettisesti ja antaa todiste siitä, että tutkijalla on ollut aineisto, johon hän analyysinsä pohjaa. Erityisen tärkeää on, että aineisto on antanut johtolankoja juuri näiden teemojen muodostamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93; Saaranen - Kauppinen & Puusniekka 2018b).

Learning caféssa keräämääni tutkimusaineistoa lähdin analysoimaan yllä olevan kuvauksen mukaisesti, ensiksi etsimällä siitä yhdistäviä seikkoja eli aihepiirejä, jotka toistuivat aineistossa. Etsimistä ja aineiston tutkimista helpottaakseni päätin siirtää sanatarkasti kaikki learning caféssa isoille papereille kirjatut tutkimuskysymyksien vastaukset tietokoneelle, omiin tutkimuskysymyskohtaisiin tiedostoihin. Tämän jälkeen syvennyin aineistoon huolellisesti, etsien samalla vastauksista sellaisia aihepiirejä, jotka toistuivat vastauksissa edes jossain määrin. Aineistooni tutustuessi huomasinkin, että jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla vastauksiin oli kirjattu ylös sellaisia asioita, joissa oli sisällöllisesti samankaltaisuutta. Näin ollen pystyin loogisesti ryhmittämään jokaisen tutkimuskysymyksen vastaukset ensiksi erilaisiksi aihekokonaisuuksiksi kyseisen tutkimuskysymyksen alle. Vastauksien ryhmittelyn tein tietokoneen tekstinkäsittelytoimintoja apuna käyttäen, leikkaamalla ja liittämällä sisällöllisesti samankaltaisia vastauksia yhtenäisiksi ryhmiksi. Tämän tehtyäni ryhdyin etsimään muodostamieni ryhmien vastauksista niitä toistuvia ilmauksia tai sanoja, joiden perusteella pystyin muodostamaan jokaiselle ryhmälle omat yläkäsitteet eli teemat. Valitsemani teemat nousivatkin esiin aineistostani luonnollisesti, en siis itse vaikuttanut niihin mitenkään.

## 9.2 Learning cafén tulokset

Seuraavassa esittelen omissa alaluvuissaan learning caféssa saamani tutkimustulokset tutkimuskysymyksiini. Vastaukset esittelen teemoiteltuna omiksi aihekokonaisuuksiksi selkeyden vuoksi, vaikkakaan teemoittelussa käyttämiäni yläkäsitteitä en tässä yhteydessä tuo sen tarkemmin enää esille.

### 9.2.1 Näkemyksiä työvälineen tarjoamasta tuesta

Kysyttäessä kehittämistyöhöni osallistuneilta kasvattajilta, miten he kokivat osallistavan vuorovaikutuksen mallin tukevan heidän työskentelyään lasten osallisuuden lisäämiseksi, korostui saamissani vastauksissa, että työvälineen koettiin ohjaavan ja motivoivan kasvattajia muuttamaan erityisesti omaa toimintaansa lasten kanssa työskennellessä:

*Malli velvoitti muuttamaan omaa toimintatapaa.*

*(Se) ohjaa toimimaan myös oman mukavuusalueen ulkopuolella.*

*(Se) herätti aikuisen huomaamaan yksittäisen lapsen toiveita.*

*Lasten innokkuus ja yhdessä toimiminen motivoivat myös aikuisia.*

Kasvattajat toivat vastauksissaan myös esille, että lasten osallisuutta tukevasta työkentelystä tuli osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheen myötä myös säännöllistä ja näkyvää:

*Lasten kokouksista tuli säännöllinen toimintatapa.*

*(Osallisuus) ei enää satunnainen juttu.*

*Osallistaminen näkyy nyt enemmän arjen pikkujutuissa, valinnoissa yms.*

Joistakin vastauksista välittyi, että osallistavan vuorovaikutuksen mallin koettiin edesauttavan lasten kuulluksi tulemistä, mikä saattaa myös aktivoida lapsia rohkeammin mielipiteidensä ilmaisuun:

*Lapsille tulee tunne siitä, että heidän mielipiteillä on väliä. Myyrät ihmettelivät sitä ääneen.*

*Kun lapset huomaavat, että toiveita on kuultu ja toteutettu, he luultavasti alkavat esittämään mielipiteitä/toiveita muulloinkin, kuin vain kokouksessa.*

Yhdessä vastauksessa myös mainittiin, että osallistava vuorovaikutuksen malli jättää tilaa myös joustavuudelle:

*Valmista suunnitelmaa voi ja saa muuttaa, mikäli lapset innostuvat jostakin muusta ja tilanne on sopiva.*

### 9.2.2 Näkemyksiä työvälineen hyvistä piirteistä

Kysyttäessä kasvattajilta, että mitkä seikat tai piirteet osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa olivat heidän mielestään erityisen hyviä ja toimivia, välittyi vastauksista kasvattajien kokemus lasten toiveiden paremmasta esille pääsystä ja lasten aktivoitumisesta:



*Ainakin yksi lasten toive toiminnan sisällöstä toteutui viikoittain.*

*Aikuiset herkistyivät enemmän kuulemaan lasten toiveita. Toiveiden arvo oli noussut.*

*Toiston kautta lapset rohkaistuivat ilmaisemaan omia toiveitaan/ ajatuksiaan.*

*Projektin myötä lapsen oma kädenjälki näkyi entistä enemmän (esimerkiksi käsityö, askartelu yms.)*

Kasvattajat toivat vastauksissaan myös selvästi ilmi, että he kokivat osallistavan vuorovaikutuksen mallin myös motivoivan lapsia ja sitouttavan heitä hyvin itse toimintaan:

*Lapset tykkäsivät osallistua toiveiden toteutukseen (suunnitteluun, materiaalien valintaan ym.) Toiveet olivat heidän näköisiä.*

*Lasten sitoutuminen toimintaan vahvistui.*

*Lapset ovat motivoituneita, kun saavat itse päättää ja tehdä.*

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin koettiin lisäksi myös ohjaavan lapsia ja aikuisia yhteisen tekemisen pariin:

*Tavallisista arkipuuhiista löydettiin uusia ulottuvuuksia, kokonaisuuksia! Syventyminen kokonaisvaltaisesti (niin lapset kuin aikuiset) toiminnan äärelle.*

*Pitkäaikaiset projektit: Yhteisöllisyys, yhdessä suunniteltu ja yhdessä tehty.*

Näiden lisäksi vastauksista välittyi, että kasvattajat kokivat lapsien oppivan myös yhteistä päätöksentekoa ja kokouskäyttäytymistä osallistavan vuorovaikutuksen mallin käytön myötä:

*Opitaan, miten käyttäytyään ja toimitaan kokouksessa.*

*Lapset innostuvat toistensa ideoista ja oppivat mukautumaan yhteisiin päätöksiin.*

Eräässä vastauksessa myös tuotiin esiin, miten lasten kokouksissa oli osallistujien mielipiteitä saatu kartoitettua toimivasti:

*Äänestämistapana hernepussit toimii hyvin.*

### 9.2.3 Näkemyksiä työvälineen toimivuudesta arjessa

Kasvattajilta kysyttäessä, miten osallistava vuorovaikutuksen malli toimi käytännössä heidän mielestään arjen työvälineenä, välittyi vastauksista myönteisten huomioiden lisäksi myös huomioita jo niistä piirteistä, jotka työvälineen käytössä mietityttivät ja joita jatkossa pitäisi yhdessä ratkoa. Myönteisinä huomioina, kasvattajat toivat edelleen kuitenkin esille kokemuksensa lapsen äänen kuulumisesta, mistä saadaan myös uusia ideoita arkeen:

*Saadaan lapsen ääni kuuluviin.*

*Lapsilta tulee ideoita, jotka on yksinkertaisia ja helppo toteuttaa. Myös uusia ideoita arkeen.*

*Kokoustaminen lasten kanssa saa oikeasti lasten äänen kuuluviin. Toiveet olivat kuitenkin helppo toteuttaa pääsääntöisesti.*

Kasvattajien kirjauksista välittyi näkemys myös siitä, miten työvälineen käyttö vaatii heiltä uudenlaista organisointitaitoa ja mukautumiskykyä. Samalla korostuu kuitenkin aikuisen rooli ohjaajana:

*Vaatii aikuiselta organisointikykyä ja ”kaaoksen” sietokykyä. Aina ei tiedä, mitä esimerkiksi seuraavalla viikolla tapahtuu.*

*Kehittää ja edellyttää aikuisen kykyä muuttaa/muokata toimintaa lasten toiveiden mukaiseksi, kuitenkin niin, että aikuisella on ohjat käsissään.*

Kirjauksissa korostui myös sujuvan tiedonkulun tärkeydestä tehdyt havainnot työvälineitä käytettäessä:

*Tiedonkulku oltava täsmällistä ja ajan tasalla. Aikuisten vaihtuvuus....*

*Vaatii sitoutumista, hyvää tiedonkulkua ja innovatiivisuutta.*

Kasvattajat toivat esiin myös omakohtaiseen kokemukseensa perustuvia näkemyksiään siitä, mikä työvälineen käytössä heitä erityisesti mietitytti. Yksi selvästi askarruttava asia oli, huoli lasten äänen tasavertaisesta kuulumisesta osallistavaa vuorovaikutuksen mallia käytettäessä. Kaikki kasvattajat eivät kuitenkaan kokeneet asiaa erityisen pulmalliseksi:

*Ovatko ideoivat lapset aina samat, kuuluuko arkojen ääni koskaan?*

*Onko vuoropäiväkodissa lapsia, jotka eivät ole koskaan paikalla kokouksissa? Varmistaminen....*

*Oman kokemuksen mukaan kaikki paikalla olevat saivat äänensä kuuluviin.*

Useissa kirjauksissa mainittiin lisäksi, että lasten kokouksiin toivottiin ajallista väljyyttä lisää. Huolta tuotiin esiin myös lasten jaksamisesta ja heidän vireystasostaan kokouksissa:

*Kokouksiin varattava riittävästi aikaa, lapset eivät jaksaneet keskittyä.*

*Kokous ei saisi olla liian pitkäkestoinen ja lasten vireystaso olisi hyvä. Ei (kokousta) ennen lounasta, eikä iltapäivällä.*

*Kokoukset venyivät välillä turhan pitkiksi.*

*Viikoittainen kokoustaminen liian usein. Aikaväli/väljyys. Ideat kantavat kyllä vaikka koko kevään.*

Lasten kokouksen rakenteeseen toivottiin myös yhteneväistä ohjeistusta, jo erään kehitysehdotuksen myötä:

*Yksikössä tietynlainen malli ohjeistus, miten kokous alkaa, mitä seuraa, lopetus.*

*Toiveita voisi ”kerätä” ja niihin voisi palaa uudelleen.*

#### 9.2.4 Näkemyksiä työvälineen pulmallisista piirteistä

Viimeisen tutkimuskysymyksen kohdalla kasvattajat toivat selkeästi esille, minkälaiset seikat/piirteet osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa on sen kokeiluvaiheen aikana koettu pulmallisiksi. Vastauksista välittyi esimerkiksi, että vuoropäiväkoti ympäristönä luo sinänsä jo omanlaisensa haasteet osallistavan vuorovaikutuksen mallin käytölle. Kasvattajat kokivat haastavaksi, että vuoropäiväkodissa lasten ja kasvattajien aikataulut ovat usein vaihtelevia:

*Idean keksinyt lapsi ei välttämättä pääsekään toimintaan. (On vapaapäiviä.)*

*(Pulmana on) lasten ja henkilökunnan paikallaolon eriaikaisuus.*

*”Raamitus” aikuiset/lapset.*

Kasvattajien tekemien kirjauksien mukaan vuoropäiväkodin arjessa koetaan myös selvästi ajankäytöllisiä haasteita uusia työmenetelmiä sekä toimintatapoja harjoiteltaessa ja kokeiltaessa. Osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa sen eri toimintavaiheet koettiin ajankäytöllisistä syistä jossain määrin haastaviksi. Tämä tulee ilmi seuraavista vastauksista:

*(Pulmana) ajan löytäminen toimintaan.*

*Ajan löytäminen: Keskenäisyyksien sietäminen korostuu jo muutenkin repaleisessa vuoropäiväkodin arjessa.*

*(Pulmana) toiminnan arviointi. Vaatii aikaa, jotta saa luotettavan lapsen oman mielipiteen.*

*Arviointi toistui turhan useasti.*

*Jos kokous on joka viikko, voidaan se kokea hankalaksi. Projektit voisi olla pitkäkestoisempia.*

Joissakin vastauksissa tuotiin esille, miten kasvattajien kokemusten mukaan lasten ikä aiheuttaa myös omanlaisiaan haasteita osallistavaa vuorovaikutuksen mallia käytettäessä:

*Pienten on hankala keksiä ideoita kokoustilan ulkopuolelta.*

*Mitä pienemmät lapset, sen hankalampaa osallistaminen on.*

Yhdessä vastauksessa välittyi turhautuminen siihen, että osallistavan vuorovaikutuksen mallin suunnitteluvaiheita hyödynnettiin pelkästään lasten toiveiden kartoittamiseksi. Vastauksesta käy ilmi, että suunnitteluvaiheeseen toivotaan lisää sisällöllistä monipuolisuutta:

*Pohdittaisi muitakin asioita kuin toiveita, esimerkiksi yhteisiä sääntöjä ja tapoja ynnä muuta, vaikka projekti jatkuisikin. (”Välikokouksia” muuhun toimintaan liittyen.)*

Kasvattajat kritisoivat jonkin verran osallistavan vuorovaikutuksen mallin toimivuutta jo edellisen tutkimuskysymyksen yhteydessä antamissaan vastauksissa. Kasvattajat nostivat tämänkin tutkimuskysymyksen kohdalla edelleen esiin silti samoja pulmalliseksi koettuja havaintoja osallistavasta vuorovaikutuksen mallista, kuin aiemminkin. Toistuvista vastauksista päätellen, seuraavat seikat ovat yleisesti koettu erityisen

haastaviksi osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheen aikana päiväkodissamme.

