



Tanja Komulainen

TORSTAI ON TOIVEITA TÄYNNÄ

Lasten osallisuuden vahvistaminen päiväkotiki Muksuteekin toiminnassa

TORSTAI ON TOIVEITA TÄYNNÄ

Lasten osallisuuden vahvistaminen päiväkotiki Muksuteekin toiminnassa

Tanja Komulainen
Opinnäytetyö
Kevät 2012
Sosiaalialan koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto,
sosiaalialan koulutusohjelma

Tekijä: Tanja Komulainen

Opinnäytetyön nimi: TORSTAI ON TOIVEITA TÄYNNÄ: Lasten osallisuuden vahvistaminen päiväkotiki Muksuteekin toiminnassa

Työn ohjaajat: Helena Siira ja Markku Koivisto

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2012

Sivumäärä: 81 + 13

Opinnäytetyöni on työelämän kehittämistehtävä, joka kiinnittyy Lapsen hyvä arki-hankkeeseen, jonka yhtenä tavoitteena on asiakkaan osallisuuden vahvistaminen eri aloilla. Lapsen hyvä arki-hankkeen toimialueeseen kuuluu mm, Peruspalvelukuntayhtymä Selänteen alue, josta löytyi opinnäytetyöni yhteistyökumppaniksi Pyhäjärven kaupungin päiväkotiki Muksuteekki.

Opinnäytetyön tutkimuksellisena menetelmänä on sovellettu osallistavaa ja kommunikatiivista toimintatutkimusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli lasten osallisuuden vahvistaminen päiväkotiki Muksuteekin toiminnan suunnittelussa, ja tavoitteena oli kehittää lapsen osallisuutta vahvistavia menetelmiä arjen työkaluiksi. Lasten osallisuutta vahvistavina menetelminä käytettiin sadutusta ja Toiveiden torstai-foorumia. Tutkimusaineistona oli systemaattinen kirjallisuuskatsaus, työkokousten muistiinpanot, tutkijan ja työyhteisön tekemät muistiot sekä ryhmähaastattelu. Aineistot on käsitelty sisällönanalyysia käyttäen.

Tutkimustulosten mukaan sadutus ja Toiveiden torstai-foorumi vahvistivat lapsen osallisuutta päiväkodin toiminnassa ja toiminnan suunnittelussa. Menetelmien koettiin sopivan käytettäväksi päiväkodissa. Tulosten mukaan työyhteisölähtöisesti toteutettu kehittämisprosessi edisti työn kehittämistä ja omaa oppimista. Oma aktiivinen toimijuus kehittämisprosessin eri vaiheissa koettiin tärkeäksi työn kehittämisen kannalta. Tämän tyyppisen kehittämisprosessin koettiin sopivan hyvin päiväkotikiin. Kehittämistehtävän avulla Muksuteekkiin kehittyi uusia työkaluja lasten osallisuuden vahvistamiseksi. Työmenetelmien käyttöönotto vahvisti aikuisen arvosidonnaista suhtautumista lapsen osallisuuteen. Arvosidonnainen suhtautuminen lapsen osallisuuteen mahdollistaa lasten osallisuuden vahvistumisen entisestään päiväkotiki Muksuteekissa.

Asiasanat: lapset, osallisuus, päiväkotiki, työyhteisölähtöisyys, kehittäminen

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Master Degree Programme in Social and Health Care
Social Services

Author: Tanja Komulainen

Title of thesis: THURSDAY IS FULL OF WISHES: Enhancing children's participation at day-care center Muksuteekki

Supervisors: Helena Siira and Markku Koivisto

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2012

Number of pages:81+13

My study is a working life development task. It is part of the Lapsen hyvä arki -project that aims at enhancing client participation in different fields of social and health care. The study is done in co-operation with day-care center Muksuteekki, which is a day-care center in municipality of Pyhäjärvi. Pyhäjärvi is included in the Selänne joint municipality, which is one of the areas where the Lapsen hyvä arki -project is carried out.

The research methods applied in this study are participatory and communicative action research. The aim of this study was to make the children more participated in planning the activities of day-care center Muksuteekki, and to develop methods that could be used as tools to enhance children participation in the everyday life of the day-care center. The methods of enhancing children's participation that were used in this particular study were storycrafting and a forum called Thursday's wishes. The research data consisted of literature review, the memos from staff meetings, the memos done by the researcher as well as the staff of the day-care center, and the information gained through a group interview. The data was analysed with content analysis.

The results of this study show that storycrafting and Thursday's wishes -forum enhanced children's participation in the everyday life and planning of activities at the day-care center. The methods were considered suitable for the day-care center. According to the results, a development process that is carried out in a work community centered way enhanced the development of the working life as well as the staff. As regards the development of the work, the staff considered it important to be able to actively participate in the phases of the development process. It was also agreed that this type of a development process is very suitable for a day-care center. This development project produced new methods for participating children in day-care center Muksuteekki. Applying the methods also increased the appreciation of children's participation among the adults, which makes it possible for children's participation to continue to increase at day-care center Muksuteekki.

Keywords: children, participation, day-care center, work community-centered, developmet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 NÄKÖKULMIA LASTEN OSALLISUUTEEN.....	10
2.1 Yhteiskunnallinen näkökulma	10
2.2 Pedagoginen näkökulma.....	12
2.3 Kasvattajien oman ammatillisen kehittymisen näkökulma.....	17
3 OSALLISUUS.....	20
3.1 Osallisuuden määritelmä varhaiskasvatuksessa.....	20
3.2 Aikuinen osallisuuden mahdollistajana	22
3.3 Erilaisia tapoja suhtautua osallisuuteen	25
3.3.1 Käytännöllinen suhtautuminen	25
3.3.2 Byrokraattinen suhtautuminen	26
3.3.3 Arvosidonnainen suhtautuminen	27
3.4 Osallisuuden tasomalli.....	27
3.5 Osallisuutta vahvistavia menetelmiä.....	30
4 OPINNÄYTETYÖN KEHITTÄMISYMPÄRISTÖ,.....	33
TARKOITUS JA TAVOITE	33
4.1 Lapsen hyvä arki hanke	33
4.2 Kehittämisympäristö	33
4.3 Tutkijan rooli	34
4.4 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite.....	35
5 OPINNÄYTETYÖN METODOLOGIA.....	36
5.1 Kehittäminen.....	36
5.2 Työyhteisölähtöinen kehittäminen	37
5.3 Toimintatutkimus.....	39
6 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTTAMINEN	41
6.1 Kehittämistyön vaiheistus.....	41
6.2. Suunnitteluvaihe.....	43
6.2.1 Sadutus lasten osallisuutta vahvistavana menetelmänä	44
6.2.2 Toiveiden torstai osallisuutta vahvistavana menetelmänä.....	46
6.2.3 Työjärjestys	46
6.3 Toteutusvaihe	47
7 KEHITTÄMISPROSESSIN ARVIOINTI	51
7.1 Prosessiarviointi ja arviointiasetelma	51
7.2 Kehittämisprosessin arvioinnin tarkoitus ja arviointikysymykset	52
7.3 Arviointiaineiston kerääminen ja käsittely.....	55
7.4 Arvioinnin tulokset lapsen osallisuuden vahvistumisesta	56
7.4.1 Sadutus lasten osallisuutta vahvistavana menetelmänä	56
7.4.2 Toiveiden torstai lasten osallisuutta vahvistavana menetelmänä	57
7.4.3 Muut menetelmät lasten osallisuutta vahvistavina menetelminä	58
7.5 Arvioinnin tulokset työnkehittymisen osalta	59
7.5.1 Kehittämisprosessi työn kehittämisen edistäjänä	59
7.5.2 Kehittämisprosessi oppimisen edistäjänä.....	60
7.5.3 Kehittämisprosessin sopivuus päiväkotiympäristöön	61

7.6 Tulosten tarkastelua	61
7.6.1. Lasten osallisuuden vahvistumisen osalta	61
7.6.2 Tulosten tarkastelua työn kehittymisen osalta	65
8 TULOsten HYÖDYNNETTÄVYYS	68
8.1 Kehittämisehdotuksia.....	69
8.2 Jatkotoimenpiteet päiväkotiki Mukusteekissa	70
9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	71
10 POHDINTA.....	73
LÄHTEET.....	76
LIITTEET.....	82

- LIITE 1. Kirjallisuuskatsauksen teokset
- LIITE 2. Kehittämistyön vaiheistus
- LIITE 3. Haastattelukysymykset
- LIITE 4. Kehittämispöcessin arviointi (palautelomake)
- LIITE 5. Lasten satuja
- LIITE 6. Lasten Toiveiden torstai-toiveita

1 JOHDANTO

Ajalleme olennaista on muutos, joka edellyttää jatkuvaa ”hereillä oloa”, sopeutumista ja uuden oppimista. Käytössämme on yhä enemmän tietoa kasvatuksesta, kehityksestä ja oppimisesta, mutta sen käsittelyyn ja omaksumiseen tuntuu jäävän vain vähän aikaa. Julkisen talouden resurssit tiukentuvat samaan aikaan, kun lasten ja perheiden tarpeet ja odotukset lisääntyvät ja erilaistuvat. Hyvässä työyhteisössä ollaan motivoituneita ja ammattitaitoisia. Työntekijät ovat valmiita tarkastelemaan kriittisesti omia työtapojaan ja kehittämään päiväkodin arkea toimivammaksi ja inhimillisemmäksi. Kiireetön ja vuorovaikutuksellinen arki on mahdollista. (Mikkola & Nivalainen 2009, 7.)

Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Lasta tulee arvostaa ja hänet tulee hyväksyä omana itsenään. Lapsen itsetunnon kehittymiseen vaikuttaa se, että häntä kuunnellaan ja kunnioitetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet: sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009: 28, 15). Päivähoitolainmukaisia varhaiskasvatuspalveluja järjestettäessä on otettava huomioon lapsen etu ja lapsen oikeus osallisuuteen. Lapsen osallisuus sisältää oikeuden saada tietoa häntä itseään koskevista asioista, ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi. (Emt. 59). Lastentarhanopettajaliitto painottaa myös lasten osallisuuden vahvistamista päivähoidossa. Lapsen osallisuus varmistuu parhaiten päiväkodin arjessa, eikä se vaadi erillistä toimintaa. Hyvä vuoropuhelu ja lapsen kuuntelu onnistuu toimintaympäristössä, joka on turvallinen ja jossa on riittävästi ammattitaitoista henkilökuntaa. Lapsen mielipiteet ja näkemykset ovat ohjenuorana lapsilähtöisessä toiminnassa. (Lastentarhanopettajaliitto 2010, hakupäivä 10.6.2010).

Moderni lapsuuskäsitys korostaa lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisina. Lapsen oikeuksista on tehty YK:n sopimus 1989, artikla 12, jonka Suomi on ratifioinut ja saattanut voimaan vuonna 1991. Sopimus linjaa muita kasvatustyötä ohjaavia asiakirjoja, esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, joiden arvopohjan muodostavat ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia, ja jotka eri yhteyksissä ohjaavat kasvattajia tukemaan lapsen osallisuutta ja ottamaan heidän näkemyksensä huomioon arjen kasvatustyössä. Myös Suomen Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma (Eläköön lapset 2000) ohjaa osaltaan kehittämään toimintatapoja, joilla

lapset ja nuoret voivat vaikuttaa itseään ja yhteisöään koskevaan päätöksentekoon ja että aikuisilla on aikaa olla kiinnostuneita lapsen näkemyksistä, ja kykyä ottaa päätöksissään huomioon lasten toiveet ja tarpeet. Useat kunnat ovat jo laatineet tämän asiakirjan pohjalta lapsipoliittiset ohjelmansa. (Turja 2007, 168–169.)

Pekki ja Tamminen (2002, 16-19) ovat tutkineet lapsen perustarpeiden ja oikeuksien toteutumista päiväkodissa. Tutkimuksessa todettiin, että kaikista heikoimmin kouluissa ja päiväkodeissa toteutuvat lasten yksilöllisen huomioimisen tarpeet, vaikuttamismahdollisuudet ja lasten tasa-arvoinen asema aikuisten kanssa. Toimintakulttuurissa korostui aikuisten valta sekä vähäinen vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä. Turja (2007) kysyykin *mistä löytyisi tilaa lasten ja aikuisten yhteisölle, jossa harjoitellaan demokraattista osallistumista?* (Heikka, Hujala & Turja 2009, 82.)