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheen aikana kasvattajille heräsi huoli lasten tasavertaisesta äänen kuulumisesta mallia käytettäessä. Huoli ja ihmettely välittyvät seuraavista kirjauksista:

*Miten arat lapset saadaan mukaan?*

*Korostuuko puheliiden lasten rooli kokouksissa - hiljenevätkö hiljaiset entisestään?*

Edelleen vastauksista myös välittyi, että lasten jaksaminen ja keskittyminen lasten kokouksissa oli osallistavan vuorovaikutuksen mallin suunnitteluvaiheessa välillä haastavaa:

*(Pulmana on) kokouksen kesto ja lasten jaksaminen kokouksissa.*

Hyvä tiedonkulku on erityisen tärkeää epäsäännöllisessä ja vaihtelevassa vuoropäiväkodin arjessa, sillä kaikkia kollegoita ei kohdata aina päivittäin. Seuraavassa vastauksessa painotetaan tiedonkulun merkitystä myös osallistavaa vuorovaikutuksen mallia käytettäessä:

*Kirjaaminen: Selkeät ja täsmälliset ohjeet koko tiimille tiedoksi. (Mitä on suunniteltu, mitä on tehty, mitä pitää tehdä.)*

### 9.3 Välitulosten muuttaminen tutkimuskysymyksiä

Kehittämistyöni suunnitteluvaiheessa en ennalta voinut päättää vielä kaikkia tutkimuskysymyksiäni. Ennen kehittämisprojektini aloittamista pystyinkin muodostamaan tarkat tutkimuskysymykset ainoastaan learning café kokoontumista varten. Aivoriihessä kasvattajille esittämäni tutkimuskysymykset sainkin laadittua vasta learning cafessa keräämiäni välituloksien analyysin pohjalta.

Saadakseni muodostettua aivoriiheä varten tutkimuskysymykset, minun pitikin huolellisesti paneutua learning cafén yhteydessä keräämiini tuloksiin, joita tässä yhteydessä nimitän kehittämisprojektini välituloksiksi. Erityisesti keskityin tarkastelemaan työyhteisöni tekemiä kirjauksia, joissa kasvattajat kertoivat osallistavan

vuorovaikutuksen mallin toimivuudesta arjen työvälineenä. Lisäksi syvennyin analyysissäni luonnollisesti tarkastelemaan myös kirjauksia, joissa kerrottiin seikoista, jotka osallistavassa vuorovaikutuksen mallissa olivat mahdollisesti tuntuneet pulmallisilta. Näiden tutkimuskysymyksieni vastauksiin perehtymällä, pystyin hahmottamaan, mitä asioita aivoriihessä tulisi ratkoa, sillä kasvattajat olivat eritelleet työvälineen kokeiluvaiheen pohjalta heränneitä mielipiteitään kriittisesti juuri näiden tutkimuskysymyksien kohdalla.

Teemoiteltuani aineiston jo aiemmin kuvaamallani tavalla, käytin välitulosten analyysissä tämän jälkeen taas tietokoneen tekstinkäsittelytoimintoja hyödykseni. Päädyinkin aineiston analysointia helpottaakseni jälleen leikkaamalla ja liittämällä siirtämään yhteiseen tiedostoon kaikki sellaiset tutkimusaineistoni teemaluokat, joissa käsiteltiin osallistavan vuorovaikutuksen mallin kehitystarpeita. Näin sain mielestäni kätevästi yhdistettyä kaikki ne learning café aineistosta esiin nousevat aihepiirit, jotka olivat merkityksellisimpiä kehittämistyöni tavoitteisiin ja tarkoitukseen nähden. Aineistoani erittelemällä ja siirtelemällä, tiedostolle kerääntyikin lopulta kaikkiaan seitsemän erilaista teemaluokkaa. Nämä teemaluokat kuvasivat siis juuri päiväkotimme kontekstissa esiin tulleita pulmia osallistavan vuorovaikutuksen mallin toimivuudesta. Teemaluokat liittyivät tiedonkulun haasteisiin, lasten jaksamisen haasteisiin toiminnan suunnitteluvaiheessa, vuoropäiväkodin epäsäännöllisen rytmin aiheuttamiin haasteisiin, lasten iän synnyttämiin haasteisiin, ajankäytöllisiin haasteisiin, tasavertaisuuden haasteisiin lapsen äänen kuulumisessa sekä suunnitteluvaiheiden sisällöllisiin haasteisiin. Näiden teemaluokkien sisältöä kuvaavia yläkäsitteitä apuna käyttäen, muodostinkin jokaisen luokan pohjalta kysymyslauseen, johon siis kulminoitui teemaluokan keskeisin sisältö. Aivoriiheä varten muodostamani tutkimuskysymykset olenkin esitellyt tässä raportissani jo aiemmin, aivoriihen toteutusta kuvaavassa luvussa.

#### 9.4 Aivoriihen tulokset

Seuraavaksi esittelen aivoriihessä saamani vastaukset tutkimuskysymyksiini. Aineiston runsaudesta johtuen, esittelen tulokset jälleen tutkimuskysymyskohtaisesti omissa alaluvuissaan. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla esittelen ensiksi kaikki ne vaihtoehdot, joita aivoriihessä ehdotettiin ratkaisuksi kyseiseen pulmaan. Tämän jälkeen

kerron, mitkä kyseisistä vaihtoehtoista lopulta valittiin parhaimmiksi ratkaisuuksi asiaan. Näiden tutkimustuloksieni pohjalta rakentuikin siis päiväkotimme lopulta muokattu, uusi työmenetelmä osallistavaan vuorovaikutuksen malliin perustuen. Tämän työmenetelmän esittelen vielä kokonaisuutena tutkimuskysymyskohtaisten tulosten jälkeen.

#### 9.4.1 Lasten ääni tasavertaisesti kuuluviin

Ensimmäinen aivoriihessä esitetty tutkimuskysymys haastoi kasvattajat pohtimaan, miten osallistavaa vuorovaikutuksen mallia vuoropäiväkodissa käytettäessä saadaan tasavertaisesti kaikkien lasten ääni kuuluviin. Ratkaisuehdotuksissa pohdittiin lasten yksilöllisten ja subjektiivisten mielipiteiden kartoittamista haastattelujen ja dialogin avulla. Lisäksi ehdotuksissa painottui kasvattajien herkkyyks tulkita lasten mielenkiinnonkohteita ja kokemusmaailmaa lapsia havainnoimalla. Kasvattajat toivat ratkaisuehdotuksissaan lisäksi esille, että lasten huoltajien kanssa voisi tehdä yhteistyötä asian tiimoilta:

*Lasten haastatteluissa mahdollistetaan puheenvuoro jokaiselle lapselle.*

*Haastatellaan lapsia leikin lomassa.*

*Tehdään haastattelu yksilöhaastatteluna tai pienryhmässä.*

*Tehdään nimilista lapsista ja kirjataan jokaisen lapsen mielipide siihen ylös.*

*Pyydetään vuorotellen jokaiselta lapselta mielipide lapsen yksilöllisyys huomioiden. Annetaan vastausaikaa.*

*Kartoitetaan lasten mielipiteitä käsiäänestyksellä.*

*Selvitetään lasten mielipiteet piiloäänestyksellä. Lapset äänestävät erilisessä tilassa, jolloin muut eivät näe vastausta. Näin seuraava ei matki edellisen vastausta.*

*Aikuisen tekemä havainnointi ja havaintojen ylös kirjaaminen tärkeää.*

*Aikuisen oltava herkillä. Ei anna lapselle valmiita vastausvaihtoehtoja, eikä johdattele.*

*Aikuisen tulee antaa tilaa lapsen puheelle.*

*Tarvitaan aikaa.*

*Tarvitaan aikuiselta kuulevat korvat.*

*Huomioidaan lasten ikätaso. Annetaan pienemmille vastausvaihtoehtoja.*

*Kannustetaan lapsia ajatuksien ilmaisuun ja kehutaan heitä.*

*Aikuisten pitää hyväksyä, ettei kaikilla lapsilla ole uutta sanottavaa.*

*Vanhempi voi toimia lapsen ajatuksien sanoittajana.*

*Annetaan hiljaisempien lasten vanhemmille kysely- tai haastattelupaperi kotiin täytettäväksi lapsen ajatuksien kartoittamiseksi.*

Yhteisen keskustelun ja pohdinnan jälkeen kasvattajat olivat sitä mieltä, että PeltöWillan vuoropäiväkodissa lasten ääni saadaan tasavertaisemmin esille, kartoittamalla lasten mielipiteitä ja ajatuksia joko yksilö- tai pienryhmähaastatteluiden avulla. Ahonen (2017, 146) toteaaakin, että lapsia haastatteleamalla saadaan yleensä kerättyä sellaista tietoa, joka auttaa kehittämään varhaiskasvatuksen toimintaa entistä paremmin lasten mielenkiinnon kohteita ja toiveita huomioivammaksi. Hänen mukaansa haastatteluja voidaan toteuttaa hyvin monella eri tavalla. PeltöWillassa kasvattajat pitivät tärkeänä, että jokaisessa lapsiryhmässä tiimi voisikin keskenään sopia aina tarkoituksenmukaisimman haastattelujen toteutustavan, tilanteesta ja lapsista riippuen. Ujon lapsen lienee helpointa kertoa näkemyksensä kahden kesken tutulle aikuiselle. Pienryhmässä toteutettavat haastattelut koetaan myös ilmeisen toimiviksi. Wasik (2008, 515-520) tuokin tutkimukseensa pohjautuvassa artikkelissaan esille pienryhmätyöskentelyn tarjoamia etuja. Hän mainitsee esimerkiksi, että aikuisten on pienryhmissä helpompi kuulla lapsia ja ennen kaikkea aikuiset pystyvät pienryhmissä huomioimaan lapset paremmin yksilöinä. Lasten ja aikuisten välinen keskinäinen vuorovaikutus paraneekin pienryhmissä toimittaessa, joten sinänsä lasten ajatusmaailman tavoittaminen pienryhmätyöskentelyn avulla on perusteltua toimintaa.

Aivoriihen yhteydessä käytyjen keskustelujen perusteella jäi kuitenkin vielä tarkentamatta, että missä osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaisessa toimintavaiheessa päiväkodissamme lasten yksilö- ja pienryhmähaastatteluja jatkossa hyödynnetään. Henkilökohtaisesti uskon, että mallin mukaisessa toteutuneen toiminnan arviointivaiheessa voidaan tavoittaa lasten ajatukset toiminnan mielekkyydestä ja heidän



osallisuuden kokemuksestaan paremmin, kun lapset saavat kertoa näkemyksensä pienemmässä ryhmässä tai kaksistaan aikuisen kanssa. Mikäli taas tarkoitettiin, että yksilö- ja pienryhmähaastatteluja käytetään myös toiminnan suunnitteluvaiheessa näkemyksien ja toiveiden esittämisen foorumina, pitänee asiaa tarkastella myös hieman kriittisemmin. Kuten tämän raporttini teoriaperustassakin on kuvattu, niin yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksen kehittyminen edellyttää lapsilta ennen kaikkea yhdessä toimimista, eri osapuolten kuuntelemista, keskinäistä neuvottelua ja sopimista. Edellä on myös kuvattu, että pienryhmissä lapsien voi luonnollisesti olla helpompi kertoa näkemyksistään ja saada puheenvuoro. Pienryhmissä lapset voivat kuitenkin kommunikoida aina vain rajatussa vertaisryhmässä. Tärkeää onkin mielestäni tarkoin pohtia, mahdollistaako toiminnan suunnitteluvaiheissa toteutettu pienryhmätoiminta lasten keskinäisen, avoimen yhteistyön siinä määrin, että se näin ollen tukisi suotuisasti lasten yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksen kehittymistä projektien alusta asti? Kasvattajilta se vaatii ainakin asiaan liittyvän problematiikan tiedostamista ja myös erityistä pedagogista panostamista, jotta eri pienryhmien välillä tieto kulkisi sujuvasti.

Lasten yksilö- ja pienryhmähaastattelujen lisäksi, kasvattajat olivat varsin yksimielisiä myös siitä, että vuoropäiväkodissa lasten havainnointi sekä näiden havaintojen tarkka dokumentointi on tärkeää lapsen äänen esille tuomiseksi. Lasten osallisuus pohjautuu-kin ennen kaikkea heidän tarpeidensa huomioimiselle toimintaa suunniteltaessa (Fonsén ym. 2014, 86). Lasten tarpeista ja mielenkiinnon kohteista voidaan saada hyvä käsitys juuri pedagogisen havainnoinnin avulla. Havaintojen tarkka dokumentointi on prosessissa luonnollisesti yhtä tärkeää, kuin itse tarkoituksenomainen havainnointikin. Tarkan pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaankin nostaa lasten ääntä esille. Dokumentoinnin merkitys korostuu erityisesti vuoropäiväkodin arjessa, jossa kasvattajat ja lapset ovat paikalla välillä kovinkin eriaikaisesti. Dokumentoinnin avulla saadaan-kin jaettu tärkeää tietoa lasten ajatuksista, toiveista ja mielipiteistä kaikille osapuolille helposti.

Työyhteisössä pidettiin tärkeänä, että kasvattajat arvioivat myös omaa toimintaansa tilanteissa, joissa pyrkimyksenä on saada lasten ääni tasavertaisesti esille. Aivoriihessä tultiinkin siihen johtopäätökseen, että vuoropäiväkodissa aikuisten on oltava herkkiä lasten kerronnalle. Lasten kanssa keskusteltaessa ja kommunikoitaessa on tärkeää, että

kasvattajat antavat tilaa lapsen omaehtoiselle ajattelulle ja puheelle. Lasta ei pidä ohjata ja johdatella tekemään päätöksiä tai ilmaisemaan mielipiteitä. Roos (2014, 42-45) painottaakin, että lasten kerronta tarjoaa aikuiselle pääsyn lapsen kokemusmaailmaan käsiksi, mutta tämän kokemusmaailman tavoittaminen edellyttää varhaiskasvatushenkilöstöltä erityistä sensitiivisyyttä lasta kohtaan. Näin ollen onkin tärkeää, että työyhteisössä tiedostetaan kasvattajien oman toiminnan merkitys lasten kerronnan mahdollistajina tai estäjinä. Lasten kerronnan huomioiminen päiväkotiarjessa vaatiikin tietoista toimintatapojen arviointia ja uudistamista (Roos 2014, 45). Aivoriihessä käytyjen keskustelujen yhteydessä kasvattajat toivat esiin myös lapsen oikeuden olla hiljaa niin halutessaan. Kasvattajat korostivat, että aikuisen tehtävä on hyväksyä, ettei kaikilla lapsilla ole aina selvää mielipidettä tai uutta sanottavaa yhteisiin asioihin liittyen. Puheen ohella lapset kertovat ja viestivät myös eleillä, ilmeillä, kehon kielellä yhtä lailla kuin vaikkapa myös laulamalla tai piirtämällä. Hiljaisuus ja vetäytyminen ovat lapsille myös kerronnan keinoja. (Roos 2014, 44.) Aikuisen tehtävänä onkin ymmärtää tämä ja kunnioittaa sitä lapsen omana valintana.

#### 9.4.2 Lasten jaksamisen tukeminen

Kasvattajien piti aivoriihessä myös pohtia, miten osallistavan vuorovaikutuksen mallin suunnitteluvaiheessa voidaan tukea lasten jaksamista sekä keskittymistä. Ratkaisuvaihtoehtoisissa näkyi, kuinka suunnitteluvaiheita ideoitiin sisällöltään toiminnallisemmiksi, jolloin lasten ei tarvitsisi passiivisesti ainoastaan kuunnella muiden näkemyksiä. Kasvattajat myös ideoivat suunnitteluvaiheiden kestoa ja rakennetta lapsille miellyttävämmäksi:

*Taukojumppaa lapsille kesken kokouksen.*

*Otetaan rekvisiittaa mukaan havainnollistamaan asioita.*

*Joillakin lapsilla voi toimia käsissä jokin hypisteltävä, esimerkiksi hernepusi tai muu tavara.*

*Suunnittelua voidaan toteuttaa eri tavoin esimerkiksi leikin lomassa.*

*Konkretisoidaan ja visualisoidaan kokousta lapsille esimerkiksi kuvien avulla.*

*Lasten osallistaminen: Annetaan omia työtehtäviä jo kokoukseen.*

*Suunnittelu toiminnallista ja muistetaan tauotus.*

*Motivoidaan ja houkutellaan lapsia innostumaan kokouksesta.*

*Kaikki paikalla olevat aikuiset olisi mukana rauhoittamassa lapsia.*

*Porrastetaan suunnittelua. Koko ryhmä aloittaa yhdessä, pienemmät lopettaa aiemmin, isommat voisi vielä jatkaa.*

*Sopiva kesto suunnittelulle.*

*Sopiva ajankohta.*

Myös tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kasvattajat päätyivät eri vaihtoehtojen joukosta valitsemaan useampia keinoja lasten jaksamisen tukemiseksi. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheessa suunnitteluja toteutettiin lasten kanssa ainoastaan kokoustamalla. Kokouskäytänteet olivat kuitenkin varsin ryhmäkohtaisia. Joissakin lapsiryhmissä kokeiltiin kokouksissa käyttää myös kuvia kommunikaation tukena. Lapsiryhmille, joissa oli nuorempia lapsia tai joissa lasten kielellisten taitojen tukemiseksi käytettiin kuvia jo ennestäänkin runsaasti sanallisen viestinnän lisänä, kuvat osoittautuivat varsin toimivaksi havainnollistamisen menetelmäksi, mikä tuki kasvattajien mukaan myös lasten keskittymistä. Aivoriihessä kasvattajat olivatkin sitä mieltä, että lasten keskittymisen tukemiseksi kokoustilanteita tulisi jatkossakin visualisoida esimerkiksi kuvien avulla. Merikoski ja Pihlaja (2018, 202-209) toteavatkin, että keskeinen elementti varhaiskasvatuksessa on, että oppimisympäristö on organisoitu niin, että se tukee lasten vuorovaikutusta parhaalla mahdollisella tavalla ja jokainen lapsi pystyy olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa hänen henkilökohtaisista kyvyistään riippumatta. Kuvat auttavat erityisesti sellaisia lapsia kommunikoinnissa, joilla on haasteita kielellisessä kehityksessä. Tämän lisäksi kuvat elävöittävät ja jäsentävät puhetta, mikä kiehtoo yleensä kaikkia lapsia. Näin kuvien avulla voidaan saada viestintä toimivammaksi ja kiinnostavammaksi, mikä taas helpottaa ja edistää osallisuutta tukevaa pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa.

Suunnitteluvaiheiden visualisoinnin lisäksi aivoriihessä päätettiin, että lasten jaksamista voidaan tukea vaikuttamalla suunnitteluvaiheiden keston ja ajankohtaan. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheessa suunnitteluissa hyödynnetyt lasten kokoukset olivat toisinaan varsin pitkiä, jolloin joidenkin lapsien oli haastava keskittyä enää itse asiaan. Kasvattajat olivatkin sitä mieltä, että jatkossa lasten kokouksien tulisi

olla kestoaltaan melko lyhyitä. Kestoa ei kuitenkaan määritelty sen tarkemmin, sillä tilanteista riippuen myös tässä asiassa jätettiin tilaa lapsiryhmäkohtaiselle harkinnalle. Turja (2004, 29) painottaa myös, että lasten kanssa yhteisistä asioista puhuttaessa keskustelun ajankohdalla, paikalla ja kestolla on merkitystä lopputuloksen kannalta. Hänen mukaansa lasten kanssa pidettävän keskustelun ajankohta kannattaakin valita niin, ettei jokin mieluisampi toiminta kilpaile lasten mielenkiinnosta. Kasvattajat toivat myös esille, että lasten kanssa yhteistä tekemistä suunniteltaessa, toimivin ajankohta keskustelulle on silloin, kun lapset ovat vireitä ja kylläisiä. Suunnitteluita ei pääsääntöisesti koettu järkeväksi järjestää juuri ennen ruokailuja tai myöhään iltapäivällä.

Kasvattajat pitivät tärkeänä, että lapsia myös motivoidaan ja innostetaan osallistumaan yhteisten suunnitelmien ja päätösten tekemiseen. Aikuisten tulisikin huomioida lapset yksilöllisesti ja kannustaa heitä osallistumaan yhteiseen keskusteluun kertomalla, että jokaisen näkemykset ovat tärkeitä ja arvokkaita. Leinonen (2014, 37) tuokin esiin näkökulman, että kun lapsi saa positiivista palautetta omasta pystyvyydestään, hänen turvallisuudentunteensa kasvaa ja samalla hänen kykynsä ohjata omaa toimintaa ja kantaa vastuuta tekemistään valinnoistaan kehittyy. Leinonen edelleen jatkaa, että vain sellaiset lapset, jotka ovat saaneet tukea ja rohkaisua aikuiselta, voivat henkilökohtaisten valintojen tekemisen lisäksi rakentaa todellista yhdessä tekemisen ja yhteisöllisyyden kulttuuria.

#### 9.4.3 Lasten kokouksen rakenne ja sisältö

Aivoriihessä pyrittiin löytämään yhteinen näkemys myös siihen, millainen lasten kokouksen rakenteen tulisi päiväkodissamme olla ja millaisia asioita lasten kokouksen avulla voidaan päiväkodissamme käsitellä. Ratkaisuehdotuksissa välittyi, miten osa kasvattajista oli rutiinimaisten, koko päiväkodin yhteisten kokouskäytäntöjen kannalla. Osa puolestaan toivoi, ettei lasten kokouksiin sovita yhteisiä käytänteitä, vaan kokouksen rakenne voisi olla ryhmäkohtainen. Kasvattajat olivat samaa mieltä kuitenkin siitä, että lasten kokouksissa voidaan lapsien kanssa käsitellä hyvinkin erilaisia asioita:

*Kokouksissa olisi samanlainen äänestys ja ääntenlasku joka kerta.*

*Joku yhteinen alku- ja loppumerkki kokouksiin.*

*Isompi lapsi voisi toimia puheenjohtajana ja jakaa puheenvuorot.*

*Puheenjohtaja ohjaa keskustelua, sihteeri tekee kirjauksia ja tulkki auttaa ääntenlaskussa.*

*Rakenteen on oltava ryhmäkohtainen.*

*Ei vaadi koko talolle yhteistä rakennetta, ikäerot vaikuttavat toimintatapaan.*

*Ei viikoittaista käytäntöä. Projektit voivat olla pitkiä, niin liian lyhyet aikavälit rasittavat.*

*Isojen kanssa voi kokousta melkein mistä vain. Kokemusta esimerkiksi teemoista sähkö, vesi, kierrätys, käytöstavat, ruokarauha....*

*Kaikkea ryhmää koskevia asioita voi käsitellä.*

*Kokouksissa voi käsitellä sääntöjä, rangaistuksia, konflikteja, ruokailutapoja.*

*Miten ruoka-apulaiset valitaan.*

*Kokouksissa voidaan sopia säännöistä, työtehtävistä, arjen rutiineista, oppimisympäristöstä, kavereista, retkistä ja toiveista.*

Aivoriihessä käydyn yhteisen keskustelun jälkeen sovimme kasvattajien kanssa, että PeltöWillan päiväkodissa ei laadita yhteistä yksikkökohtaista ohjeistusta kokouksen rakenteen suhteen. Osa työntekijöistä ajatteli, että koska vuoropäiväkodissa työntekijät työskentelevät usein oman lapsiryhmänsä lisäksi myös talon muissa ryhmissä, olisi näin ollen selvempää, että jokaisessa lapsiryhmässä kokouksia pidettäisiin saman kaavan mukaan. Toisaalta keskustelussa korostettiin lasten iän ja kehitystason huomioimisen tärkeyttä, jolloin todettiin, että koko päiväkodille on vaikeaa luoda sellaista yhteistä kokousrakennetta, mikä palvelisi eri ikäisten lasten tarpeita. Käydyn keskustelun perusteella kasvattajat olivat lopulta hyvin samaa mieltä siitä, että kokousrakenteen onkin näin perusteltuna hyvä olla ryhmäkohtainen. Ahonen (2017, 64) myös toteaa, että lasten osallisuutta tuettaessa, tulee jokaisen lapsen saada harjoitella uusia asioita oman kehityksellisen vaiheensa mukaan. Yhteistä toimintaa pitääkin näin ollen soveltaa eri lasten kanssa toimittaessa eri tavalla.

Osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheessa lasten kokouksia hyödynnettiin erityisesti yhteisten toimintojen suunnitteluun. Tämän lisäksi kokoustamista oltiin ainakin yhdessä ryhmässä hyödynnetty myös muiden lapsiryhmän ajankohtaisten asioiden käsittelyyn. Aivoriihessä sovittiinkin, että myös jatkossa päiväkodissamme voidaan lasten kokouksissa käsitellä hyvinkin erilaisia asioita lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Kasvattajat kokivat, että kokouksen yhteydessä on jatkossa luontevaa puhua toiminnan suunnittelun lisäksi myös sellaisista asioista, jotka koskettavat koko lapsiryhmää tai koko päiväkotia.

#### 9.4.4 Tiimin sisäisen tiedonkulun tehostaminen

Kehittämiprojektiin osallistuneiden kasvattajien kesken pohdittiin ratkaisua myös siihen, miten saadaan parannettua ja tehostettua työmenetelmän käyttöön liittyvää tiedonkulkua tiimin sisällä. Kasvattajien ratkaisuehdotuksissa korostui, että tiedonkulun uskotaan paranevan eri tavoin toteutettavan tehostetun dokumentoinnin ja tarkan tiedottamisen avulla:

*Kirjataan paperille kokouksen kulkua; lasten mielipiteet, päätökset, toteutus, arviointi....*

*Laaditaan ”pöytäkirja” kokouksesta ja välitetään se sähköpostitse kaikille tiimin jäsenille.*

*Tarvitaan tarkkaa ohjeiden kirjaamista.*

*Videoidaan tilanteita.*

*Kirjataan ”reissuvihkoon” projektin eteneminen.*

*Laaditaan projektikansio.*

*Sähköpostilla tiedotetaan sovituista asioista tiimille ja tulostetaan viestit projektikansioon, mistä myös sijaiset löytävät tiedot.*

*Tehdään asiaan liittyviä kirjauksia ryhmän suunnittelukansioon ja sovi-  
taan, mistä kansio löytyy.*

*Tehdään ryhmän kalenteriin kirjauksia.*

*Jaetaan ajatuksia kasvotusten.*

Tiedottamiseen on aina syytä panostaa vuoropäiväkodissa. Aivoriihessä kasvattajien kanssa sovittiin, että työmenetelmää käytettäessä lapsiryhmissä otetaan käyttöön omat, asiaan liittyvät projektikansiot. Lasten kokousten yhteydessä kirjataan tarkasti ylös, mistä asioista lasten kanssa keskusteltiin, mitä sovittiin, milloin ja miten asioita toteutetaan, sekä miten arviointi suoritetaan toteutuksen jälkeen. Nämä suunnitelmat lähetetään kaikille tiimin jäsenille tiedoksi heidän työsähköpostiin, lisäksi ne tulostetaan myös paperille ja lisätään ryhmäkohtaisiin projektikansioihin. Projektikansioista esimerkiksi sijaiset ja opiskelijat pystyvät myös tarkistamaan ryhmäkohtaisesti laaditut suunnitelmat asian tiimoilta. Aivoriin yhteydessä käyty keskustelu sujuvan tiedonkulun merkityksestä ja ennen kaikkea yksityiskohtien sopiminen tiedon kulun parantamiseksi oli mielestäni tärkeää, jotta kaikki kasvattajat tiedostavat oman toimintansa merkityksen tämän yhteisen tavoitteen ja päämäärän saavuttamiseksi. Jokaisella tiimin työntekijällä onkin varhaiskasvatuksessa tärkeä rooli tiedon tuottamisessa ja sen jakamisessa muille (Kamppuri 2018, 141). Aivoriihessä sovitut toimintatavat velvoittavatkin kaikkia tiimin jäseniä toimimaan samojen ohjeiden puitteissa. Jokaisella suunnitteluun osallistuvalla kasvattajalla on vastuu työmenetelmän käyttöön liittyvien asioiden tiedottamisesta muille. Yhteisen keskustelun myötä lisäksi tarkentui, että jokaisella kasvattajalla on vastuu myös perehtyä suunnittelujen yhteydessä tehtyihin kirjauksiin, vaikka ei olisi itse ollut fyysisesti suunnitteluissa paikalla.

#### 9.4.5 Ryhmän nuorimpien lasten osallistumisen tukeminen

Aivoriihessä ideoitiin ratkaisua myös siihen, miten lapsiryhmän nuorimpia lapsia voidaan tukea osallistumaan osallistavan vuorovaikutuksen mallin eri toimintavaiheisiin eli yhteiseen toiminnan suunnitteluun, sen toteutukseen ja arviointiin. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla ratkaisuehdotukset olivat keskenään melko erilaisia, tosin kasvattajat ehdottivat ratkaisuksi osittain myös jo samoja asioita kuin aiempienkin tutkimuskysymyksien kohdalla:

*Kannustetaan ja tsemputaan nuorimpia lapsia.*

*Helpotetaan lasta vihjeiden avulla kertomaan omista ideoista ja mielenkiinnon kohteista.*

*Harjoitellaan kokouskäytäntöjä pienryhmissä.*

*Voisiko pienimmät vastata tai kertoa idean esimerkiksi käsinukelle, olisiko se helpompaa? Lapsen voisi olla helpompi lähestyä jotain hahmoa kuin ihmistä...*

*Pitää olla helppoja valintoja ja vaihtoehtoja.*

*Suunnittelussa voisi osallistaa lasten vanhempia. (Haasteena johdattelu ja valmiiden ideoiden antaminen lapsille.)*

*Toteutuksessa pitää huomioida lasten taidot ikätasoisesti.*

*Arvioinnissa voisi hyödyntää hymiöitä ja/tai liikennevaloja. (Sopivaa hymiötä tai liikennevalon väriä näyttämällä lapsi voisi kertoa toiminnan ja kokemuksensa mielekkyydestä.)*

*Lapset voisi olla mukana arjen askareissa.*

*Työntekijät ja huoltajat voivat tehdä havaintoja lapsesta.*

*Havainnoidaan lapsen ilmeitä ja eleitä sekä sanoitetaan niitä hänelle.*

Kasvattajat olivat sitä mieltä, että lapsiryhmän nuorimpia lapsia voidaan luontevammin tukea osallistumaan yhteisten asioiden käsittelyyn ja suunnitteluun toiston sekä harjoittelun kautta. Työntekijöiden puheenvuoroissa välittyi näkemys, että kun jokin asia tulee lapsille tutummaksi toiston kautta, lapset myös mahdollisesti ottavat innostuneemmin ja rohkeammin siihen sen jälkeen osaa. Kasvattajat kokivatkin, että osallistavan vuorovaikutuksen mallin suunnitteluvaiheissa lasten kokousten järjestäminen toistuvasti, jäseni ryhmän nuorimmille lapsille parhaiten, mistä lasten kokouksissa on kysymys ja mihin niillä pyritään. Näin ollen aivoriihessä oltiin varsin yksimielisiä siitä, että myös jatkossa nuorimpia lapsia voidaan parhaiten tukea osallistumaan yhteisten asioiden käsittelyyn ja suunnitteluun, järjestämällä lasten kokouksia toistuvasti tai kuitenkin melko säännöllisesti. Edistettäessä lasten osallisuutta toimintojen säännöllisyydellä ja sisällöllisellä monipuolisuudella onkin merkitystä. Heikka, Kettukan-  
gas, Fonsén ja Vlasov (2018, 36) luonnehtivatkin, että ”mitä enemmän ja monipuolisemmin lapset saavat olla mukana ryhmän toiminnan eri vaiheissa, kuten ideoimassa ja päättämässä toiminnan suuntaa, itse toteutuksessa ja lopulta arvioinnissa, sitä suurempia ovat lasten osallisuuden kokemukset.”



Lisäksi mietittiin, että nuorimpia lapsia voidaan parhaiten tukea ottamaan osaa toiminnan toteutukseen varmistamalla, että lapsi kykenee osallistumaan eri askareisiin omien realististen kykyjensä ja taitojensa mukaan. Kasvattajat pitivät tärkeänä, että toimintaa muokataan sen mukaisesti, että myös nuorimmat lapset saavat kehitystasoaan vastaavia askareita hoitaakseen ja, että he saavat tätä kautta onnistumisen kokemuksia yhteisissä projekteissa. Varhaiskasvatuksessa tavoitellaan nykyään yleisesti inklusiota eli eräänlaista mukaan kuulumisen ja osallistumisen mahdollisuutta. Inklusiivinen varhaiskasvatus onkin kaikille kuuluvaa ryhmässä tarjottavaa kasvatusta, jossa arvostetaan lasten yksilöllisiä piirteitä ja johon lasten on oikeus osallistua yksilöllisten kykyjensä mukaan oppiakseen uutta. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen henkeen kuuluu, että huomio kohdistetaan lasten toimintaympäristöissä vallitseviin erilaisuutta aiheuttaviin tekijöihin ja keskitytään niiden poistamiseen. (Viitala 2018, 55.) Inklusion hengessä kasvattajien tuleekin siis muokata pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksessa juuri sellaiseksi, että jokainen lapsi kykenee siihen tasavertaisesti osallistumaan iästä tai muista subjektiivisista piirteistään riippumatta.

Käydyn keskustelun myötä kasvattajat olivat sitä mieltä, että parhaiten voimme jatkossa tukea nuorimpia lapsia toiminnan arviointivaiheessa, kun jo arjessa havainnoimme ja dokumentoimme sensitiivisesti lapsen toimintaa. Mikäli lapsen on haastavaa arvioida toteutunutta toimintaa ja omaa rooliaan toteutuksessa, voimme kertoa lapselle tekemistämme havainnoista ja mahdollisesti sanoittaa lapselle hänen tunnetilojaan projektin eri vaiheiden aikana. Näin toimimalla pyrimme hienotunteisesti tukemaan ja helpottamaan lapsen omaa kerrontaa arviointien yhteydessä. Yhdistämällä tekemänsä havainnot lapsen itsearvointiin, kasvattajien olisi mahdollisesti helpompi tehdä realistisia arvioita lapsen osallisuuden kokemuksesta eri toiminnoissa ja projekteissa. Tämän lisäksi myös lasten huoltajien kanssa on hyvä käydä keskusteluja lapsen kokemuksista ja roolista eri toiminnoissa. Turja (2004, 9, 17) mainitseekin tähän liittyen, että lasten arviointien ja heidän käsitystensä kuuleminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen tunnusmerkki. Lasten mielipiteiden kartoittaminen tukee heidän vaikutusmahdollisuuksiaan ja liittyy näin myös lasten osallisuuden kokemuksen muodostumiseen. Lisäksi lasten tietoisuus omasta ajattelusta kehittyy aikuisten ja lasten välisissä juttutuokioissa.