Mielestäni ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon työyhteisön kehittämistehtävänä toteutettava opinnäytetyö tukee juuri tämän tyyppisen toiminnan edistämistä. Aihe kehittämistehtävääni nousi omasta kokemuksestani lasten ja nuorten parissa työskentelystä. Ajattelin, että varhaiskasvatusta voitaisiin toteuttaa enemmän lasten mielipide huomioiden. Aloin etsiä yhteistyökumppani-päiväkotia, joka haluaisi lähteä kehittämään toiminnassaan lapsen osallisuutta. Laadin esittelyn opinnäytetyön ideasta ja työyhteisön kehittämistehtävänä suoritettavaa opinnäytetyötäni ”kaupattiin” Lapsen hyvä arki-hankkeen kautta Selänteen ja Kallion peruspalvelukuntayhtymien päivähoidolle. Lapsen hyvä arki-hankkeen kautta löysin yhteistyökumppani-päiväkodin Selänteen peruspalvelukuntayhtymästä Muksuteekki päiväkodista. Esittelin opinnäytetyön idean työyhteisölle. Työyhteisössä todettiin tarve kehittää lasten osallisuutta. Näin yhteinen kehittämisprosessi lähti käyntiin.

Ideointivaiheessa maaliskuussa 2010 pidimme puhelinpalaverin, jossa oli mukana opinnäytetyötä ohjaava opettaja, Lapsen hyvä arki hankkeen edustaja, päiväkotimuksuteekin johtaja ja lastentarhanopettaja. Keskustelimme opinnäytetyöstä asianomaisten kesken ja pohdimme eri osapuolten intressejä kehittämistehtävää kohtaan. Esittelin kehittämistehtävääni ideaa työyhteisölle ja kerroin heille ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon koulutusohjelmasta sekä opinnäytetyöstä. Puhelinpalaverissa mukana olleet päiväkotimuksuteekin edustajat kiinnostuivat aiheesta ja sovimme seuraavan työkokouksen pidettäväksi huhtikuussa 2010 Pyhäjärvellä Muksuteekki-päiväkodissa. Tästä käynnistyi kehittämistehtävän suunnitteluvaihe, joka kesti kesään 2010 saakka. Toteutusvaihe käynnistyi syyskuussa 2011 ja kehittämistehtävän lopullinen

arviointi suoritettiin toukokuussa 2011. Raportin kirjoitusvaihe käynnistyi kesällä 2011. Raportti etenee juonellisesti siten, että ensin olen käsitellyt lapsen osallisuuteen liittyvää teoriaa eri näkökulmista, ja sen jälkeen esittelen tutkimuksen taustaa ja tutkimuksen menetelmät. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen vaiheistuksen, tutkimuksen tulokset, johtopäätökset, kehittämisehdotukset. Lopuksi olen tarkastellut tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, ja pohdinta osiossa käsittelen omia ajatuksiani koko prosessista.

2 NÄKÖKULMIA LASTEN OSALLISUUTEEN

Turjan (2007) mukaan lasten kuulemista ja osallisuutta voidaan pitää yhtenä keskeisenä laadukkaan varhaiskasvatuksen osatekijänä useasta syystä. Nämä perustelut voidaan esittää kootusti kolmen eri tarkastelukulman alla; yhteiskunnallinen, opettajan ja kasvattajien ammatillinen kehittyminen ja pedagoginen tarkastelukulma. (Emt., 168.)

2.1 Yhteiskunnallinen näkökulma

Venninen, Ojala & Leinonen (2010) viittaavat raporttinsa tiivistelmässä Woodheadin (2010) todenneen teoksensa *Handbook of Children and Young People's Participation* esipuheessa lapsen osallisuuden käsitteen liittyvän voimakkaasti siihen, kuinka suhtautuminen lapsiin on muuttunut vuonna 1989 ilmestyneen YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen myötä. Lapsi ei ole enää vain hoivan, huolenpidon ja suojelun passiivinen kohde, jonka elämää suuntaavat ja siitä päättävät lait, instituutiot, kasvatuksen ammattilaiset ja vanhemmat. Lapset onkin tunnustettu ja tunnustettu aktiivisina elämäänsä, oppimistaan ja tulevaisuuttaan muovaavina yksilöinä, jotka tarvitsevat ohjausta ja tukea. Heidän näkemyksensä omasta parhaastaan ja oppimisen kautta kasvava kyvykyys tehdä päätöksiä merkitsevät sitä, että heillä on oikeus ilmaista itseään ja tulla kuulluksi.

Oikeus ottaa osaa, osallistua ja olla osallinen omassa elämässään kuuluu tiiviisti Ihmisoikeuksien yleissopimukseen, YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen ja Suomen perustuslakiin. Sekä Perustuslain 6 § että YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artiklan 12 mukaan myös lasten tulee saada vaikuttaa kehitystasonsa huomioon ottaen itseään koskeviin asioihin. (Suomen Perustuslaki ja Lasten oikeuksien yleissopimus, 1989). Lapsen pitäisikin kasvaa tuntemaan omat oikeutensa ja oppia käyttämään niitä ikä- ja kehitystasojensa mukaisesti jo pienestä saakka. Kun lapsi kasvaa ymmärtämään käsitteitä valinta, oma mielipide, vuorovaikutus tai oma lähiympäristö, hän myös kykenee toimimaan niiden avulla tiedostaen omat oikeutensa, mutta myös toisten, niin lasten kuin aikuistenkin, oikeuksia kunnioittaen. (Nyland, 2009, 38; Sutela 2000,5). Niemisen (2000) mukaan perusoikeudet kuuluvat lähtökohtaisesti kaikille Suomen oikeudenkäyttöpiirissä oleville henkilöille ikään katsomatta. Poikkeuksen muodostavat ainoastaan kunnallinen ja valtiollinen äänioikeus, jotka kuuluvat vain kahdeksantoista vuotta täyttäneille henkilöille. (Emt.,39.)

Osallisuuden turvaaminen merkitsee ihmisen osallisuutta yhteiskunnan voimavaroista ja toisaalta terveellistä, turvallista ja sosiaalisesti eheää elinympäristöä, joka mahdollistaa kiinnittymisen yhteiskunnan erilaisiin yhteisöihin, kuten esimerkiksi perhe-, työ- tai asuinalueyhteisöt. Osallisuuden turvaamisen tavoitteena on yleisesti vahvistaa ihmisten toimintakykyä arjen elämäntilanteissa ja sosiaalihuollon toimenpiteissä erityisesti saada syrjäytymässä tai syrjäytymisen vaarassa olevat yksilöt kiinnittymään yhteiskuntaan ja näin torjua sosiaalisia ongelmia sekä syrjäytymiskehityksen kielteisiä vaikutuksia henkilön ja hänen lähiyhteisönsä toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Ihmislähtöisyydessä on kuitenkin huomattava, että yhteiskunnan palvelujärjestelmään sisältyy väistämättä sekä palvelua että kontrollia. Koska järjestelmä edustaa väestön ja yhteisön yhteisiä arvoja ja päämääriä, se ei voi aina toteuttaa vain yksilön omaa tahtoa. Tästä perusasetelmasta johtuen julkisessa kontrollissa olevan palvelujärjestelmän on oltava läpinäkyvä ja sekä yleisesti hyväksyttävissä että myös yksittäisen asiakkaan ymmärrettävissä ja hyväksyttävissä. (Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän väliraportti 2010:19, 46-47.)

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaoston tekemässä esityksessä päivähoitolain uudistukseksi päivähoidon ja varhaiskasvatuksen tavoitteena on toteuttaa lapsen etua ja oikeutta sekä edistää hänen hyvinvointiaan. Yhdessä vanhempien kanssa lapselle pyritään luomaan mahdollisimman hyvät olosuhteet kasvaa ja kehittyä. Lapsen tulee saada kokea olevansa tärkeä. Häntä kuunnellaan ja hänen näkemyksensä otetaan huomioon asioista päätettäessä. Päivähoitolain mukaisia varhaiskasvatuspalveluja järjestettäessä on otettava huomioon lapsen etu ja lapsen oikeus osallisuuteen. Lapsen osallisuus sisältää oikeuden saada tietoa häntä itseään koskevista asioista, ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2009:28, 30.)

Hartin (1997) mukaan lapset haluavat osoittaa pätevyyttään osallistumalla jokapäiväisiin töihin siitä lähtien, kun oppivat kävelemään. Monissa kulttuureissa alle 6-vuotiaat lapset, eritoten tytöt, hoitavat suuren osan kotitalouden tehtävistä: keräävät polttopuita, pesevät astioita, ottavat osaa ruoan valmistukseen ja pitävät huolta muista lapsista. Hart (1997) kuvaa optimistisesti, kuinka lapsen kyvyt ja mielenkiinto osallistua ympäristön tutkimiseen, suunnitteluun ja erilaisten tehtävien hoitoon laajenee iän myötä kotielinpiiristä laajempiin alueellisiin, esimerkiksi koko yhteisön kattaviin elinpiireihin. Monet kehitysohjelmat ovat huomanneet lasten aktiivisen roolin. Parhaissa vuorovaikutukseen perustuvissa kehitysohjelmissa lapset toimivat perheessään

katalysaattorina elämäntapojen muutokselle, mm. ympäristökäyttäytymisessä. Hart muistuttaa kuitenkin, että useissa kulttuureissa lapset tekevät ja osallistuvat enemmän, kuin mikä olisi suotavaa heidän terveelle kehitykselleen. Tämä johtuu esimerkiksi vanhempien köyhyydestä ja suurista kotitalouksista. (Gretchel 2002, 40.)

Myös Orasen (2007,5) mukaan osallisuuteen liittyy yhteisöön kuulumisen ja siihen vaikuttamisen tunne. Osallisuus yhteisöön, perheeseen ja ryhmään rakentuu vastavuoroisen, toisia huomioivan ja aktiivisen osallistumisen kulttuurin kautta. Johanssonin (2009) mukaan lapsi haluaa luonnostaan olla osallinen vuorovaikutuksesta ja ymmärtää toisten reaktioita tapahtumiin, jotta hän oppii, miten voi vaikuttaa toisiin. Tässä prosessissa sekä tunteilla että motivaatiolla on merkittävä rooli. Lapsille omien asioiden hoitamisessa osallisena oleminen tarjoaa mahdollisuuden kuulluksi tulemiseen sekä kokemuksia siitä, että omat ajatukset ja mielipiteet ovat toisten arvostamia ja vaikuttavat asioihin. Toteutuessaan onnistuneesti tällainen toiminta voimaannuttaa ja tarjoaa lapselle kokemuksen asian omistajuudesta ja siitä, että suunnitelmat ja päätökset ovat lapset omia. (Oranen, 2007, 11.)

Pugh & Selleck (1996) mukaan lasta pitäisikin rohkaista olemaan jotain mieltä hänen kehitystasoonsa sopivilla menetelmillä, jolloin on olennaista, että aikuinen joka lasta tukee mielipiteenilmaisussa, tuntee lapsen kehitysvaiheet ja sen kautta kunnioittaa tämän näkemystä ikätasolle sopivalla tavalla (Venninen, Ojala & Leinonen 2010, 6). Kinoksen (2001) mukaan lapsilähtöisyys tuottaa osallisuutta ja subjektiivutta sekä luo vapaus- ja kansalaisoikeuksien todentumiselle kasvualustan. Passiivisten ja kuuliaisten kansalaisten tilalle on kasvamassa aktiivisia ja yhä yhteistyökykyisempiä kansalaisia, jollaisia lapsilähtöinen pedagogiikka kasvattaa. (Emt., 50.)

2.2 Pedagoginen näkökulma

Pedagogisessa näkökulmassa lapsen kuulemista ja lapsen osallisuuden vahvistamista perustellaan moderniin kehitys- ja oppimiskäsitykseen nojaviin perustein. Tämä konkretisoituu lapsilähtöisen tai lapsikeskeisen pedagogiikan käytännöissä. Konstruktivismiin ja sosiokonstruktivismiin lähtökohtien mukaisesti aikuisen tulee ottaa selvää siitä, miten lapsi ajattelee ja mistä hän on kiinnostunut ja miten hän toimii vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tämä auttaa kasvattajaa suunnittelemaan ja tarjoamaan kullekin lapselle yksilöllistä, merkityksellistä ja sopivan haasteellista toimintaa tukien hänen tiedon

rakennusprosessiaan ja lähikehityksen alueella olevien taitojen opettelua. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 83-84.)