#### 9.4.6 Ajan löytäminen arjessa

Kasvattajat saivat aivoriihen yhteydessä myös pohtia, miten arjessa löydetään aikaa työvälineen käytölle. Työyhteisö toi ratkaisuehdotuksissaan esille, että huolellisen ennakosuunnittelun avulla ja selkeästi työvälineen käyttöä rytmittämällä, ajan löytäminen arjesta mahdollistuisi kaiketi parhaiten. Lisäksi ehdotuksissa painotettiin pedagogisten arvojen tarkastelua:

*Kokouspäivä olisi aina sama ja alkuviikolla.*

*Rytmitys, eli kokous olisi tiettyinä päivinä. Kun päivä suunniteltu etukäteen, se mahdollistaisi, että lapsia on paikalla, on rauhallinen hetki päivästä, tarpeeksi aikuisia jne.*

*Käytetään työvälinettä vain joka toinen viikko (tai kun projekti on päätynyt, mahdollistetaan muukin toiminta.) Niin sanotusti olisi lasten ja aikuisten viikot.*

*Pitkäkestoisia projekteja, joiden aikana ei uusia projekteja. Kokouksia kylläkin kyseiseen projektiin tai muihin asioihin liittyen.*

*Haastavaa.*

*Lapset enemmän mukana kaikessa toiminnassa.*

*Käsitellään jotakin teemaa lasten kanssa esimerkiksi kaksi viikkoa kerrallaan. Voisi koota myös teemakansiota, jonka avulla voi muistella jo ollutta toimintaa.*

*Toiminnan pitää perustua työvälineeseen eli ymmärretään sen syvin tarkoitus.*

Työyhteisö koki, että vuoropäiväkodin hektisessä arjessa järkevintä olisi käyttää työmenetelmää jatkossa suunnitelmallisesti ja säännöllisesti. Aivoriihessä sovittiinkin, että lasten kanssa toteutettavat yhteiset suunnitteluhetket järjestetään jatkossa alkuviiikolla. Tarkka suunnittelupäivä voidaan lapsiryhmissä kuitenkin päättää ryhmäkohtaisesti. Alkuviiikko koettiin loppuviiikkoa paremmaksi suunnitteluiden ajankohdaksi lähinnä siitä syystä, että näin toiminnan valmisteluun ja mahdollisesti vielä itse toimintaan jää enemmän aikaa kyseisellä viikolla. Lisäksi kasvattajien kanssa sovittiin, että jatkossa alkuviiikolla pidettävän suunnitteluhetken yhteydessä käydään tarkasti yhdessä läpi tulevan projektin aikataulu. Seuraavan suunnitteluhetken, mahdollisten toiminnan toteutukseen liittyvien välipalavereiden ja loppuarvioinnin ajankohta tuleekin

siis sopia jokaisen suunnitteluvaiheen yhteydessä tarkoin. Näin kaikki kasvattajat pysyivät orientoitumaan tulevien päivien sekä viikkojen toimintaan ja näin pystytään myös ennakkosuunnittelun avulla järjestämään aikaa menetelmän käytölle.

Kasvattajien kesken heräsi keskustelua myös siitä, miten työyhteisönä kaikkien sen jäsenten pitäisi ymmärtää osallistavan vuorovaikutuksen mallin todellinen ja syvin tarkoitus. Aidosti lasten osallisuutta tukevan päiväkodin toimintakulttuurissa osallisuus näkyy koko ajan kaikessa arjen toiminnassa, ei pelkästään tiettyinä ennalta suunniteltuna ajankohtana. Lasten osallisuus tuleekin nähdä arvona, jota on toteutettava koko ajan. Mikäli työyhteisön jäsenet ovat sisäistäneet lasten osallisuuden edistämisen osaksi perustyötään, ei sinänsä ole lopulta tarkoituksenmukaista edes pohtia, miten arjessa siihen aikaa löytyy. Osallisuutta tukevat ja edistävät toimintatavat ovat tällöin käytössämme kaiken aikaa. Aivoriihen syvin anti ajankäytöllisen pulman ratkomisessa olikin mielestäni herättää kasvattajat pohtimaan juuri omaa suhtautumistamme asiaan. Tulevaisuudessa työmenetelmän eri vaiheiden ja toimintojen ennalta suunnittelu sekä rytmitys jäsentävät työmenetelmän pohjalta ideoitua lapsiryhmän pedagogista toimintaa varmasti selkeämmäksi. Tämän lisäksi jokaisen kasvattajan on kuitenkin hyödyllistä miettiä myös omaa todellista arvomaailmaansa, varsinkin jos kokee lasten osallisuutta edistävien menetelmien käytön ajankäytöllisesti haastaviksi. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu arvoista, periaatteista, johtamisesta ja vuorovaikutuksesta. Lisäksi siihen vaikuttaa keskeisesti myös toiminnan organisointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen & Riekkola 2018, 169.) Aivoriihessä käydyn keskustelun myötä saimme organisoitua toimintaa ajankäytöllisesti suunnitelmallisemmaksi työmenetelmän käytön osalta. Lisäksi saimme puhuttua toimintaamme ohjaavien arvojen merkityksestä ja tärkeydestä kyseisessä asiassa. Jatkossa pitääkin saada kyseiset arvot näkymään päiväkodin toimintakulttuurissa vielä aiempaa vahvemmin.

#### 9.4.7 Osallistumisen mahdollistaminen vuoropäiväkodissa

Aivoriihen lopuksi kasvattajat pohtivat ratkaisua vielä kysymykseen, milloin työvälineen käyttö olisi tarkoituksenmukaisinta vuoropäiväkodin arjessa, jotta mahdollisimman moni lapsista ja aikuisista voisi olla mukana sen eri vaiheissa. Osassa

ratkaisuehdotuksista näkyi, miten kasvattajat pohtivat tarkoituksenmukaisinta ajankohtaa ainoastaan suunnitteluvaiheille. Joissain vastauksissa välittyi ajatus myös siitä, että mikäli työvälinettä käytettäisiin eri aikoina päivästä, pystyisi mahdollisimman moni osallistumaan sen eri toimintoihin:

*Suunnittelu klo 9.00-10.00 arkena.*

*Maanantaisin valitaan sopiva kokouspäivä, kun tiedetään lasten hoitoajat. Näin kokous ei toteutuisi aina samana päivänä.*

*Otetaan käyttöön kaikki mahdolliset hetket päivästä projektin toteuttamiseen.*

*Vaatii tiedonkulkua ja ohjeistamista.*

*Päivä suunnitellaan niin, että lapsilla on mahdollisimman hyvä viireys-tila kokoustamiseen.*

*Työvälinettä voisi käyttää osana eri projekteja ja teemoja.*

*Isompien kanssa voisi käyttää systemaattisesti.*

Kasvattajat olivat sitä mieltä, että tämänkin tutkimuskysymyksen kohdalla hyvä ratkaisu pulmaan olisi, että suunnitteluvaiheita toteutettaisiin aamupäivisin. Vuoropäiväkodissa harvemmin on tilanteita, jolloin kaikki lapsiryhmän lapset ja aikuiset olisivat paikalla samanaikaisesti. Arkisin aamupäivällä ryhmissä on kuitenkin yleensä enemmän lapsia ja aikuisia paikalla kuin muulloin. Näin ollen tällöin mahdollisimman monella olisi mahdollisuus osallistua myös yhteisiin suunnitteluhetkiin. Lisäksi suunnitteluiden onnistumiseksi lapset ovat aamupäivisin myös vireämpiä kuin muulloin.

## 9.5 PeltöWillan työmenetelmä lasten osallisuuden tukemiseksi

Aivoriihessä kasvattajien kanssa työstämämme työmenetelmä lasten osallisuuden lisäämiseksi päiväkodissamme pohjautuu vahvasti Korpin ja Latvalan (2010) kehittelemään osallistavaan vuorovaikutuksen malliin. Osallistava vuorovaikutuksen malli koettiin rakenteeltaan ilmeisen hyväksi, joten sitä ei kehitysprosessin aikana haluttu erityisemmin muuttaa. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin sisältämiin eri toimintavaiheisiin tehtiin kuitenkin tarkennuksia ja lisäyksiä päiväkotimme kasvattajien näkemysten mukaisesti. Seuraavaksi esittelen vielä yhtenäisenä kokonaisuutena tämän

päiväkodissamme työstetyn, omia tarpeitamme paremmin vastaavan työmenetelmän lasten osallisuuden tukemiseksi. Työmenetelmään kuuluu kolme eri toimintavaihetta, suunnittelu, toteutus ja toiminnan arviointi osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaisesti.

**1. Suunnittelu:** Suunnitteluvaiheita voi lasten kanssa toteuttaa joko kokoustamalla tai hyödyntämällä erilaisia luovia menetelmiä lapsiryhmäkohtaisen harkinnan mukaan. Pyrkimyksenä on suunnitella yhteistä toimintaa koko lapsiryhmän kanssa, mutta mikäli on erityisen perusteltua, voidaan suunnitteluja toteuttaa vaihtoehtoisesti myös pienryhmissä tai yksilöittäin. Suunnitteluvaiheissa tärkeää aina on, että kasvattajat innostavat ja motivoivat lapsia tuomaan näkemyksiään ja ajatuksiaan rohkeasti esille. Toimintaa suunniteltaessa tai muista asioista päätettäessä merkittävää myös on, että ideat ja ajatukset nousevat lapsilta itseltään. Asioista päätettäessä ja niistä neuvoteltaessa tavoitellaan kaikkia osapuolia tyydyttävää ratkaisua.

Työmenetelmää käytettäessä suunnitteluhetkiä pyritään järjestämään säännöllisesti. Tarkka viikonpäivä sovitaan tiimeittäin, mutta ajankohdan olisi hyvä olla toistuva alkuviikon päivä. Suunnittelu pidetään aamupäivisin, mieluiten ennen kello kymmentä, jotta lasten vireystila on vielä mahdollisimman hyvä. Suunnitteluhetkien tulee olla kesätoistaan lyhyehköjä. Suunnitteluhetkiä ja kokouksia tulee konkretisoida ja visualisoida lapsille kuvien avulla, myös muita vastaavia havainnollistamiskeinoja voi hyödyntää. Lasten kokouksissa voidaan tarpeen mukaan käsitellä myös muita lapsiryhmää koskevia asioita, yhteisten puuhien ideoinnin lisäksi. Jokaisessa lapsiryhmässä voidaan ideoida kokoukselle myös omanlaista tarkempaa rakennetta, mikäli niin halutaan.

Suunnitteluhetkissä oleellista on, että yhdessä lasten kanssa mietitään mahdollisimman tarkasti kaikki tulevaan toimintaan liittyvät järjestelyt. Yhdessä esimerkiksi ideoidaan, milloin ja miten toimintaa toteutetaan sekä mitä etukäteisvalmisteluita asiassa pitää tehdä. Yhdessä myös pohditaan tehtävänjakoa eri osapuolille asian tiimoilta. Lisäksi tärkeää on myös sopia, milloin ja miten lopuksi arvioidaan toteutunutta toimintaa. Yhdessä sovitut asiat kirjataan tarkasti ylös muistioon. Suunnitteluhetken jälkeen muistio lähetetään sähköpostitse kaikille lapsiryhmän kasvattajille. Lisäksi muistio tulostetaan ja liitetään lapsiryhmäkohtaiseen projektikansioon, josta voi aina tarvittaessa tarkistaa ja palauttaa mieleen yhdessä sovitut asiat.

Suunnitteluvaiheissa kuten arjessa yleensäkin, tulee kasvattajien kuunnella ja havainnoida lapsia tarkoin, sekä kirjata ylös heidän näkemyksiään ja mielenkiinnon kohteitaan. Kasvattajien velvollisuus onkin ottaa huomioon lasten näkemykset yhteisiä päätöksiä tehtäessä. Vaikka kasvattajien tuleekin tukea lasten omaa kerrontaa, niin tärkeää on myös ymmärtää ja hyväksyä, ettei kaikilla lapsilla ole aina selvää mielipidettä tai uutta sanottavaa eri asioihin. Lapsella onkin oikeus olla suunnitteluvaiheissa myös hiljaa niin halutessaan.