Perusajatuksena toiminnan lapsilähtöisyydessä on kasvatuskäytäntöjen rakentaminen siten, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Kasvatuksen ja toiminnan tulee lähteä lapsesta. Hytösen (1992) mukaan lapsikeskeisyyden lähtökohtana on yksilöllisyyden ja tasa-arvon kunnioittaminen. Toiminta rakentuu käsitykseen lapsesta, joka on luonnostaan sosiaalinen, leikkisä ja aktiivinen. Oppimiskäsityksessä painottuvat lapsen oma aktiivisuus, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki oppimisprosessia ohjaavina tekijöinä. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 143.)

Viime vuosina varhaiskasvatuksessa on koettu muospaineita aikuisjohtoisesta kasvatuksesta lapsilähtöisempään suuntaan. Varhaislapsuuden oppimisen ja erilaisten oppimisteorioiden lapsilähtöisyyden merkitys on korostunut uudella tavalla. Jokaisella kasvattajalla on jonkinlainen käsitys, joko tiedostettu tai tiedostamaton, miten lapsi oppii. Tämän päivän varhaiskasvatuksessa korostetaan tiedostamisen merkitystä kasvatuskäytännön muokkaajana. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan ”perusolettamuksia”, joita yksilöllä on oppimisprosessin luonteesta. Oppimiskäsitys on muovautunut useiden eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta, ja se nähdään jatkuvana sisäisenä uudistumisprosessina. Käsitykset muuttuvat tilanteista, päämääristä ja kokemuksista riippuen. Näin myös oppimisprosessiin liittyvät uudet tiedot, havainnot, ajatukset ja tunnetilat muuttavat käsityksiämme oppimisesta. Voisi siis ajatella, että kasvattajien käsitykset oppimisesta uudistuisivat yhtäaikaaisesti uusimman oppimisprosessia koskevan tiedon kanssa. Modernin oppimiskäsityksen mukaan tietoja ei voi siirtää toiselle, vaan jokainen omaksuu ja sisäistää uuden asian omakohtaisesti. Varsinainen kasvatuskäytäntöihin vaikuttava ihmiskäsitys muovautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kasvattajien kanssa. Täten kasvattajan saama teoreettinen tieto oppimiskäsityksen muutoksesta vaikuttaa hitaasti kasvatuskäytäntöihin. (Hujala ym. 1999, 21-22.)

Konstruktivistiset teoriat haastavat kasvattajat uudistamaan lapsen oppimista koskevia näkemyksiään. Shotterin (1995) mukaan konstruktivismi on ns. ”sateenvarjotermi”, jonka avulla voidaan yhdistää samansuuntaisia käsityksiä oppimisesta. Eri konstruktivistisille käsityksille löytyy useita yhteisiä näkökulmia. Näitä ovat esimerkiksi tekemällä oppiminen, luovat prosessit tiedon lisäämisessä, suurempi kiinnostus merkityksiin ja tarkoituksiin kuin syihin ja seurauksiin. Oleellista konstruktivismissa on tiedon rakentuminen. Järvelän ja Niemivirran (1997) mukaan

oppija on aktiivinen toimija, joka luo tietoa omaan kokemukseensa ja tiedolliseen taustaansa nojaten. Von Glaserfeldin (1995) mukaan oppiminen on jatkuva yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva prosessi, jossa yksilö toimii aktiivisesti valikoiden, muuntaen ja tulkiten vastaanottamaansa informaatioita ja rakentaa sen pohjalta uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja. (Hujala ym. 1999, 22-23.)

Järvelä & Niemivirta (1997) ovat tarkastelleet konstruktivismiin eri ulottuvuuksia. Lähtökohtana on ollut yksilön sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön sekä tilanteiden välinen suhde. Kumpulaisen ja Mutasen (1999) mukaan konstruktivismi voidaan nähdä hyvin yksilökeskeisenä, jolloin oppimisessa korostetaan yksilön omaa sisäistä tiedon käsittelyprosessia. Yksilö on kehityksensä alkuvaiheessa itsekeskeinen ja kasvaa vähitellen sosiaalisuuteen. Toisissa suuntauksissa nähdään tärkeänä myös sosiaalinen ympäristö. Oppimisessa on oleellista, että yhteistä ymmärrystä rakennetaan keskustelun ja vuorovaikutuksen keinoin. Piagetin mukaan lapsen sosiaalisuus kehittyy vähitellen. Rogoff (1990) näkee ajattelutaitojen kehityksen yksilöllisenä prosessina, joka saa vaikutteita sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. (Emt., 23.)

Yksi keskeisimpiä konstruktivismiin suuntauksia on sosiokulttuurinen teoria, joka konstruktivismiin suuntauksista eniten painottaa sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä ja tilanteita oppimisen lähtökohtana. Oppiminen on kulttuurisidonnaista, ja siinä on tärkeää yhteisöllisyys, kulttuuriin osallistuminen ja kulttuuriperinteen jatkaminen. Voimakkaimmin teorian taustalla on Vygotski. Vygotsikin mukaan ei riitä, että oppimistoiminta perustuu vain sen kehitystason tuntemiseen, jonka lapsi on saavuttanut. Kasvattajien on lähdettävä siitä, että kullakin lapsella on kaksi erilaista kehitystasoa: varsinainen kehitystaso ja mahdollisen kehityksen taso. Varsinaisen kehityksen tasolla kiinnitetään huomio siihen mitä lapsi on jo oppinut, ja mahdollisen kehityksen tasolla katse suunnataan tulevaan kehitykseen. Tällä tasolla kiinnitetään huomiota siihen, millaisiin suorituksiin lapsi voi yltää aikuisen tukemana. Tätä kehitystasojen välistä etäisyyttä kutsutaan lähikehityksen alueeksi. Kiteytettynä se tarkoittaa, että minkä lapsi osaa tänään avustettuna, hän osaa sen huomenna itsenäisesti. (Emt.)

Järvelän ja Niemivirran (1997) mukaan oppimisteoreettisessa keskustelussa on pyritty yhdistämään eri konstruktivistisia näkemyksiä. Oppimista pohdittaessa oleellinen kysymys on oppijan motivationaalinen perusta mikä tekee oppijasta aktiivisen toimijan, tilanteiden tulkitsijan ja toiminnan päämäärän rakentajan? Lisäämällä oppimistehtävän kiinnostavuutta ja tukemalla lapsen tiedon rakentumisprosessia myös oppimisen sisäinen motivaatio kasvaa. Tällöin

oletetaan, että lapsi on jo alun perin motivoitunut tehtävään, ja että työskentelyn myötä lapsi sitoutuu tehtävään. Oppimistilanne ei kuitenkaan ole lapselle pelkästään tiedollinen suoritus, vaan myös innostusta ja kiinnostusta vaativa haaste ja tunteisiin vaikuttava selviytymistilanne. (Hujala ym. 1999, 23.)

Lapsilähtöisyyden näkökulmasta voidaan ajatella, että varhaiskasvatuksen pedagogiikassa tulee ottaa huomioon sekä lapsen yksilöllisyys että oppimisprosessien sosiaalinen luonne. Lapsilähtöisessä ajattelussa yksilöllisyyttä, lapsen ainutkertaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita tulee kunnioittaa. Parhaimmillaan yksilöllisyyden kunnioittaminen johtaa tasa-arvon toteutumiseen päivähoitossa. Bredkamp & Rosegrant (1992) mukaan oppimisen näkökulmasta on varhaiskasvatuksessa tärkeää ottaa huomioon erilaiset tilanteet ja nähdä lapsi yksilöllisenä toimijana omassa sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössään. Tärkeäksi muodostuu lapsen oma persoona, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä lapsen sosiaaliset suhteet ja ympäristö. (Emt.)

Lapsi oppii aikuiselta mallin käyttäytymisestä. Lapselle annetaan tilaa ja mahdollisuus osallistua, lasta kuunnellaan, hänen toiveitaan kysytään ja toiveet otetaan huomioon. Lapsi saa olla mukana toteuttamassa toivettaan ja oppii, että osallistumalla voi ja saa vaikuttaa. Tämä kasvattaa lasta yhteisöllisyyteen ja osallistumisen kulttuuriin. Positiivisilla osallisuuden kokemuksilla voi olla vaikutusta myös myöhemmällä iällä osallistumiseen yhteiskunnallisiin asioihin kuten äänestämiseen. Corsaron (1997, 40-44) mukaan lapsi on aktiivinen tiedon konstruoija, hän omaksuu aikuisten tietoja ja taitoja ja muokkaa niitä rakentaen omaa ainutlaatuista vertaiskulttuuriaan. Lapsi on aktiivisessa vuorovaikutuksessa aikuisten ja toisten lasten kanssa. Ns. tulkitseva uusintaminen (interpretative reproduction) mahdollistaa lapsen osallistumisen aikuisten kulttuuriin. Karlsson (2000) katsoo lapsiperspektiivin perustan olevan lasten yhteisöllisessä osallisuudessa yhteisöön ja sen kulttuuriin. Lapsia ei käsitellä kypsymättöminä aikuisten ja toiminnan kohteina vaan lapset tulee nähdä aktiivisina, osallistuja-subjekteina, yhteisön kulttuurin tuottajina ja muokkaajina. Lapsilla on mahdollisuus osallistua heitä koskevan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen instituutioissa. (Emt., 69.)

Lapset oppivat koko ajan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset käsittelevät ja jäsentävät tietoa olemassa olevien käsiterakenteidensa avulla ja ovat aktiivisia oppijoita. Kasvattaminen toimintana edellyttää kasvattajalta aina arvovalintoja, mikä näkyy esimerkiksi varhaiskasvatusympäristön

rakentamisessa tehdyissä valinnoissa. Varhaiskasvatuksessa lasten erilaisten toimintojen kirjossa on tarpeen saavuttaa kehityksellinen tasapaino niin, että kasvattajalla on selvä kuva siitä, miten kunkin lapsen kasvutapahtuma etenee. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005:56, 26.)

Oppimismotivaatio, metakognitiiviset taidot ja itsetunnon kehittyminen ovat tärkeitä asioita, jotka kehittyvät, kun toiminta on lapselle merkityksellistä ja lapsesta lähtevää. Lapset ovat motivoituneempia ja sitoutuneempia toimintaan, kun he ovat saaneet olla itse mukana päättämässä, esimerkiksi yhteisten sääntöjen tekeminen ja niiden noudattaminen. Kun lasta pyydetään esittämään omia mielipiteitään, kokemuksiaan, mieltymyksiään, haaveitaan ja toiveitaan, häntä samalla ohjataan oppimisen kannalta tärkeiden metakognitiivisten ajattelutaitojen - oman ajattelun tiedostamisen ja pohtimisen - harjaannuttamiseen. Samalla ruokitaan myös luovassa ajattelussa tarpeellisia unelmointi- ja visiointitaitoja (Akola 2007, 51, 53–54; Turja 2007, 170.). Metakognitiivisten taitojen merkitys on oppimisen kannalta oleellinen. Niiden avulla yksilö voi ohjata omaa oppimistaan, arvioida ja säädellä omaa toimintaansa. Metakognitiivisten valmiuksien kehittyminen edellyttää, että lapset näkevät itsensä aktiivisina ja vastuullisina toimijoina, ja että heillä on mahdollisuus itse suunnitella ja ohjata toimintaansa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 84.)

Itsearviointi kehittää lapsen metakognitiivisiä taitoja ja lisää lapsen tietoisuutta omista tavoistaan oppia sekä omasta osaamisestaan ja suhtautumisestaan oppimiseen. Tavoitteena on ohjata lasta oman työskentelynsä jäsentämiseen ja suunnitteluun sekä oppimistaidoissa kehittymiseen yhä itseohjautuvammin. Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen haasteena on se, että tätä lapsen lisääntyvää itsenäistymistä ja vastuunottoa omasta oppimisesta osataan ohjata oikealla tavalla lapsen ikä- ja kehitystaso huomioiden. Tärkeää on ettei lapselta edellytetä liian varhain liian vaativaa itsearviointia. Aikuisten tulee sisällyttää lasten kehittyvät metakognitiiviset taidot kuten kiinnostus ja tietoisuus omasta ajattelustaan, oppimisestaan ja edistymisestään myös itsessään arvioinnin kohteisiin. (Emt., 84.)

2.3 Kasvattajien oman ammatillisen kehittymisen näkökulma

Opettajien ja kasvattajien oman ammatillisen kehittymisen tarkastelukulma lasten osallisuuteen ja kuulemiseen ei nouse kovin vahvasti esiin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-asiakirjoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että lasten kanssa keskustelemalla sekä heitä kuuntelemalla ja havainnoimalla henkilökunnalle itselleen avautuu kanava lasten ajatteluun ja maailmaan (Heikka, Hujala & Turja 2009, 82).

Tynjälän (1999) mukaan asiantuntijuudessa kehittyminen edellyttää, että kasvattajat voivat reflektoida omia käytännön kokemuksiaan ja tulla siten tietoisemmaksi toimintansa taustalla olevasta hiljaisesta tiedosta ja uskomuksista sekä suhteuttaa ne vastaanottamaansa tietoon. Kysymys on samoista oman oppimisen ohjaamisen taustalla olevista metakognitiivisista taidoista, joita lastenkin itsearviointissa tavoitellaan. Lasten erilaiset ja yllättävätkin tavat kokea ja ymmärtää arkeaan voivat omalta osalta pysäyttää aikuisen tarkastelemaan omaa toimintaansa ja sen perustana olevia ajatusmalleja ja uskomuksia. Ne ikään kuin tarjoavat kasvattajan työlle peilin, sekä mahdollistavat erilaisen näkökulman saamisen omaan toimintaansa ja ajattelullisen ristiriidan syntyminen (Heikka, Hujala & Turja 2009, 83). Keskeistä on se, että aikuiset asennoituvat lasten näkökulmiin vakavasti (Turja 2007, 189-190). Tauriainen (2000, 152-156) mukaan aikuisten tulisi tarvittaessa osata asettaa omat suunnitelmansa ja tulkintansa taka-alalle antaakseen tilaa vaihtoehtoisille tavoille tehdä ja nähdä asioita.

Turjan (2007) mukaan kertomukset lasten kuulemisesta osoittavat, että pysähtyminen kuuntelemaan lapsia aidosti voi ohjata aikuiset pohtimaan toimintaansa uudelleen ja antaa samalla uusia oivalluksia työhön. Pysähtyminen auttaa myös tunnistamaan lapsissa sellaista kapasiteettia, jota aikuiset eivät entuudestaan tiedosta. Aikuiset ovat huomanneet miten taitavia lapset ovat ideoimaan ja ohjaamaan itse leikkiteemojaan ja oppimistoimintojaan sekä löytämään toimivia ratkaisuja ja vaihtoehtoja arjen käytännön pulmiin. Aikuiset ovat kokeneet näkevänsä lapset ”heräämisensä” myötä tasavertaisempina toimijoina ja neuvottelijoina aikuisten rinnalla ja kunnioittavansa heidän ainutkertaista tapaa ymmärtää ja kokea asiat. Myönteiset kokemukset lasten kuulemisesta ovat kannustaneet aikuisia suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaa yhdessä lasten kanssa entistä joustavammin, rohkeammin ja luottavaisemmin, vaikka lopputulos voi olla ennalta arvaamatonkin. Keskeinen edellytys lasten kuulemiseen ja osallisuuteen on kasvattajan oman itseluottamuksen lisääntyminen. Kasvattajalta odotetaan valmiutta asettaa omat näkemyksensä kyseenalaisiksi sekä tietynlaista pedagogista uskallusta lähteä tekemään

asioita uudella tavalla, jotta lasten näkökulma ja kyvykkyys saadaan näkyväksi. Roberts-Holmes (2006) mukaan kasvattajat ovat erilaisia herkkyydessään tunnistaa kasvun paikkoja omassa työssään, mutta jokainen voi lasten osallisuutta lisäämällä ja heitä aktiivisesti kuuntelemalla kehittyä oman työnsä kriittisessä reflektoinnissa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 83.)

Silloin kun osallisuuden katsotaan olevan vain osa vanhempien ja kehittyneempien lasten toimintaa, tullaan vahvistaneeksi käsitystä lapsuudesta keskeneräisenä tilana, jossa ollaan matkalla kohti "täydellisyyttä" eli aikuisuutta (esim. Alanen 1992 ja Satka & Moilanen 2004). Tällöin osallisuutta ei pidetä kaikkia koskevana vaan halutaan määritellä ikäryhmät, jotka kykenevät osallisuutta toteuttamaan. Kuitenkin esimerkiksi Liisa Karlsson (2003) huomasi omassa tutkimuksessaan, että aikuisten uskallettua heittäytyä uusiin toimintatapoihin on niistä muodostunut käytäntöjä, joissa osallisuus leikkaa läpi koko päiväkodin riippumatta lapsen iästä tai kehitystasosta. On totta, että eri ikäiset lapset toimivat eri tavalla, ja tämä on otettava huomioon, mutta osallisuus kehittyy lapsen kasvun myötä. Prosessin voi aloittaa pienenä ja jatkaa aina aikuisuuteen asti. Pienenä opittuja toimintamalleja on myöhemmin helpompaa siirtää taas uusiin ympäristöihin, kuten kouluun tai lopulta työelämään. (Stenvall ja Seppälä 2008, 14.)

Päiväkotien toimintakulttuurin kannalta on keskeistä tarkastella aikuisten ja lasten maailmojen yhteensovittamista, yhteistoimintaa ja sitä, miten ne kohtaavat toisensa (Kinos 2001, 33). Voidaan myös sivuuttaa joko – tai -asettelu aikuis- ja lapsikeskeisen toiminnan välillä ja puhua sekä – että -vaihtoehdosta, jossa aikuinen ja lapsi ovat molemmat läsnä (Karlsson 2000, 53). Osallisuus saatetaankin ymmärtää lapsilähtöisen ajattelun uudeksi nimeksi, mutta osallisuus korostaa lapsen sijasta yhteisöllisyyttä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13–14; Karlsson 2000, 14). Siinä ei nosteta aikuista tai lasta keskiöön, vaan he ovat tasavertaisina toimijoina päivähoitossa. Yksinkertaistaen voidaan ajatella, että osallisuus muodostuu aikuislähtöisestä ajattelusta yhdistettynä lapsilähtöisyyteen. (Stenvall & Seppälä 2008, 2-3.)

Varhaiskasvatus on ihmissuhdetyötä, jossa tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutus on ihmisten ja yhteisöjen yhteistyön väline. Päivähoitossa vuorovaikutuksella on erityisen tärkeä merkitys perustyötä tehtäessä. Jokaisen yhteisön jäsenen olisi opittava keskustelemisen ja kuuntelemisen taitoa. Keskustelun avulla luodaan yhteisiä käsitteitä, vaihdetaan kuulumisia, välitetään tietoa ja osoitetaan kiinnostusta ja huolenpitoa. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 159.)

Forman & Hall (2005) painottavat, että aikuisen on varattava tarpeeksi aikaa ollakseen aidossa vuorovaikutuksessa lasten kanssa, jotta aikuiselle avautuu kunkin lapsen omat uskomukset, odotukset ja oletukset yhteisen huomion kohteena olevasta asiasta (Heikka, Hujala & Turja 2009, 83). Osalliseksi tuleminen tapahtuu vuorovaikutuksen seurauksena, mutta siihen ei tarvita sanallista kommunikaatiota. (Uusitalo & Laakso, 2005, 44.)

Aktiivinen kuuntelu on avain vuorovaikutukseen. Aktiivisen kuuntelun tavoitteena on viestiä hyväksyntää, se auttaa puhujaa selventämään ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Kuuntelija katsoo puhujaa silmiin, samalla hän voi nyökkäillä hyväksymisen ja kuuntelemisen merkiksi ja kannustaa näin puhujaa jatkamaan. Kuuntelija voi esittää puhujalle lisäkysymyksiä ja näin tarkentaa ymmärsikö hän oikein. Lisäkysymykset voi auttaa puhujaa tarkentamaan omia ajatuksiaan, näin puhuja voi saada uutta näkökulmaa asioihin. Kun vastapuoli keskittyy kuuntelemiseen kiireettä, kuuntelijan kiinnostus vahvistaa puhujan käsitystä omista voimavaroista ja vahvuuksistaan. Hyvän ammattilaisen vuorovaikutuksen edellytyksiä ovat mm. molemminpuolinen kunnioitus, vastuu omista ajatuksista ja tuntemusta, oikein kuuleminen ja ymmärtäminen, rehellisyys ja asiakaslähtöisyys. Päivähoidossa olisi tietoisesti opiskeltava olemisen taitoa, jossa kuunnellaan kanssaihmisten ajatuksia ja tunteita. Asiakkaan kohtaamisessa on tärkeää; halu ja kyky olla psyykkisesti läsnä, kuunteleminen, välittäminen ja vastuu toisesta, halu ymmärtää ja arvostaa toista, vastavuoroisuus sekä molemminpuolinen hyvän olon kokemus. (Järvinen ym., 159–160.)

Vuorovaikutus ei ole koskaan yksisuuntaista. Sillä halutaan viestiä toiselle jotain. Viestintä eli kommunikaatio ihmisten tai ryhmän välillä tapahtuu aistien avulla. Ammattitaitoinen kasvattaja osaa hyödyntää vuorovaikutustaitojaan niin, että lapsi oppii luottamaan aikuiseen ja tuntee olonsa turvalliseksi. Kasvattajan on kiinnitettävä huomiota lapsen sekä sanalliseen että sanattomaan viestintään. Lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutuksen tulisi olla pääosin myönteistä, ja vuorovaikutustilanteisiin tulisi sisältyä henkilökohtaista, jakamatonta huomiota. (Emt., 160.)

3 OSALLISUUS

Laajasti ymmärrettynä osallisuus on yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista, ja siihen liittyy aina vastavuoroisuus (Oranen 2007, 5). Samalla sitä voidaan pitää demokraattisen yhteiskunnan perusarvona (Halttunen-Sommardahl 2006, 4). Lapsen tiedon ja kulttuurin korostaminen ei kuitenkaan saa peittää alleen aikuisen osaamista (Karlsson 2003, 33), vaan aikuisilta vaaditaan ”korvien suurentamista ja silmien terävöittämistä, yhteistä pohdintaa ja uskallusta heittäytyä”, kuten Liisa Karlsson ja Tuula Stenius (2005, 9) asian kuvaavat. Kyse ei ole vapaan kasvatuksen henkiin herättämisestä tai aikuisuudesta luopumisesta, vaan siitä, että aikuinen pyrkii luomaan demokraattisen ja muita kuuntelevan toimintakulttuurin. (Kinos 2001, 33.)

3.1 Osallisuuden määritelmä varhaiskasvatuksessa

Karlssonin (2005) mukaan osallisuuden määritelmä lähtee ihmisen sisäisestä kokemuksesta suhteessa ympäröivään maailmaan ja kulttuuriin. Lapsi tuntee itsensä osalliseksi, tärkeäksi ja huomioduksi arjen konkreettisessa toiminnassa. Hän kokee, että hänen asiaansa kuullaan ja hän tulee ymmärretyksi. Lapsi kokee osallisuutta omassa arkielämässä ympäristössä ja sosiaalisissa suhteissa itselleen ominaisella, ikätasolle sopivalla tavalla toimiessaan ja ilmaistessaan itseään. (Emt., 8–9.)

Stenvall & Seppälä (2008) mielestä osallisuuden käsitteen määrittely varhaiskasvatuksessa ei ole ongelmattonta, sillä se liittyy kaikkeen lasten toimintaan. Osallisuus voidaan päivähoitossa jakaa alakäsitteiden alle esimerkiksi seuraavasti. Osallisuus arjessa määrittelee lapsen osallisuuden päiväkodin arkeen, rutiineihin ja perustoimintoihin. Lapsi nähdään toimijana. Osallisuus voidaan nähdä myös työvälineenä, osallisuus on siis kasvattajan työkalu siinä missä didaktiset menetelmätkin. Osallisuus ryhmätoimintana painottuu vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan ryhmässä, jossa kaikki osallistujat, kasvattajat ja lapset ovat tasa-arvoisia. (Emt., 10–16.)