**2. Toteutus:** Toteutusvaiheessa toimintaa toteutetaan lasten kanssa suunnitteluvaiheessa yhteisesti laadittujen päätösten ja tehtävänjakojen mukaisesti. Toteutuksessa merkittävää on, että kasvattajat antavat lapsille ikätasoisesti vastuuta eri tehtävien hoitamisesta. Lapsien tulee saada olla mukana asioiden toteutuksessa aktiivisina toimijoina, mutta tärkeää on, että lapsille annetut tehtävät vastaavat heidän todellisia taitojaan ja kykyjään. Lapset voivatkin näin ollen saada onnistumisen kokemuksia panoksestaan yhteisissä projekteissa ikätasoisiaan vastuutehtäviä aikuisen tuella hoitaessaan. Toteutusvaiheessa yksittäisen lapsen toimintaa projektin parissa voidaan dokumentoida eri tavoin. Myös koko lapsiryhmän yhteisiä puuhasteluja voidaan dokumentoida. Huomioitavaa on, että toteutusvaiheiden lisäksi myös kaikissa muissa arjen toiminnoissa lasten osallisuus tulee nähdä merkittävänä päiväkodin toimintoja ohjaavana arvona. Lasten tuleekin saada osallistua toimintaan ja tehdä asioita itse päivittäin lasten osallisuutta huomioivassa varhaiskasvatusyksikössä, riippumatta siitä järjestetäänkö lapsiryhmässä erillisiä suunnitteluvaiheita tarkkojen yksityiskohtien ja tehtäväjakojen sopimiseksi. Kasvattajien tuleekin kannustaa ja ohjata lapsia aktiivisesti itsenäiseen toimintaan eri asioissa.

**3. Arviointi:** Arviointivaiheessa lapset saavat arvioida yhdessä ideoitua ja toteutettua projektia ja ennen kaikkea omaa rooliaan siinä. Arviointi voidaan toteuttaa joko koko lapsiryhmän kanssa yhteisesti, pienryhmissä tai myös yksilöllisesti. Arvioinnin avulla pyritään tavoittamaan lasten subjektiiviset näkemykset toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Lasten ei tarvitse kuitenkaan arvioida omaa suoriutumistaan projektissa, vaan he saavat arvioida toimintaa enemmänkin kokonaisuutena. Arvioinnissa keskeistä on, että lapsille annetaan tasavertainen mahdollisuus kertoa ajatuksiaan toteutuneesta projektista, sen mielekkyydestä ja myös siitä, olisiko jotain voinut esimerkiksi

tehdä toisin. Kasvattajan tulee kuunnella lasta herkällä korvalla, sekä arvostaa ja kunnioittaa lapsen näkökulmia. Kasvattaja voi arviointitilanteessa esittää lapselle avustavia, avoimia kysymyksiä toiminnan suunnittelu- ja toteutusvaiheisiin liittyen. Tärkeää on, että arviointitilanteessa kasvattajat kirjaavat lasten ajatukset projektin toteutuksesta ylös, sillä lasten mielipiteet ja näkökulmat tulee ottaa huomioon myöhemmin, uutta toimintaa suunniteltaessa.

Toteutuneen toiminnan tai projektin reflektointi ja sen suullinen arviointi ei välttämättä ole kaikille lapsille aina helppoa. Tästä syystä tärkeää on, että kasvattajat seuraavat ja dokumentoivat lasten toimintaa, heidän eleitä, ilmeitä ja tunnetiloja koko projektin ajan sensitiivisesti. Lapsen kanssa voidaan arviointitilanteessa muistella dokumenttien tai muiden tuotosten avulla yhteisiä puuhia. Kasvattajat voivat tekemiensä muistiinpanojen avulla myös hienovaraisesti sanoittaa lapselle hänen kokemiaan tunnetiloja ääneen. Tämä voi osaltaan tukea lapsen omaa kerrontaa arviointien yhteydessä. Myös lapsen huoltajien kanssa voidaan vaihtaa ajatuksia lapsen kokemusmaailman tai tuntemuksien kartoittamiseksi toimintaa arvioitaessa.

Arviointivaiheen tarkoituksena on saada lasten näkökulmia esiin myös jo seuraavaa suunnitteluvaihetta varten. Seuraavassa suunnittelussa tulisikin huomioida lasten arvioinnin yhteydessä esittämät toiveet ja ehdotukset tulevaan toimintaan liittyen. Näin toimintamallin vaiheet seuraavat toisiaan koko ajan myös luonnollisena jatkumona.

## 10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Laadukas varhaiskasvatus luo perustan lapsen elinikäiselle oppimiselle ja vahvistaa lapsen valmiuksia myös myöhempää elämää varten. Tämän päivän laadukkaassa varhaiskasvatuksessa lasten osallisuuden tulisi olla keskiössä, sillä varhaiskasvatuksessa saadut myönteiset osallisuuden kokemukset ovat merkittäviä lapsen identiteetin kehittymisen kannalta ja samalla ne luovat perustaa myös lapsen myöhemmälle aktiiviselle yhteiskunnalliselle toimijuudelle. Lasten osallisuus sekä toimijuus jo leikki-iässäkin näyttäytyvätkin siis varsin merkityksellisinä asioina, joiden toteutumista aikuisten

pitäisi tukea ja edesauttaa kaikin mahdollisin keinoin. Vuonna 2018 voimaan astuneessa uudessa varhaiskasvatuslaissa korostetaan myös edelleen vahvasti lasten osallistumista ja lapsen oikeutta osallisuuteen.

Jonna Kankaan (2016) väitöskirjatutkimuksen tuloksien mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset pitävätkin nykyään lasten kuulemistä tärkeänä ja merkityksellisenä asiana. Kankaan tutkimustuloksien mukaan varhaiskasvatuksen piirissä ymmärretään, että lasten on saatava ilmaista mielipiteitään. Kyseisen väitöskirjatutkimuksen mukaan lasten mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon, oman oppimisensa suunnitteluun ja ohjaamiseen sekä pedagogisiin prosesseihin ovat kuitenkin edelleen käytännössä pienet. Kasvattajien kokemat esteet lasten aidolle osallisuudelle ovat toisaalta instituutio-naalisia ja rakenteellisia, mutta toisaalta myös ammatilliseen osaamiseen liittyviä.

Kehittämisosessini kunnianhimoisena tavoitteena olikin saada edistettyä päiväko-timme kasvattajien ammatillista toimintaa lasten osallisuuden syventämiseksi niin, että lapsilla olisi Kankaan tutkimustuloksiin viitaten mahdollisuus osallistua myös peda-gogisten prosessien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Osallistavan vuorovai-kutuksen mallin pohjalta yhteisesti ideoimamme oman työmenetelmän kehittäminen lasten osallisuuden ja toimijuuden edistämiseksi, onkin vaatinut PeltöWillan kasvattajilta ymmärrystä lasten osallisuuden ilmiöön liittyen. Erityisesti kasvattajilta on vaadittu ammatillista pohdintaa siihen liittyen, miten pedagogisten ratkaisujen kautta saadaan lasten osallisuutta parhaiten tuettua vuoropäiväkodissa. Kehittämisosessini onkin herätellyt päiväkodin kasvattajia tarkastelemaan kriittisemmin päiväkodin käytänteitä ja lasten osallisuuden esteitä arjessa. Näin ollen koen, että projekti on ollut hyödylli-nen. Lisäksi toivon, että projektini on työyhteisössä nostanut esiin, että lopulta ainoita todellisia esteitä lasten osallisuuden tiellä olemme me aikuiset itse, omine sääntöi-nemme ja rajoituksinemme.

Kehittämiprojektin aikana saamani tutkimustulokset osallistavan vuorovaikutuksen mallin käyttökokemuksista ja niiden pohjalta kehittelemämme työmenetelmä yksityis-kohtaisine tarkennuksineen, mukailee osittain tämän raporttini teoriaperustassa esitel-tyjä näkemyksiä lasten osallisuuden pedagogisesta tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Voinkin siis todeta, että työyhteisössäni ollaan sinänsä siis jo oikeilla jäljillä lasten



osallisuuden polulla, ainakin mikäli asiaa punnitaan vertailemalla kasvattajien näkemyksiä osallisuuden ilmiötä kuvailevaan teoriaan.

Toimintatutkimuksellisen kehittämisprojektini lopullisia tutkimustuloksia tarkasteltaessa nousee niistä erityisesti esiin, että päiväkotimme kasvattajat kokevat lasten havainnoinnin arjessa ja näiden havaintojen pedagogisen dokumentoinnin tukevan lasten osallisuutta edistävän toimintakulttuurin luomista vuoropäiväkodin kontekstissa. Havainnointi sekä yhteistyössä lasten ja huoltajien kanssa taidokkaasti suoritettu pedagoginen dokumentointi auttavat kasvattajia ammatillisesti pääsemään osalliseksi lasten kokemusmaailmasta ja luomaan näin ollen sellaista varhaiskasvatusympäristöä, joka vastaa paremmin lasten tarpeita ja mielenkiinnonkohteita. Lasten leikin seuraaminen ja siihen osallistuminen, lapsen arvostava kohtaaminen, yhtä lailla kuin kasvattajien sensitiivisyys herkistyä kuulemaan lasten näkemyksiä, nostavat lasten ääntä esille ja ovatkin eräs tapa työskennellä lasten parissa heidän osallisuuttaan edistäen. Näitä seikkoja kasvattajat halusivat erityisesti korostaa ja tuoda esille myös yhteisesti ideoidussa työmenetelmässämme.

Lapsen aktiivisen toimijuuden tukeminen koettiin työyhteisössä myös tärkeäksi asiaksi ja omassa työmenetelmässämme haluttiinkin erityisesti pedagogisten toimintojen ennakosuunnittelun ja mukauttamisen keinoin edesauttaa lasten osallisuuden kokemuksen syntymistä. Mahdollinen pienryhmätoiminta työmenetelmän eri vaiheissa tukee erityisesti niiden lasten osallistumista eri toimintoihin, joilla on erityistarpeita lapsiryhmässä. Lasten toimijuutta haluttiin edistää myös huomioimalla erityisesti lasten ikä- ja kehitystaso projektien toteutusvaiheisiin liittyvissä puuhissa ja muissa valmisteluissa. Aikuisen kannustuksen ja henkilökohtaisesti räätälöidyn pedagogisen tuen keinoin pyritäänkin mahdollistamaan kaikkien lasten aktiivinen toimijuus työmenetelmää käytettäessä. Työmenetelmää ideoitaessa kasvattajat toivat lisäksi omiin kokemuksiinsa perustuen esille, että puhutun puheen havainnollistaminen ja visualisointi esimerkiksi kuvien avulla edesauttaa lasten toimijuutta työmenetelmän suunnitteluvaiheissa, sillä havainnollistaminen tukee lasten keskittymistä ja auttaa lapsia ymmärtämään keskustelun sisältöjä paremmin. Näin ollen työyhteisömme halusikin erityisesti havainnollistamisen keinoin muokata osallistavan vuorovaikutuksen mallin suunnitteluvaihetta aiempaa lapsiystävällisemmäksi. Uskoakseni tämä on myös ideoiduissamme uudessa työmenetelmässä sen selvä vahvuus.

Työmenetelmämme toinen vahvuus osallistavaan vuorovaikutuksen malliin verrattuna on, että se sisältää jonkin verran yksityiskohtaisia tarkennuksia eri toimintavaiheisiin liittyen. Näillä tarkennuksilla tähdätään esimerkiksi parempaan tiedonkulkuun menetelmää käytettäessä tai siihen, että mahdollisimman moni pääsisi osallistumaan työmenetelmän mukaisiin eri toimintavaiheisiin. Tiedonkulku, kuten myös lasten ja kasvattajien epäsäännölliset aikataulut vuorohoidossa, aiheuttavat omanlaisiansa haasteita vuoropäiväkodin arjessa, kuten aiemmin tässäkin raportissa on jo tullut ilmi. Osallistavaa vuorovaikutuksen mallia ei alun perin olla kehitelty vuoropäiväkodin tarpeita silmällä pitäen, joten luonnollisesti itse ideoimamme työmenetelmä osallistavan vuorovaikutuksen mallin pohjalta ottaa paremmin nyt huomioon juuri vuorohoidon erityistarpeet.