Tiiran (2000) mukaan osallisuus on yhteisen tiedon tuottamista tietyssä hetkessä ja mahdollisuuksien näkemistä puutteiden sijaan. Osallisuus on jotain tässä hetkessä tapahtuvaa, sen aikamääre on ”nyt”, ei ”tulevaisuudessa”. Osallisuudessa on kyse vuorovaikutuksesta, jossa osapuolet kohtaavat toisensa. Osallisuus perustuu molemminpuoliseen kuuntelemiseen. Osallisuus yhdistää toimijoita, yhteinen toiminta ja tutkiminen luovat yhteisen kontekstin, jolloin huomio kiinnittyy tutkittavaan ilmiöön osapuolten arvioimisen sijaan. Osallisuus on myös

mahdollisuus vaikuttaa toiminnansuunnitteluun ja etenemiseen, vaikuttajina ovat kaikki osapuolet. Tällöin toiminta koskettaa molempia osapuolia; tutkittavalla asialla on kiinnostavat puolensa niin aikuiselle kuin lapselle. Tämä johtaa molempien osapuolien oppimisprosessiin, jossa arvioinnin osuus on vähäistä, ja sekin avointa. Lasten osallisuus korostaa toiminnan yhteisöllistä luonnetta, missä edellytyksenä on lapsen, lapsiryhmän ja aikuisen kielen tai käsitteiden kohtaaminen. Riihelän (2000) mukaan tarvitaan siis yhteistä kieltä ilmiöiden tutkimiseen (Tiira 2000, 42–43). Ajatus vuorovaikutussuhteiden kautta oppivasta ja kehittyvästä lapsesta, jo taaperokäisestä lähtien, perustuu mielikuvaan sosiaalisuuden tärkeydestä, vuorovaikutussuhteiden aktiivisesta muokkautumisesta aloitteiden ja vastineiden kautta sekä oppimisesta yhteisön muilta, taitavammilta jäseniltä. Toteutuakseen osallisuuden on ilmentävä päivittäin lapsen arjessa. (Nyland, 2009, 27, 39–40.)

Osallisuuteen liittyy lapsen näkökulman esiin tuominen. Osallistuminen voidaan nähdä monella tavalla eikä sille ole yhtä ominaista selitystä tai vain yhtä tapaa toimia. Pramling Samuelssonin & Sheirdanin (2003) mukaan osallistuminen on yhteydessä lapsen näkökulmaan. Halldén (2003) mukaan lapsen näkökulma korostaa lapsen omaa näkökulmaa tai kulttuuria, jossa lapsi itse myötävaikuttaa tiedon syntymiseen (Emt. 2003, 13). Johanssonin (2003) mukaan lapsen näkökulma jakautuu lapsen kokemuksiin, aikomuksiin ja mielipiteen esittämiseen. Aikuinen ei voi ottaa lapsen näkökulmaa, mutta hän voi yrittää lähestyä sitä (Emt. 2003, 118). Voidaankin esittää kysymys miten aikuinen pystyisi ymmärtämään lasta?

Pramling Samuelsson & Sheridan (2003) mukaan aikuisen suhtautumisella lapsen näkökulmaan on suuri merkitys, kun yritetään ymmärtää lasta. Aikuisen tulisi osata arvostaa lapsen omaa kulttuuria ja lapsen tapaa ymmärtää maailmaa. Jos aikuinen onnistuu pääsemään lähelle lasta, se edesauttaa lapsen osallistumisen toteutumista (Emt. 2003, 70-72). Emilson & Folkensson (2004) mukaan osallistuminen voidaan nähdä lapsen oikeutena osallistua ja vaikuttaa jokapäiväiseen toimintaan. Lapsen tulee saada kokea hyväksyntää ja kunnioitusta omana itsenään. On tärkeää, että lapsi oppii ilmaisemaan ajatuksiaan ja ideoitaan ja sitä kautta pääsee aktiivisesti vaikuttamaan asioihin erilaisten yhteistyömuotojen ja päätöksentekotapojen kautta. (Emilsson & Folkensson 2004, 221.)

Sinclair (2004) määrittelee osallisuuden käsitteen moniulotteiseksi riippuen siitä, mistän näkökulmista sitä tarkastellaan. Lasten osallisuuteen vaikuttaa lasten ikä, sillä alle kouluikäisen ja 16-vuotiaat tarpeet ja taidot ovat erilaiset. Samoin se, millaisesta osallisuuden

prosessista on kyse, eli työskennelläkö asian parissa pitkään vai hoidetaanko se kertavalinnalla, vaikuttaa lapsen osallisuuden muotoon. Moniulotteisuutta lisää vielä vallan ja vastuun jakautuminen aikuisten ja lasten välillä sekä se, vaikuttaako lasten päätöksenteko itsen, koko ryhmään vai jopa ympäröivään yhteiskuntaan. (Emt., 108–109.)

Tutkimusraportinsa ”Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”- Lapsen osallisuuden kokemuksia pääkaupunkiseudun päiväkodeissa, tiivistelmässä Venninen, Leinonen & Ojala (2010) toteavat, että lasten osallisuuden ilmeneminen voitiin tiivistää kahdeksaan vastaajien esille nostamaan kohtaan: Oikeuteen iloita itsestään, saada tarpeet tyydytetyksi, oppimiseen aikuisen turvassa, vaikuttamiskokemuksiin, omatoimisuuden harjoitteluun, vastuuseen kasvamiseen, maailman yhteiseen tulkitsemiseen ja oikeuteen olla sellaisten aikuisten kasvatettavana, jotka kunnioittavat ja kuuntelevat häntä ja kiinnostuvat lapsen maailmasta yhä uudelleen. Aikuisten vaikutus lasten osallisuuden tukijana voitiin tiivistää neljään kulmakiveen: osallisuutta mahdollistavien olosuhteiden luomiseen, taitoon ja haluun kerätä lapsesta tietoa, kykyyn hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa ja taitoon kehittää osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään. (Emt., xx-xx.)

3.2 Aikuinen osallisuuden mahdollistajana

Vaikka oikeus osallisuuteen on tiedostettu ja tunnustettu asia niin päivähoidosta päättävien poliitikkojen, tutkijoiden, kouluttajien ja käytännön toteuttajien keskuudessa, jää lapsen osallisuus arkipäivän rutiineissa silti helposti huomioimatta. Rutiinit ja aikataulut määrittävät lapsen päivää tiukasti. (Nyland, 2009, 32). Suomalainen päivähoito on varhaiskasvatusympäristönä varsin kontrolloitu ja valtiovallan ohjaama palvelu. Varhaiskasvatuksen arvopohjana maassamme sanotaan olevan YK:n Lasten oikeuksien yleissopimus, joka muun muassa korostaa lasten omia mahdollisuuksia vaikuttaa elämäänsä eri tavoin. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on tehty ohjaamaan edelleen kunnallisia sekä päiväkotit- että lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia (Pyökkimies 2009,2). Päivähoidon toiminnan suunnittelu on yleisesti aikuispainotteista, ja toiminta on suunniteltu aikuisten asettamien tavoitteiden mukaan. Lapsia kuullaan, mutta lapsi itse ei ole tietoinen vaikuttamisestaan. (Akola 2007, Turja 2007, Pyökkimies 2009, Sheridan & Samuelson 2003.)

Pyökkimiehen (2009, 2) tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että lapsilla näyttää olevan suoraa vaikutusvaltaa lähinnä kussakin välittömässä ympäristössään. Pyökkimiehen tutkimista

asiakirjoista välittyi kuva enimmäkseen yksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta, jossa aikuinen havainnoi ja mahdollistaa lapsen toimintaa. Kaksisuuntaiseen, yhteiseen vuorovaikutukseen aikuisia ohjattiin satunnaisesti, mutta välineitä siihen ei juurikaan annettu. Lasten osallisuuden kehittäminen on tutkimusaineiston perusteella hyvin paljon kiinni aikuisten välisestä yhteistyöstä. Ja käytännöt ovat ainakin vielä hyvin vaihtelevia. Venninen ym. (2010) tutkimuksessa kävi ilmi, että osallisuuden toteutumisen suurimpina esteinä vastaajat pitivät suuria lapsimääriä sekä vajaata ja vaihtuvaa henkilöstöä. Muina esteinä nousivat esille erityisesti kiire, aikataulut, melu ja väsymys. Myös osallisuutta tukevien toimintamallien puuttuminen koettiin esteenä. (Emt., 31-33.)

Riihelän (1996) mukaan olisi tärkeää antaa lapsille aikaa pohtia, kokeilla, kysellä ja erehtyä, mutta kiireen tuntuun liittyy meidän kulttuurissamme positiivisia arvoja. Kiireistä henkilöä pidetään tehokkaana ja tehokkuutta ammattitaitona, vastakohtana nähdään usein tehottomuus ja laiskuus. Kiireen vastakohtana voitaisiin pitää harkitsevaisuutta ja yhteistyöhön pyrkimistä. Lasten kanssa kiire johtaa monesti kireyteen, ajattelemattomuuteen ja kykenemättömyyteen kuunnella ja kuulla lasten tiedontarpeita, harvemmin tehokkuuteen ja ammattitaidon lisäämiseen. (Emt., 167-168.)

Tutkimuksessaan Kiili (2006) on havainnut, lasten osallisuuteen suhtaudutaan myös kriittisesti. Pienten lasten ei koeta olevan kykeneviä osallistumaan päätöksentekoon tai heille ei haluta antaa vastuuta omiin asioihin vaikuttamisessa. Ajatellaan myös ettei lasten tarvitse olla päättämässä sellaisista asioista, joista vastuu on aikuisilla. Lasten osallistuminen herätti monissa huvittuneisuutta ja osallistumista saatettiin pitää myös hauskana vitsinä. Jotkut aikuiset pelkäsivät, että osallistumistoiminta aiheuttaa enemmän haittaa kuin hyötyä, lasten pelättiin saavan sellaista valtaa, joka tekee tyhjäksi aikuisten huolenpidon ja kasvatuksen, osa pelkäsi, että lapsista saattaisi tulla itsekkäitä oman edun tavoittelijoita. Tutkimuksissa tuli myös ilmi, että lasten osallistumista pidettiin ikäperusteisena (Kiili 2007, 101-102). Akola (2007) ja Pekki & Tamminen (2002) toteavat tutkimuksissaan, että aikuiset pitävät päiväkotilapsia kykenemättöminä osallistumaan aktiivisesti päiväkodin toimintaan. Ajatellaan, että kyky osallistua tulee iän mukana eikä kokemuksen ja vähittäisen oppimisen kautta. Esikouluikäisten ajateltiin olevan jo sen ikäisiä, että heidän kanssaan voisi kuulemista ja vaikuttamista olla enemmänkin. (Akola 2007, 51,83; Pekki & Tamminen 2002, 33.)

Vapaa-aika päiväkodissa on usein leikkiä, jota pidetään lapselle ominaisena toimintana (Strandell, 1996, 9; Turja 2007, 188-189.) Karlsson & Riihelä (1993) mukaan leikki on lapsille

luontaista ja he osaavat sitä arvostaa. Riihelän mukaan leikkiverit näyttäytyvät leikkiyhteisön tärkeimpinä jäseninä. Pienillä lapsilla leikki ja tutkiminen kulkevat rinnan ja lomittuvat. Leikkiessään lapsi tutkii maailmaa, mutta hän myös pitää hauskaa. Lapset leikkivät aina, kun siihen on mahdollisuus. Leikkiessään lapset suunnittelevat ja toimivat yhdessä. He tekevät sitä, mitä kasvattaja yrittää heille opettaa ohjatussa toiminnassa. He leikkivät asioita, joita he opettelevat. Lapsille leikki pienissä ryhmissä näyttäisikin olevan vaikuttamisen ja osallisuuden areena. (Tiira 2000, 50-51.)

Akolan (2007) tutkimuksessa taas tuli esille, että leikkimisessä juuri on koettu aikuisten rajoittavan eniten. Aikuiset määräävät leikkipaikan, milloin leikki alkaa ja päättyy sekä sen ketä leikkiin voi osallistua (Emt., 85). Leikki katkeaa usein rutiiniin tai perushoitotilanteeseen aikuisen päätöksellä, eikä lapsilla ole valinnanmahdollisuuksia eikä edes mahdollisuutta esittää näkemyksiään näistä päivittäin toistuvista toiminnoista. Toimintatavat ja toisaalta päivähoitoon kuuluvat rakenteet vaikuttavat siihen, miten lasten ääni kuuluu arjessa. Varhaiskasvattajien vastuulle jää pysähtyä pohtimaan työtapojaan ja tarjota lapsille mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa arkeen (Nyland, 2009, 33 ja 36–37.) Baen (2009) mukaan vaarana on, että tehdessään lasten leikistä välineen oppimiselle aikuiset muuttavat leikin luonnetta ja lasten osallisuus vaarantuu. Vaihtoehtona Bae tarjoaa kasvattajalle osallistumista leikkiin lasten ehdoilla, silloinkin kun leikin ainoa päämäärä on leikki itse. (Venninen ym. 2010, 7.)

Emilson ja Folkeson (2006) ovat pohtineet myös aikuisen ja lapsen rooleja päivähoitossa ja lapsen mahdollisuuksista tehdä päätöksiä ja saada äänensä kuuluviin näiden roolien puitteissa. Jos aikuinen toimii hallitsevassa roolissa ja on jo valmiiksi miettinyt tuokion kulun alusta loppuun, ei tilaa jää lapsen kysymyksille ja aloitteille. Lapset pyrkivät tällaisissa tilanteissa ymmärtämään aikuisen päämäärän sekä miellyttämään aikuista ja sivuuttavat samalla oman tarpeensa kertoa aikuiselle näkemyksistään ja ajatuksistaan. Tiukasti ohjatussa oppimistilanteessa ajatuksenvaihdolle ja vuorovaikutukselle ei ole tilaa. Aikuisen tehtävä onkin heidän mukaansa mahdollistaa lapsen osallisuus vastaamalla tämän aloitteisiin yhteisissä vuorovaikutustilanteissa. Silloin aikuinen ei tähtää toiminnallaan tarkasti etukäteen määrittelemäänsä päämäärään, vaan toimii lasten kanssa tasavertaisena keskustelijana ja leikkijänä. Toiminnan pedagoginen tähtäin voi jäädä epäselvemmäksi, mutta lapset oppivat paljon tullessaan kuulluksi ja saadessaan tukea ajatuksilleen ja kysymyksilleen. (Venninen ym. 2010, 8-9.)

Akola (2007, 55-59) on tutkimuksessaan vertaillut suomalaisten ja saksalaisten päiväkotilasten osallisuutta, kuulemista ja vaikuttamista. Suomessa, toisin kuin Saksassa, toiminnan teemat ja aiheet ovat suurimmaksi osaksi aikuisten valitsemissa ja lasten osallisuus suunnittelusta on vähäinen. Lasten osallistumisen ehtona on heidän oma aktiivisuutensa aloitteiden tekijänä. Puroila (2002, 65–68) nostaa esille, että lasten aloitteellisuus on sallittua silloin, kun se sopii aikuiselle. Aikuiselle se sopii parhaiten vapaassa leikissä. Tauriainen (2000, 152–156) korostaa, että aikuisten tulisi osata siirtää omat ennakkooajatuksensa sivuun, jotta voisivat kuulla lasten viestejä.

3.3 Erilaisia tapoja suhtautua osallisuuteen

Nigel Thomas (2002) jaottelee lapsen osallisuuteen suhtautumisen neljään osaan: kliiniseen, kyyniseen, byrokraattiseen ja arvosidonnaiseen suhtautumistapaan. Kliininen suhtautuminen korostaa osallisuutta vaarana ja näkee sen riskinä lapsen hyvinvoinnille. Kyynisessä näkökulmassa taas lapsi nähdään manipuloivana ja valtaa tavoittelevana, ja tämän takia on vaarallista antaa lapsen osallistua. Byrokraattisessa näkökulmassa korostuu muodollinen osallistuminen: lapsi otetaan mukaan, koska niin kuuluu sääntöjen tai normien mukaan tehdä. Arvosidonnainen lähestymistapa taas korostaa osallisuutta itsessään ja sen merkitystä lapselle (Oranen 2007, 7). Suhtautumistapojen lisäksi Stenvall ja Seppälä (2008) ovat tutkimuksensa vastauksien perusteella luoneet viidennen luokan, johon on yhdistetty sekä arvosidonnainen että byrokraattinen suhtautumistapa, ja tätä luokkaa he kutsuvat käytännölliseksi. Jaottelusta on puolestaan jätetty pois kliininen ja kyyninen suhtautumistapa, sillä ne eivät erottuneet aineistosta selkeästi. Miten erilaiset suhtautumistavat sitten näkyvät? (Emt, 19).

3.3.1 Käytännöllinen suhtautuminen

Suurin osa Stenvall & Seppälän tutkimukseen osallistuneista suhtautui lapsen osallisuuteen *käytännöllisesti*. Lähestymistavassa korostuu se, että periaatteellisella tasolla osallisuuteen suhtaudutaan positiivisesti ja sitä pidetään tärkeänä ja arvokkaana asiana. Käytännön tasolla kuitenkin jäädytään jälkeen tavoitteista eikä osallisuutta pystytä halutulla tavalla toteuttamaan. Näin osallisuus nähdään ”pakkona”: joitain asioita on tehtävä tietyllä tavalla, vaikka siihen ei aina olisi resursseja tai mahdollisuutta, jolloin osallisuuden koetaan vaikeuttavan käytännön työtä. Tärkein tekijä vastauksissa on juuri ajatuksen ja toiminnan ero. Osallisuutta tuetaan esimerkiksi

pienryhmissä, mutta samalla monet tilanteet pysyvät aikuisjohtoisina. Vaikka perustelut ovat erilaisia ja toisten mielestä isot lapsiryhmät, vanhat toimintatavat tai tietämättömyys uusista työmenetelmistä estävät osallisuuden toteutumisen käytännössä, osallisuus on vastaajien mielestä silti parantunut päiväkodeissa. (Stenvall & Seppälä 2008, 19-20.)

Parannuksista huolimatta osallisuus ei kuitenkaan ole yltänyt sille tasolle, jolle sen toivotaan yltävän. Osa työntekijöistä suhtautuu osallisuuteen hyvin, ja osa käyttää edelleen aiemmin oppimiaan toimintatapoja. Osallisuus on myös velvoite, joka on määrätty jossain muualla, mutta se on pakko ottaa huomioon. Erot eivät liity ainoastaan eri päiväkotien välisiin suhtautumistapoihin, vaan myös saman päiväkodin sisällä osallisuuteen suhtaudutaan eri tavoin. Käytännöllisessä suhtautumistavassa on kuitenkin positiivinen henki ja käytännöllisesti suhtautuvat pitävät osallisuutta ja siihen paneutumista tärkeänä. (Emt.)

3.3.2 Byrokraattinen suhtautuminen

Toiseksi useimmin Stenvall & Seppälän tutkimuksessa osallisuuteen suhtauduttiin *byrokraattisesti*. Byrokraattisessa lähestymistavassa korostuu osallisuuden pakonomainen luonne, eikä osallisuuteen suhtauduta kovinkaan positiivisesti. Osallisuus koetaan toimintatavaksi, joka sanellaan ylhäältäpäin ja jossa ei huomioida päivähoiton työntekijöiden ammattitaitoa ja osaamista. Erona käytännölliseen suhtautumistapaan on vastausten perusvire. Byrokraattisesti suhtautuvat perustelivat osallisuuden toteutumista negatiivisuuden kautta. Jokin asia – henkilökunnan puute, ryhmien erot, ikärakenne, sekavat toimenkuvat – estävät tai ainakin vaikeuttavat osallisuuden toteutumista. Osallisuus on välttämättömyys, joka sekä ajatuksen tasolla että käytännössä otetaan huomioon näennäisesti. Byrokraattisesti suhtautuvat myös antoivat osallisuudelle aina jonkin määreen; osallisuuteen ei suhtauduta varauksetta, vaan suhtautumiseen liittyy epäröintiä. Osaksi byrokraattista lähestymistapaa on tulkittu kuuluvan aikuislähtöisen ajattelun. (Stenvall & Seppälä 2008, 20-21.)

Kinos (2001) mukaan aikuislähtöinen ajattelu kätkee alleen, lasta halveksivan tai lapsen kykyjä vähättelevän ajattelun. Näin ajateltuna aikuislähtöisyys vahvistaa ”jos-ajattelua” – ”jos päiväkotimme olisi isompi”, ”jos ryhmämme olisi pienempi”, ”jos henkilökuntaa olisi enemmän” – ja tätä kautta kiinnittyy byrokraattiseen ajatteluun. Jos-ajattelulla osallisuus muotoutuu aikuisten kautta, ja siinä unohdetaan lasten tuottamien ideoiden mahdollisuudet. Jos-ajattelu toteuttaa

osallisuutta ylhäältäpäin, ja se antaa aikuisille mahdollisuuden estää osallisuuden toteutuminen. (Emt, 21.)

3.3.3 Arvosidonnainen suhtautuminen

Arvosidonnaisessa suhtautumisessa lapset otetaan mukaan suunnitteluun ja heidän suunnitelmansa toteutetaan. Osallisuus ei siis jää ainoastaan suunnitelmien tasolle, vaan johtaa käytännön toimintaan, jossa lapset ovat mukana koko ajan. Perusvire näissä vastauksissa on taas erilainen kuin edellisen ryhmän vastauksissa. Siinä missä byrokraattisesti suhtautuneet käsittelevät asiaa negatiivisuuden kautta, on arvosidonnaisessa suhtautumistavassa vallalla taas positiivinen perusvire. Osallisuus on arvokasta, ja samalla se on koko toiminnan lähtökohta ja mahdollistaja. Työtä on mukavampi tehdä, kun myös lapset ovat täysillä mukana toiminnassa. Aikuiset kokevat tekevänsä työtä lasten kanssa, eivät lapsille. (Stenvall & Seppälä 2008, 22.)

Arvosidonnaisessa suhtautumistavassa ilmenee parhaiten osallisuuden mahdollisuusrakenne (kts. Kiili 2007), jossa päiväkodin rakenteiden sisälle luodaan osallisuutta mahdollistavia käytäntöjä ja tapoja. Arvosidonnaisessa suhtautumistavassa päiväkodin henkilöstö säilyttää oman asemansa rakenteissa, mutta ei korosta sitä, vaan ottaa lapset mukaan tähän rakenteeseen, jolloin aikuisten toiminta muuttuu lapset huomioivaksi ja lasten toiminta osaksi päivähoidon rakenteita. Näin päivähoidon henkilökunnan ammattitaito vahvistuu ja sille tarjoutuu keinoja muuttaa vallitsevia rakenteita lasten osallisuutta tukeviksi. (Stenvall & Seppälä 2008, 22.)

3.4 Osallisuuden tasomalli

Osallisuuden käsitettä voidaan tarkastella myös tasomallin avulla. Shier (2001) jakaa lapsen osallisuuden viiteen erilaiseen tasoon. Malli tarkastelee osallisuutta aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta. Jokaisella tasolla kasvattajan on hyvä tarkastella, onko hänellä aito halu toteuttaa lasten osallisuutta kyseisellä tavalla (avautuminen). Samoin tulee tarkastella, onko omassa tiimissä tai työyhteisössä mahdollista toteuttaa edellä mainittu toimintatapa ja pohtia mitä valmiita osallisuutta mahdollistavia toimintatapoja on jo valmiina (mahdollistaminen). Lopuksi Shier painottaa uusiin toimintatapoihin ja käytäntöihin sitoutumista ja niiden ottamista osaksi ammattitaitoa, jotta siirtyminen seuraavalle osallisuuden tasolle mahdollistuisi (velvoittaminen). (Venninen ym. 2010, 9-10.)

Osallistumisen tasot

5. Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksentekoprosessissa

Avautuminen >

Mahdollistaminen >

Velvoittaminen

Oletko valmis jakamaan sinulle aikuisena kuuluvaa valtaa lasten kanssa?

Onko teillä toimintatapoja, joilla aikuiset ja lapset voivat jakaa valtaa ja vastuuta päätöksentekoprosessissa?

Voivatko aikuiset ja lapset jakaa valtaa ja vastuuta työyhteisösi päätöksentekoprosessissa

4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin

Oletko valmis ottamaan lapset mukaan päätöksentekoprosessiin?

Onko sinulla toimintatapoja, joilla voit ottaa lapset mukaan päätöksentekoprosessiin?

Tuleeko lapset ottaa mukaan päätöksentekoprosessiin työyhteisösi toiminnassa?

3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon

Oletko valmis huomiomaan lasten mielipiteet?

Mahdollaako päätöksentekoprosessisi lasten mielipiteiden huomioimisen?

Tuleeko lasten mielipiteille antaa niille kuuluva arvo työyhteisösi päätöksentekoprosessissa?

2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään

Oletko valmis tukemaan lasta ilmaisemaan näkemyksiään?

Työskenteletkö niin että lapsen tukeminen ilmaisemaan näkemyksiään on mahdollista?