Kehittämiprojekteissa ei kuitenkaan kaikki välttämättä suju odotusten mukaisesti. Erilaisia yllätyksiä ja vastoinikäymisiä voi ilmaantua projektin aikana, vaikkakin tutkimuksen toteutukseen liittyvät ennakkosuunnitelmat ja esivalmistelut olisikin tehty huolellisesti. Myöskään tässä omassa kehittämiprojektissani ei yllätyksiltä välttytty. Päiväkodin henkilöstöillä pyrin esittelemään kehittämiprojektini idean, toteutusperiaatteet ja aikataulun mahdollisimman tarkasti, ennen kuin kehittämistyöni toteutusvaihe käytännössä päiväkodilla alkoi. Silti kaikki kohderyhmäksi valikoituneitten lapsiryhmien kasvattajat eivät olleet täysin sisäistäneet projektini tarkoitusta kaikilta osin oikein. Osa kasvattajista oli ymmärtänyt, että kehittämiprojektiani varten laatimani ja heille jakamani havainnointilomake kuului tiiviisti osallistavaan vuorovaikutuksen malliin, ja että heidän näin ollen tulisi arvioida learning cafén yhteydessä myös havainnointilomakkeen toimivuutta. Väärinkäsitys tuli kuitenkin ilmi learning café koontumisen alussa antaessani kasvattajille ohjeita tilaisuuden kulkuun liittyen. Ehdinkin siis oikaista asian, ennen kuin kasvattajat ennättivät tehdä kirjauksia learning caféssa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Näin ollen väärinkäsityksellä ei ollut lopullista vaikutusta tutkimustuloksiini.

Selvää kuitenkin on, että vaikka omasta mielestäni henkilöstöillä pitämäni perehdytys oli sisällöltään kattava, on se syystä tai toisesta aiheuttanut väärinkäsityksiä työyhteisössä. Havainnointilomakkeeseen liittyvän epäselvyyden tultua ilmi, aloinkin pohtia, olisiko pitämäni perehdytyksen myötä myös muita kehittämiprojektiini

liittyviä oleellisia asioita voinut jäädä epäselväksi. Erityisesti pohdin osallistavan vuorovaikutuksen mallin arviointivaiheen tarkoituksen avautumista kasvattajille. Arviointivaiheella on lopulta huomattava merkitys pyrittäessä kokonaisvaltaisesti tukemaan lasten osallisuutta osallistavan vuorovaikutuksen mallin avulla, sillä juuri arviointivaiheen aikana pyritään tavoittamaan lasten näkökulmia toteutuneeseen toimintaan liittyen ja sitä kautta saamaan selville lasten osallisuuden kokemuksia. Arviointivaiheessa lasten esille nostamalla ajatuksilla ja mielipiteillä tulisi olla vaikutusta myös seuraavien suunnittelu- ja toteutusvaiheiden sisältöihin. Osallistavan vuorovaikutuksen mallin koekiluvaiheen aikana kuitenkin havaitsin, että lapsiryhmissä työvälineen mukainen arviointivaihe jäi vähemmälle huomiolle kuin muut mallin mukaiset vaiheet. Arviointien tekeminen saattoi välillä lykkääntyä ja toisinaan arvioinnit suoritettiin varsin hätäisesti. Kehittämiprojektin alussa ryhmissä oli myös vaikeuksia muistaa palata arviointien aikana tehtyihin kirjauksiin seuraavien suunnitteluhetkien yhteydessä. Vieraillessani lapsiryhmissä projektin tiimoilta, pyrinkin muistuttamaan kasvattajia arviointivaiheiden tärkeydestä aina tarpeen mukaan.

Korppi ja Latvala (2010, 87) totesivat pro gradu- tutkielmassaan osallistavaa vuorovaikutuksen mallia arvioidessaan, että juuri sen arviointivaihe vaatisi vielä jatkokehittelyä. Heidän havaintojensa mukaan arviointivaihetta tulisi muokata keskustelevamaksi, jotta se ei lapselle näyttäytyisi pelkästään perinteisenä haastatteluna. Lisäksi arviointivaihetta olisi heidän mukaansa hyvä kehittää myös toiminnallisemmaksi. Kehittämistyöni myötä toivoin, että omassa työmenetelmässämme arviointivaihetta saataisiin ideoitua Korpin ja Latvalan näkemyksiinkin perustuen entistä lapsiystävällisemmäksi. Heidän tutkimukseensa tutustuessani ymmärsin nimittäin myös itse arviointivaiheen kehittämiseksi olevan tarvetta. Ennakkokäsityksestäni huolimatta Peltola-Willan kasvattajat eivät kuitenkaan oman kehittämisprojektini aikana tuoneet paljoakaan kritiikkiä esille osallistavan vuorovaikutuksen mallin arviointivaiheisiin liittyen, tai esitetty kritiikki ei ollut aivan sellaista, mitä etukäteen odotin. Tutkimustuloksieni mukaan kasvattajat nimittäin kokivat arviointivaiheet lähinnä ajallisesti haastaviksi ja turhan usein toistuviksi. Kehitystarpeita ei varsinaisesti nostettu esiin arviointihetkien sisältöön ja toteutustapoihin liittyen. Aivoriihessä hetkellisesti kyllä keskusteltiin siitä, miten lapsiryhmän nuorimpien lasten osallistumisesta arviointivaiheissa voitaisiin tukea tarjoamalla heille esimerkiksi visuaalisia kuvakortteja oman kerrontansa tueksi arviointia tehtäessä. Tästä sinänsä hyvästä ajatuksesta huolimatta, kasvattajat eivät

kuitenkaan lopulta päätyneet muokkaamaan arviointivaihetta aiempaa toiminnallisemmaksi, mikä oli mielestäni yllättävää. Kasvattajat sen sijaan päättivät, että pienimpiä lapsia voidaan jatkossa parhaiten tukea arvioinneissa, sanottamalla heille ääneen heidän kokemuksiaan ja tunnetilojaan, joita on havainnoitu ja dokumentoitu toimintavaiheiden aikana. Lasten havainnointi ja havaintojen dokumentointi on kiistatta tärkeää pyrittäessä edistämään lasten osallisuuden toteutumista arjessa. On kuitenkin huomioitava sensitiivisyys tässäkin asiassa. Aikuisten ei jatkossa pidä ryhtyä turhan innokkaasti tulkitsemaan omista näkökulmistaan käsin lapsen kokemuksia eri dokumenttien kautta. Onkin siis muistettava, että työmenetelmän arviointivaiheessa pitää myös tulevaisuudessa kuulua lapsen ääni, enemmän kuin aikuisen.

Yllä olevien näkökohtien perusteella on mielestäni aiheellista pohtia, ymmärsivätkö kaikki kasvattajat lopulta arviointivaiheen syvintä merkitystä osallistavan vuorovaikutuksen mallin kokeiluvaiheessa ja myöhemminkin, kun sen pohjalta ideoitiin uutta työmenetelmää yksikköömme. Kasvattajien ajatukset arviointivaiheiden ajallisesta kuormittavuudesta yhdistettynä siihen seikkaan, ettei lapsiryhmissä arviointeihin keskitytty niin perusteellisesti kuin suunnittelu- ja toteutusvaiheisiin, antaakin mielestäni jossain määrin aiheita epäillä arviointivaiheen merkityksen avautumista työyhteisölle. Tästä huolimatta koen, että kehittämisprojekti on kokonaisuudessaan ollut kuitenkin kannattava, joskin kieltämättä työläs eri osapuolille. Ulvilan varhaiskasvatuksessa on pyritty jo pidemmän aikaa edistämään lasten osallisuutta, tosin ilman konkreettisia menetelmiä tai työvälineitä. Kehittämistyöni myötä saimmekin nyt työyksikkööni ennen kaikkea taloudellisen ja omannäköisemmän menetelmän, jota hyödyntämällä lasten toimijuutta pedagogisissa prosesseissa voidaan edistää. Nähtäväksi kuitenkin jää, hyödynnetäänkö työmenetelmää yksikössämme myös jatkossa vai näyttäytyikö kehittämisprojekti työyhteisölle vain väliaikaisena ja osittain pakollisena ajanjaksona, joka on nyt saatettu päätökseen. Itse luonnollisesti toivon, että kehittämistyössäni ideoitu menetelmä jäisi elämään päiväkotiin. Lisäksi olisi hienoa, mikäli kehittämisprojektimme innostaisi ja kannustaisi Ulvilan varhaiskasvatuksen muitakin yksiköjä tarkastelemaan ja kehittelemään omia toimintatapojaan lasten osallisuutta ja toimijuutta edistävämmiksi. Ideoimaamme työmenetelmää voi myös hyödyntää muissa yksiköissä, mutta haluan kuitenkin korostaa, että sen soveltuvuudesta eri yksiköihin ei voi kuitenkaan tehdä yleisiä johtopäätöksiä tämän kehittämistyöni perusteella.

Kehittämistyöni myötä itselleni heräsi myös joitain ajatuksia mahdollisista teemaan liittyvistä jatkotutkimusaiheista. Koska kehittämistyössäni keskityttiin ainoastaan ideoimaan omaa työmenetelmäämme, olisikin tulevaisuudessa hyvä tutkia, miten menetelmämme edistää lasten osallisuutta ja toimijuutta säännöllisesti käytettynä. Itse koen myös tärkeäksi, että tulevaisuudessa työmenetelmämme mukaista arviointivaihetta kehitettäisiin edelleen, sillä arviointivaihe ei vieläkään ole lasten näkökulmasta tarkasteltuna sen toiminnallisempi kuin osallistavassa vuorovaikutuksen mallissakaan. Työmenetelmässämme arviointivaihe näyttäytyy edelleen varsin haastattelumaisena tilanteena, jossa lasten rooli on ainoastaan suullisesti jäsentää ja eritellä kokemuksiaan kasvattajille. Tämä vaatii lapselta keskittymistä itse tilanteeseen, hyviä kielellisiä taitoja, kykyä muistella menneitä ja taitoa tunnistaa omia tunnetilojaan. Näin ollen arviointivaihe saattaa edelleen olla turhan vaativa lapsiryhmän nuorimmille lapsille tai erityistä tukea tarvitseville lapsille. Mielenkiintoinen ja ennen kaikkea hyödyllinen jatkotutkimusaihe liittyykin myös nuorimpien lasten osallisuuden tukemiseen. Usein lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkittaessa tai tarkasteltaessa, keskiössä ovat jo hieman varttuneemmat, leikki- ja esikouluikäiset lapset. Juuri tästä syystä olisikin hyvä keskittyä tulevaisuudessa myös tutkimaan ja kehittämään erityisesti taaperoikäisten lasten osallisuutta. Itse näkisinkin olevan tarvetta erityisesti taaperoikäisten lasten osallisuutta tukevien työmenetelmien ideoimiselle.

Itselleni henkilökohtaisesti tämä kehittämistyöni on antanut paljon sellaista pääomaa, mitä ei voi missään valuutassa mitata. Olen projektini myötä saanut konkreettisesti kokea, mitä työelämän ammatillinen kehittäminen käytännössä on ja mitä se lopulta vaatii. Projektini onkin kokonaisuudessaan ollut minulle eräänlainen hyppy tuntemattomaan. Väliaikaisesti minun on pitänyt työyhteisössäni luopua tutusta lastentarhanopettajan roolistani ja omaksua nopeasti uusi rooli kehittäjänä, joka kriittisesti arvioi ja tarkastelee työyhteisön toimintatapoja, pyrkien samalla johdattamaan sen kohti parempia ammatillisia käytänteitä. Lisäksi projektini myötä minun on jälleen pitänyt perehtyä myös tieteellisen tutkimuksen teoriaan, sen eri metodeihin ja niiden yksityiskohtiin. Erityisen mielissäni olen kuitenkin siitä, että koen nyt kykeneväni tarkastelemaan lasten osallisuuden ilmiötä syvällisemmin ja laajemmin eri näkökulmista käsin kuin aiemmin. Kehittämishankkeeni aikana olenkin tutustunut lukuisiin eri lasten osallisuutta käsitteleviin teoksiin ja muihin aineistoihin. Olen käyttänyt huomattavasti aikaa lukemalla osallisuudesta kertovia julkaisuja, sillä olen itse halunnut oivaltaa,

mistä lopulta tuossa monivivahteisessa ilmiössä on kyse. En edelleenkään voine ajatella tietäväni lasten osallisuudesta läheskään kaikkea, mutta taatusti tiedän siitä paljon enemmän kuin vielä muutama vuosi sitten. Uskallan myös väittää, että ilman tätä kehittämistyötäni en olisi koskaan tullut perehtyneeksi osallisuuden ilmiöön niin syvällisesti, kuin mitä tämän kehittämisprojektini myötä olen nyt perehtynyt. Toivonkin, että oma lisääntynyt ymmärrykseni lasten osallisuudesta näkyy tulevaisuudessa myös omassa ammatillisessa toiminnassani ja työskentelyssäni lasten parissa.