Onko lapsen tukeminen ilmaisemaan näkemyksiään osa työyhteisösi toimintaperiaatteita?

1. Lapset tulevat kuulluiksi

Oletko valmis kuuntelemaan lasta?

Työskenteletkö niin, että lapsen kuuleminen on mahdollista?

Kuuluuko lapsen kuunteleminen työyhteisösi toimintaperiaatteisiin?

Kuvio 1. Osallisuuden tasomalli Shierin (2001) mukaan, kääntänyt Leinonen (Venninen & kumppanit 2010, 10.)

Ensimmäinen taso: Lapset tulevat kuulluksi.

Varsinainen polku lapsen osallisuuteen lähtee liikkeelle aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvästä perusasiasta, lapsen kuuntelemisesta. Osallisuuden polun ensimmäinen askelma on lapsen kuunteleminen. Aikuiselle tämä merkitsee velvollisuutta sekä asenteiden (avautuminen), että toimintaympäristön rakenteiden (esim. rutiinit ja toimintakulttuuri) (mahdollistaminen) muutoksen kautta varmistaa, että lapsella on mahdollisuus ilmaista itseään ja saada asialleen aikuisen huomio. Kun lapsen kuuntelemiseen on koko työyhteisössä tai tiimissä rutinoituttu (velvoittaminen), voidaan siirtyä polulla eteenpäin. (Venninen ym. 2010, 11.)

Toinen taso: Lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteitään.

Seuraavaksi askeleeksi Shier on kirjannut lapsen tukemisen ilmaisemaan omia mielipiteitään. Kuuntelemisen lisäksi on tällä askelmalla syytä kiinnittää huomiota siihen, miksi lapset eivät ilmaise mielipiteitään ja miten aikuinen voi mahdollistaa mielipiteiden ilmaisemisen. Tällä toisella portaalla aikuisten tulisi varmistaa, että jokaisen lapsen mielipiteiden ilmaisemista rohkaistaan ja että henkilökunnalla on käytössään riittävästi resursseja ja tahtoa mielipiteen ilmaisun tukemiseen. On tärkeää myös tunnistaa ero lasten kuuntelemisen ja mielipiteiden ilmaisun tukemisen välillä. (Emt.)

Kolmas taso: Lasten mielipiteet otetaan huomioon.

Osallisuuden polun kolmannella askelmalla aikuiset ottavat lasten mielipiteet huomioon. Tämä ei tarkoita sitä, että aikuisen tulisi toimia lasten käskytettävänä, ja muuttaa toimintaansa aina kun lapsi ”keksii” haluta jotain uutta. Ryhmässä toimittaessa jokaisen lapsen tahtoa ei voida resurssien puitteissa täyttää, mutta aikuisen tulee siitä huolimatta huomioida lapsen mielipide ja perustella mikä tai mitkä näkemyksistä toteutetaan käytännössä. Joskus on perusteltua toteuttaa toiminta aikuisen parhaaksi näkemällä tavalla, jolloin lapset voidaan sitouttaa toimintaan selvittämällä heille perustelut. Tasojen kolme ja neljä välillä toteutuu YK:n lasten oikeuksien sopimuksen edellyttämä osallisuus. (Emt.)

Neljäs taso: Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa.

Neljännellä tasolla lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Aikuinen luovuttaa lapselle omaa valtaansa, mutta kantaa yhä päätösten tuoman vastuun. Tällä tasolla aikuinen ja lapsi pysähtyvät yhdessä pohtimaan ja kommunikoimaan päätettävästä asiasta niin, että aikuiset aktiivisesti ottavat lasten näkemykset huomioon ja tukevat heitä niiden esittämisessä. Suunnitteleminen ja näkemysten esittäminen sekä niiden puoltaminen tai hylkääminen

demokraattisesti kuuluu myös tämän tason toimintaan. Tämän tason mukanaan tuoman osallisuuden tavoitteena voi olla myös lasten sitouttaminen tehtyihin päätöksiin ja auttaa heitä oppimaan vastuuntuntoa ja empatiaa. (Venninen ym. 2010,11.)

Viides taso: Lapset jakavat valtaa ja vastuuta päätöksenteossa.

Osallisuuden polun neljännen ja viidennen tason välinen ero on vähemmän selkeä kuin edeltävien tasojen välinen, minkä Shier itsekin toteaa. Merkittävin ero on edelleen vallan ja sen myötä vastuun jakautumisessa lasten ja aikuisten välillä. Aikuisten onkin hyväksyttävä se tosiasia, että taatakseen lasten osallisuuden tällä tasolla heidän on annettava osa vallastaan lapsille ja tuettava heitä kantamaan saamaansa vastuuta. Tällä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun aikuisten kanssa. (Emt., 12.)

Teoriaansa tarkentaessaan Shier (2006) kuvaa osallisuuden tasoja tikapuina, joilla on hyvä kiipeämisen lisäksi myös välillä laskeutua alemmille tasoille. Sensitiivisen havainnoinnin kautta aikuinen oppii hyödyntämään osallisuuden eri tasoja lapsen persoonallisuuden ja kehitystason mukaisesti eikä pakota lasta toimimaan sellaisella tasolla, johon hän ei ole vielä valmis. Ammattitaitoinen kasvattaja osaakin hahmottaa lasten taidot ja tarpeet ja hyödyntää itse vuorovaikutuksessaan lapsiin osallisuuden eri tasoja. (Emt.)

Shierin osallisuuden malli eri tasoista ei ole suunnattu alle kouluikäisille lapsille, mutta Venninen & kumppanit katsoivat voivansa soveltaa sitä päivähoitokentän käytännön työn kehittämisessä. Harry Shierin mukaan osallisuuden tasoja tulisi käyttää suunnan näyttäjinä tai tukea antavana työkaluna lapsen osallisuuden tukemisessa. Jokainen vuorovaikutus- tai valintatilanne sisältää useita eri osallisuuden tasoja ja aikuisen herkkyyden ja ammattitaidon varaan rakentuu onnistunut osallisuuden kokemus, jossa lapsi pääsee harjoittelemaan ja käyttämään kasvavaa taitoaan päätöksentekijänä ja vastuunottajana. (Emt.)

3.5 Osallisuutta vahvistavia menetelmiä

Lasten osallistamisen toimintamalleihin on olemassa varsin vähän valmiita ohjeita tai malleja. Osallisuuden huomioon ottamiseen ohjattiin asiakirjoissa selkeimmin varhaiskasvatusympäristöön ja sen järjestämiseen sekä varhaiskasvatuksen suunnitteluun, tavoitteiden asetteluun ja arviointiin liittyvillä ilmaisuilla. (Pyökkimies, 2009, 2,19–20). Esittelen

seuraavaksi menetelmät, joita tässä kehittämistehtävässä käytettiin sekä lyhyesti myös muita menetelmiä.

Kankaanrannan (1998) portfoliotoiminta, Karlsonin (2000) sadutusmenetelmä sekä Riihelän (1996) pohdinnat lasten kysymysten kuuntelemisesta ovat esimerkkejä lasten kuulemis- ja osallistumismahdollisuuksista sekä heidän asioidensa näkyväksi tekemisestä päiväkodissa. Muita lasten osallistumiseen pyrkiviä keinoja on esimerkiksi Lasten toimikunnat, Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry:n ja pidä Saaristo siistinä ry:n Vihreä lippu, joka on päiväkotien ja koulujen ympäristökasvatusohjelma. Siinä lasten osallistuminen on olennaista ohjelman kaikissa vaiheissa. (Vartiainen 2005, 23.)

Vihreä lippu on päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten kestävän kehityksen ohjelma. Ohjelmassa yhdistyvät ympäristökuormituksen vähentäminen, kestävän kehityksen kasvatus ja lasten ja nuorten osallisuus. Lapset ja nuoret ovat aktiivisia toimijoita projektien suunnittelussa, toteutuksessa ja tulosten arvioinnissa. (Vihreälippu. Suomen ympäristökasvatuksen seura, hakupäivä 15.3.2010). Kiilin (2007, 88) tutkimuksessa yksi tärkeimmistä sosiaalisista voimavaroista olivat Ipanaryhmät, jotka olivat edellytys lasten osallistumisen kehittymiselle. *Lasten toimikunta* Mukularaadissa viisi- ja kuusivuotiaat lapset kokoontuvat kerran kuukaudessa lasten toimikunnan kokoukseen. Lapset saavat harjoitella osallistumista ja vaikuttamista itseään koskevissa asioissa. Aikuisten johtamissa kokouksissa keskustellaan tärkeistä ja ajankohtaisista asioista ja lapset voivat esittää omia toivomuksiaan ja päätösehdotuksia. Kokouksista tehdään muistiot ja ne ovat kaikkien vanhempien luettavissa ilmoitustauluilla. (Oulun kaupunki. Kiuvasrannan päiväkodin toimintaperiaatteet. Hakupäivä. 15.3.2010)

Lasten osallisuudessa voidaan kiinnittää tarkempaa huomiota myös lasten leikkiin. Virkin (2007, 28) ja Paanasen (2006, 68) tutkimuksissa korostui, että lapsille tärkeää olivat tavalliset arjen toiminnot, piirtäminen, askartelu, lukeminen, ulkoilu, retket. Tärkeintä oli kuitenkin leikkiminen. Leikkiin yhdistyi lähes poikkeuksetta toinen merkittävä hyvinvoinnin tekijä eli kaverit. Turja (2007, 188) toteaa tutkimuksessaan, että leikkiminen on "lasten valtakuntaa", jossa heillä on mahdollisuus harjoittaa toiminnan suunnittelua, neuvottelua ja päätöksentekoa.

Lasten osallisuutta voidaan mielestäni tukea missä tahansa tilanteessa ja ilman mitään erityisiä välineitä, mutta myös digitaalisten välineitä käyttäen. Tekniikka on kehittynyt, ja erilaisia

digitaalisia välineitä on jo melko hyvin käytössä päiväkodeissa. Nykytekniikka (mm. digikamerat, videokamerat, tietokoneohjelmat, internet) mahdollistaa median ja digitaalisten välineiden käytön lasten osallisuuden tukemisessa. Kylmänen (2010) korostaa, että tärkeintä on lapsen toiminnan arvostaminen, eikä aikuisen näkökulmasta tuotetut hienot videot, lehdet tai kuvat (Emt., 6.)

4 OPINNÄYTETYÖN KEHITTÄMISYMPÄRISTÖ,

TARKOITUS JA TAVOITE

Esittelen tässä luvussa opinnäytetyön taustaa, kehittämisympäristöä, omaa rooliani sekä tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen.

4.1 Lapsen hyvä arki hanke

Lapsen hyvä arki-hanke on käynnistynyt Pohjois-Pohjanmaalla 1.8.2009 alkaen. Hanke on Pohjois-Suomen monialaiset sosiaali- ja terveystalvet - kehittämisrakenne ja toimintamalli - hankekokonaisuuden osahanke. Hankkeen taustalla on Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen tekemä pitkäjänteinen varhaiskasvatuksen kehittämistyö sekä varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö Varhis -hankkeessa (2006–2008) aloitetun kehittämistyön jatkaminen Pohjois-Pohjanmaalla. Lapsen hyvä arki -hankkeen tavoitteena on luoda toimivia lasten ja perheiden hyvinvointia ja varhaista tukea palvelevia yhteistyö- ja kumppanuusmalleja eri toimijoiden välille. Hankkeen päätavoitteena on lasten ja perheiden hyvinvoinnin edistäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen sekä lasten ja perheiden palvelujen laadun ja vaikuttavuuden parantaminen. Tähän liittyen tavoitteena on muun muassa kuntien ja muiden tahojen välisen yhteistyön ja yhteisen työn tapojen vahvistaminen lasten ja lapsiperheiden palveluissa asiakkaan osallisuus huomioiden. (Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Lapsen hyvä arki hanke, hakupäivä 15.3.2010.)