Itselleni kehittämisprojektin yksi palkitsevimmistä hetkistä koitti viime keväänä, kun lapsiryhmissä kokeiltiin osallistavaa vuorovaikutuksen mallia. Kollegaltani kuulin learning cafén yhteydessä, että päiväkotimme esikouluryhmän lapset olivat ääneen kummastelleet, että onko heidän mielipiteillään todella väliä, kun kasvattajat olivat kertoneet heille mahdollisuudesta osallistua yhteisten projektien ja puuhien ideoimiseen sekä niiden toteutukseen. Tuo yksi kysymyslause vahvistikin käsitystäni siitä, että kehittämistyöni oli lopulta kannattava. Tuo samainen ihmettelevä lausahdus päättyi lisäksi myös arvoiselleen paikalle, tämän kehittämistyön nimeksi. Mielestäni lause kaikessa lyhykäisyydessäänkin kuvastaa varsin hyvin sitä muutosta, mikä lapsen asemassa on tapahtunut, tai paremminkin on tapahtumassa. Vielä on matkaa nimittäin jäljellä. Perillä ollaan vasta, kun kenenkään lapsen ei tarvitse tuota kysymystä enää esittää. Vasta sitten on maailma tältä osin valmis.

## LÄHTEET

Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uud. p. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit oy.

Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa J, Kangas., J, Vlasov., E, Fonsén & J, Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 20-34.

Buldu, M. 2010. Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, United Arab Emirates University. Viitattu 2.5.2018. <https://visibleteachingandlearning.wikispaces.com/file/view/Making+learning+Visible+in+kindergarten.pdf>

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: Bookwell Oy, 75-96.

Fonsén, E. 2016. Case Lempäälä- Lapsiryhmävasun ja osallisuuden kehittämisprosessi. Teoksessa S, Parrila & E, Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS- kustannus, 187–198.

Fonsén, E., Heikka, J. & Elo, J. 2014. Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa J, Heikka., E, Fonsén., J, Elo & J, Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 80- 95.

Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. 2018. Osallisuutta edistävä toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen – Case Ylikylä. Teoksessa J, Kangas., J, Vlasov., E, Fonsén & J, Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 168-187.

Hakalehto-Wainio, S. 2013. Lapsen oikeudet ja lapsen etu lapsen oikeuksien sopimuksessa. Teoksessa S, Hakalehto-Wainio & L, Nieminen (toim.) Lapsioikeus murroksessa. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus. 17-52.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Haukijärvi, N., Kangas, A., Knuutila, H., Leino - Richert, E. & Teirasvuo, N. 2014. Tavoitteena aktiivinen ja työelämälähtöinen oppiminen. Käytännön opetusmenetelmiä opiskelija- ja työelämälähtöiseen opetukseen ja koulutukseen. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 91. Viitattu 11.4.2018. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165107.pdf>

Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. 2014. Esipuhe. Teoksessa J, Heikka., E, Fonsén., J, Elo & J, Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 3-5.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Multiprint Oy.

Heikka, J., Kettukangas, T., Fonsén, E. & Vlasov, J. 2018. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa J. Kangas., J. Vlasov., E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 35-45.

Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio. & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. tark. p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.

Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. tark. p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.

Helin, E., Kola-Torvinen, P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa J. Kangas., J. Vlasov., E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 11-19.

Hujala, E. 2018. Esipuhe. Teoksessa J. Kangas., J. Vlasov., E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 7-8.

Hujala, E., Nivala, V., Parrila, S. & Puroila, A-M. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. tark. p. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatus. 4-5. uud. p. Helsinki: WSOY.

Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30-52.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila., M. Alasuutari., M. Hännikäinen., A-R, Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 149-165.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Erilainen oppija- yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Innokylän www-sivut. 2018a. Viitattu 11.4.2018. <https://www.innokyla.fi/web/malli2825539>

Innokylän www-sivut. 2018b. Viitattu 12.4.2018. <https://www.innokyla.fi/web/malli109565>



- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Pedatieta Oy.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy.
- Kamppuri, E. 2018. Pedagoginen tiimi -toimintamallin hyödyntäminen osallisuuden kehittämisessä päiväkodissa. Teoksessa J, Kangas., J, Vlasov., E, Fonsén & J, Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 136-152.
- Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 185.
- Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy. Väitöskirjatutkimus. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Viitattu 27.11.2018. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa- ”Leikitäisiin ja kaikki olis onnellisia!” Teoksessa A, Toom., M, Rautiainen & J, Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 197-223.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Viitattu 24.8.2018. [http://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)
- Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J, Heikka., E, Fonsén., J, Elo & J, Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 56-79.
- Kataja, E. 2018. Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? - arjen tarinoita osallisuuden toimintakulttuurissa. Teoksessa J, Kangas., J, Vlasov., E, Fonsén & J, Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2 suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 46- 62.
- Kettukangas, T. & Härkönen, U. 2014. Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa J, Heikka., E, Fonsén., J, Elo & J, Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 96- 114.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E, Hujala (toim.) Puheen- vuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Oy, 30-38.
- Koivu, M. 2010. Osallisuuden taloa rakentamassa. Opas osallisuuden kehittämiseen kuntaorganisaatiossa. Opas. Elinkeino- liikenne- ja ympäristökeskus.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: PS-kustannus, 19-46.

Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Johdanto: Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa M, Koivula., A, Siippainen & P, Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy. 9-18.

Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M, Koivula., A, Siippainen & P, Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy. 249- 264.

Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Korkiamäki, R. & Stenvall, E. 2013. Osallisuus, osallistuminen ja yhteisöllisyys: hankkeita, projekteja vai arkista elämää? Luento Tampereen yliopistossa 12.11.2013. Viitattu 11.1.2018. [http://www.uta.fi/jkk/tutkimus/alat/sparg/seminaarit/Arjen%20analyysi\\_SPARG-SKIDI\\_12.11.2013.pdf](http://www.uta.fi/jkk/tutkimus/alat/sparg/seminaarit/Arjen%20analyysi_SPARG-SKIDI_12.11.2013.pdf)

Korppi, M. & Latvala, J. 2010. Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Viitattu 14.1.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25307/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201009302820.pdf?sequence=1>

Kupila, P. 2004. Arviointia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P, Kupila (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 4-5.

Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 112-135.

Lehtinen, E. & Koivula, M. 2017. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M, Koivula., A, Siippainen & P, Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy. 177- 191.

Leinonen, J. 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J, Heikka., E, Fonsén., J, Elo & J, Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 16-40.

Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2011. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A.-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja nro 25, 83–98.

Mahkonen, S. 2016. Varhaiskasvatuslaki. 2. uud. p. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Merikoski, H. & Pihlaja, P. 2018. Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 201-221.

Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A, Toom., M, Rautiainen & J, Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 89-117.

Nieminen, L. 2013. Lasten sosiaaliset perusoikeudet. Teoksessa S, Hakalehto-Wainio & L, Nieminen (toim.) Lapsioikeus murroksessa. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus. 53-88.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K, Karila., J, Kinos & J, Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS- Kustannus, 58-80.

Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14. Viitattu 2.5.2018. <http://www2.uef.fi/documents/1381035/2330652/NivalaRyyan%C3%A4nen2013.pdf>

Nurmi, S. & Rantala, K. 2011. Osallisuuden kokemuksia ja kokeiluja. Teoksessa S, Nurmi & K, Rantala (toim.) Näyn ja kuulun: Lapsen etu ja osallisuus. PTK-poikien ja tyttöjen keskus. Helsinki: LK-kirjat.

Oikeusministeriön www-sivut. 2018. Viitattu 15.8.2018. <https://oikeusministerio.fi/perustuslaki>

Opetushallituksen www-sivut. 2018. Viitattu 27.8.2018. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet)

Opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivut. 2018. Viitattu 23.9.2018. <https://minedu.fi/uusivarhaiskasvatuslaki>

Pajulammi, H. 2013. Lapsen oikeus osallistua. Teoksessa S, Hakalehto-Wainio & L, Nieminen (toim.) Lapsioikeus murroksessa. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus. 89-123.

Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Helsinki: Talentum.

Perustuslaki 11.6.1999/731 muutoksineen.

Roos, P. 2014. Päiväkodin arki lasten kertomana. Teoksessa J, Heikka., E, Fonsén., J, Elo & J, Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus Ry. 41-55.

Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Waasa Graphics Oy.

Räihä, K. 2004. Learning cafe uuden tiedon synnyttämisen työkaluna. Teoksessa Tasa-arvosta lisäarvoa alueiden hyvinvointiin – työkirja. 2.p. Sisäasiainministeriö. 69-72. Viitattu 11.4.2018. <https://www.yumpu.com/fi/document/view/15324242/tasa-arvosta-lisaarvoa-alueiden-hyvinvointiin-tyokirja-2-poliisi>

- Saaranen - Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2018a. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.4.2018. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/viittausohje.html>
- Saaranen - Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2018b. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.4.2018. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html)
- Shier, Harry. 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society* volume 15, 107-117. Viitattu 13.10.2018. [https://www.researchgate.net/publication/233551300\\_Pathways\\_to\\_participation\\_Openings\\_opportunities\\_and\\_obligations](https://www.researchgate.net/publication/233551300_Pathways_to_participation_Openings_opportunities_and_obligations)
- Stenius, T. & Karlsson, L. 2005. Yhdessä lasten kanssa – Seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 28.4.2018. [https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius\\_Karlsson\\_Yhdessalastenkanssa.pdf](https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Stenius_Karlsson_Yhdessalastenkanssa.pdf)
- Stenvall, E. 2013. Osallistu, osallista, ole osallinen- Mistä oikein on kyse? *Alue ja ympäristölehti*, 3:2, 1-2. Viitattu 13.1.2018. [http://www.ays.fi/versus-foorumi/versus-verkkojulkaisu/pdf/versus\\_3\\_2.pdf](http://www.ays.fi/versus-foorumi/versus-verkkojulkaisu/pdf/versus_3_2.pdf)
- Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten - Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin työpapereita 2008:1. Viitattu 26.4.2018. [http://www.socca.fi/files/100/Talo\\_lapsia\\_varten\\_lasten\\_osallisuus\\_paivakodissa.pdf](http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf)
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. 2. uud.p. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P, Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 9-30.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O, Ikonen & P, Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokeimuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina- kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*. Suomen varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Viitattu 28.4.2018. <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Turja, L. 2017a. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.
- Turja, L. 2017b. Osallisuus on lapsen oikeus. *Talentia-lehti*. Viitattu 10.1.2018. <https://www.talentia-lehti.fi/osallisuus-on-lapsen-oikeus/>

Turja, L & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M, Koivula., A, Siippainen & P, Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy. 36-55.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen www-sivut. 2018. Viitattu 13.8.2018. <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>

Ulvilan kaupungin www-sivut. 2018. Viitattu 14.1.2018. <http://www.ulvila.fi/ulvila.asp?lang=fi&menu=%7BAE51281D-5979-4805-851D-A2A9DA9F5A2D%7D&url=koulutus/vuorohoito.xml>

Unicef. 2018. Lapsen oikeudet. Viitattu 14.8.2018. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36 muutoksineen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. [viitattu 27.8.2018]. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 51-77.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Viitattu 11.4.2018. <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-havainnoi.pdf>

Wasik, B. 2008. When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. Early Childhood Education Journal 2008/35. Viitattu 24.10.2018. [https://www.researchgate.net/226170009\\_When\\_Fewer\\_Is\\_More\\_Small\\_Groups\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/226170009_When_Fewer_Is_More_Small_Groups_in_Early_Childhood_Classrooms)

Yleissopimus lapsen oikeuksista. 20.7.1991, SopS 59-60/1991.

## Havainnointipäiväkirja

Ryhmä: \_\_\_\_\_

Pvm: \_\_\_\_\_

Mikä osallistavan vuorovaikutuksen mallin mukaisista toimintavaiheista on kyseessä?

1 Suunnittelu

2 Toteutus

3 Arviointi

Miten toimintavaihe mielestäsi sujui tänään? Kirjaa päälimmäisiä ajatuksiasi vapaamuotoisesti.

Muita tärkeäksi kokemiasi havaintoja päivän työskentelystä, lapsiryhmästä tms.

Mikä oli mielestäsi erityisen hyvää ja sujuvaa tämänpäiväisessä toimintavaiheessa?

Mikä asia ei mielestäsi mahdollisesti toiminut tämänpäiväisessä toimintavaiheessa?