4.2 Kehittämisympäristö

Kehittämistehtävän yhteistyökumppani löytyi Lapsen hyvä arki- hankkeen kautta päiväkotimuksuteekista. Päiväkoti Muksuteekki sijaitsee Pyhäjärvellä Lapsen hyvä arki- hankkeen toimialueella, Selänteen peruspalvelukuntayhtymässä. Mukana kehittämistyössä oli päiväkodin kaksi osastoa; 3-5-vuotiaiden ryhmä ja esikoululaisten iltapäiväryhmä. Esiopetusryhmän lapset tulivat kahdesta eri esikouluryhmästä. He olivat aamupäivän sivistystoimen alaisessa esikoulussa, ja iltapäivän sosiaali- ja terveystoimen alaisessa päivähoitossa. Työntekijöitä oli mukana seitsemän, joista neljä oli aktiivisia kehittämistyöhön osallistujia

4.3 Tutkijan rooli

Tässä kehittämistehtävässä tutkija eli minä, en ollut kehittämisen kohteena olevan työyhteisön jäsen, koin rooliksi ohjata ja avustaa ulkoapäin työyhteisön kehittämistoimintaa. Hartin ja Bondin (1996) mukaan tutkija toimii toimintatutkimuksessa katalysaattorina, auttaa osallistujia löytämään ongelmat ja ajattelemaan asioista eritavalla. Hän on aidosti kiinnostunut kehittämisestä ja koko työyhteisön kehittämisprosessista. Kuulan (1999) mukaan tutkijan ei tule pyrkiä olemaan auktoriteetti, vaan hän pyrkii tuomaan keskusteluun uusia teoreettisia näkökulmia (Veijola 2004, 42). Kiviniemen (1999) mukaan tutkija on tukemassa toimintatutkimusyhteisöjen reflektiivisyyttä, mutta tutkimuksessa osallisena olevat voivat kuitenkin itse ottaa päävastuun toimintansa kehittämisestä, yhteisöllisesti tapahtuvasta itsereflektiosta ja toimintansa puitteiden uudelleen määrittelystä (Emt., 76.). Tässä kehittämistehtävässä työyhteisöllä oli suuri vastuu oman työnsä kehittäjänä, minä toimin ikään kuin fasilitaattorina, joka Toikon ja Rantasen (2009, 91) mukaan pyrkii kannustamaan työyhteisön jäseniä muutostyöhön.

Anttilan (2007) mukaan tutkijan on prosessissa tarkkaan tiedostettava oma roolinsa. Toimintatutkimuksessa tutkija kuuluu kehittämishankkeen sisäpuolelle, ei sen ulkopuolelle (Emt., 136.) Koen kuuluneeni tiivistä kehittämisprosessin sisäpuolelle, vaikka en ollutkaan aktiivinen toimija kehittämisprosessissa. Minulla oli rooli aktiivisena keskusteluun osallistujana työkokouksissa. En ollut vain kyselijä tai haastattelija kuten tutkijan rooli dialogisessa tutkimuskäytännössä Tuomi ja Sarajärven mukaan (2009, 79) on.

Pohdin kutsunko itseäni tutkijaksi, kehittäjäksi, opiskelijaksi vai tutkija-kehittäjä-opiskelijaksi, päädyin kutsumaan itseäni tutkijaksi, jolla on myös rooli kehittäjänä ja opiskelijana tässä kehittämistehtävässä. Suhteeni työyhteisöön ei ollut mielestäni hierarkkinen, vaan enemmänkin kumppanuussuhde. Koen olleeni tasavertaisessa asemassa työyhteisön kanssa, vaikka roolimme olivat erilaiset, ja minulla oli tavallaan ”ohjat käsissä”, kun kontrolloin kehittämisprosessin etenemistä sovitussa työjärjestyksessä ja aikataulussa. Minun tehtävänä oli myös laatia lopullinen raportti kehittämistehtävästä opinnäytetyön muodossa.

Kvalitatiivista tutkimusprosessia voidaan luonnehtia tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkija on pääasiallinen tutkimusväline (human instrument), jonka

välityksellä kertyy tietoa tutkimuskohteesta. Tästä näkökulmasta kyseessä on eräänlainen tutkijan konstruktiiivinen oppimisprosessi, jota voi luonnehtia jatkuvaksi kehittyväksi ymmärryksen spiraaliksi. (Kiviniemi 1999, 74)

4.4 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite

Kehittämistehtävän tarkoituksena oli lasten osallisuuden vahvistaminen päiväkotiki Muksuteekin toiminnassa, ja tavoitteena oli kehittää lapsen osallisuutta vahvistavia menetelmiä arjen työkaluiksi.

Lapsen osallisuuden vahvistaminen on valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman yksi peruste ja osallisuuden vahvistaminen on ollut varhaiskasvatuksen teemana viime vuosina. Kehittämistehtävän aihe on siis varsin ajankohtainen. Lapsen hyvä arki hankkeen yhtenä tavoitteena on asiakkaan osallisuuden vahvistaminen muun muassa päiväkodissa. Päiväkotiki Muksuteekissa toteutetun kehittämishankkeen kokemuksia voidaan jakaa Selänteen peruspalvelukuntayhtymässä, ja näin muutkin päiväkodit ja lasten kanssa työskentelevät tahot voivat saada tietoa lasten osallisuudesta ja sen vahvistamisesta.

Muksuteekin työyhteisö koki lasten osallisuuden toiminnassa tärkeäksi. Työyhteisö koki päiväkodin toiminnan suunnittelun olevan aikuispainotteista, joten lasten osallisuudessa todettiin olevan kehitettävää. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen itsetunnon kehittymiseen vaikuttaa se, että häntä kuunnellaan ja kunnioitetaan. Päivähoitolainmukaisia varhaiskasvatuspalveluja järjestettäessä on otettava huomioon lapsen etu ja lapsen oikeus osallisuuteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet: sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009: 28, 15,59).

5 OPINNÄYTETYÖN METODOLOGIA

Tämä kehittämistehtävä toteutettiin kommunikaatiivista ja osallistavaa toimintatutkimusta soveltaen. Tavoitteena oli käytännön toiminnan kehittäminen työyhteisölähtöisesti, työyhteisön aktiivista toimijuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja oman työnsä asiantuntijuutta korostaen. Seppänen-Järvelä & Vataja (2009) mukaan työyhteisöllä tarkoitetaan tyypillisesti hallinnollis-rakenteellista yksikköä. Työyhteisölähtöisen prosessikehittämisen kannalta työyhteisö määrittymisen mukaan, ketkä työskentelevät yhteisen kohteen ja tavoitteen ympärillä (Emt., 19-20). Tässä raportissa työyhteisöllä tarkoitetaan niitä päiväkotia Muksuteekin työntekijöitä, jotka olivat mukana kehittämisprosessissa. Seuraavaksi esittelen tarkemmin mitä on kehittäminen, mitä on tutkimuksellisuus kehittämistyössä sekä menetelmät, joita tässä kehittämistehtävässä on käytetty.

5.1 Kehittäminen

Kehittäminen on tiettyjen toimintaperiaatteiden ja toimintojen tarkoituksellista muuttamista. Tuloksena on jokin aikaisempaa parempi, tehokkaampi tai muuten suotavampi asioiden tila (Kirjonen 2006, 117-118). Kehittämisellä tavoitellaan muutosta, joten silloin täytyy miettiä kenen intressiä se palvelee (Toikko & Rantanen 2009, 44). Tämän kehittämistehtävän intressinä on palvella koko Selänteen aluetta, mutta ensisijaisesti Pyhäsalmen Muksuteekki-päiväkodin henkilöstöä ja asiakkaita. Muksuteekki- päiväkodin henkilöstö on havainnut, että lapset voisivat olla enemmän mukana päivähoitoa toiminnan suunnittelussa ja henkilöstö haluaa yhteistyössä kehittää uusia toimintatapoja lasten osallisuuden vahvistamiseksi päivähoitoa arjessa.

Toikko & Rantasen (2009) mukaan kehittämistoiminnan ja tutkimuksen yhteys toisiinsa voidaan kuvaila niin, että kehittämisessä sovelletaan tutkimustietoa. Tutkimus tuottaa uutta tietoa ja uusia asioita, joita sovelletaan käytäntöön (Emt., 2009, 19). Anttilan (2007) mukaan tutkimuksella tavoitellaan tietoa ja kehittämisen tavoitteena on saada aikaan parannettuja tuloksia (Emt., 2007, 9). Kivipellon (2008) mukaan tutkimukseen kuuluu suunnitelmallinen ja tavoitteellinen tutkimusprosessi, joka myös dokumentoidaan siten, että prosessin luotettavuus ja tarkoituksenmukaisuus on jälkeenpäin tarkistettavissa (Emt., 2008 11.)

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on tiedontuotantoa, jossa kysymyksenasettelut nousevat käytännön toiminnasta ja rakenteista. Tällöin ei enää voida puhua tutkimustiedon soveltamisesta,

vaan uudesta tiedonmuodostuksen tavasta, jossa tutkimus on avustavassa roolissa. Kehittämistoiminnassa tavoitellaan konkreettista muutosta, mutta samalla siinä pyritään perusteltuun tiedon tuottamiseen. Kehittämisprosessin aikana tuotettu tieto on tyypillisesti luonteeltaan käytännöllistä, sen tehtävä on tukea kehittämistä (Toikko & Rantanen 2009, 22-23, 113.)

5.2 Työyhteisölähtöinen kehittäminen

Työyhteisölähtöinen kehittäminen perustuu työssä ja työyhteisössä tunnistettuihin tarpeisiin ja haasteisiin eli se on työtoiminnan kehittämistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Kehittämisoitteessa painottuu yhteisöllinen tiedonmuodostus ja tavoitteenasettelu. Tarkoituksena on, että koko työyhteisö on kehittämisen subjekti ja kehittäminen suuntautuu työn ja työyhteisön toiminnan tutkimiseen. Näin kehittäminen sulautuu kiinteäksi osaksi päivittäistä työskentelyä. Kehittämisoitteella tavoitellaan muutoksia työyhteisön kulttuuriin. Työyhteisölähtöistä prosessikehittämistä voidaan sanoa viitekehikseksi käytännön työtehtävien ja työmenetelmien kehittämisessä, esimerkiksi asiakaspalvelun laadun lisäämisessä. Siinä painotetaan välittömien ja kertaluonteisten parannusten lisäksi pitkäjänteisiä parannuksia työyhteisössä. Työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen on keino vahvistaa ja ylläpitää työyhteisön toimintakykyä, mikä taas antaa vahvuutta muutostilanteiden käsittelyssä ja ennen kaikkea päivittäiseen perustehtävään vastaamisessa. (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009, 13,16.)

Seppänen-Järvelä ja Vataja sijoittavat työyhteisölähtöisen prosessikehittämisen uuden polven organisaatiokehittämisen koulukuntaan. Prosessimaisuutta, dialogisuutta sekä kumppanuutta on painotettu viime vuosina kehittämisenäkemyksissä. Puhutaan alhaalta ylös vaikuttamisen perinteestä. Kehittämistyössä sovelletaan ja hyödynnetään erilaisia kehittämismenetelmiä, joiden avulla työyhteisö saa palautetta ja peilipintaa toiminnastaan. Näin tavoitteiden ja kohteiden kuin myös etenemisvauhdin ja -tavan määrittely sekä onnistumisen arviointi ovat työyhteisön omissa käsissä ja vastuulla. Prosessi ei vaadi kehittämiskonsulttia rinnalleen. (Emt., 14-15.) Työyhteisölähtöisen kehittämisen yksi alamuoto on toimintatutkimus. Seppänen-Järvelä (2006) mukaan toimintatutkimus on ehkä kaikkein tärkein tutkimuksen ja kehittämisen risteyspaikka. Muutokseen pyrkiminen, käytäntöihin suuntautuminen ja tutkittavien osallistuminen ovat piirteitä, jotka yhdistävät erilaisia toimintatutkimuksia. (Seppänen-Järvelä 2006, 24,31.)

Toikko & Rantasen (2009) mukaan Katila ja Meriläinen (2006) puhuvat praktisesta lähestymistavasta, jota voidaan heidän mielestä kutsua myös vastavuoroiseksi lähestymistavaksi.

Asiantuntijat ja kohdeyhteisön jäsenet yhdessä määrittävät ongelmat ja suunnittelevat tarvittavat toiminnot ongelmien ratkaisemiseksi. Tällainen lähestymistapa korostaa toiminnan prosessiluonnetta. Suunnitelmaa korjataan ja muokataan koko toteutuksen ajan. Praktisessa lähestymistavassa tutkija ja työyhteisö tunnistavat yhdessä ongelman, sen taustalla vaikuttavat tekijät sekä toimenpiteet ongelman ratkaisemiseksi. Prosessille on ominaista joustavuus ja avoimuus erilaisille tulkinnoille. Tasa-arvoinen keskustelu ja neuvottelu kuvaavat toimijoiden välistä suhdetta. Toiminnan tavoitteena on, että osallistujat oppisivat ymmärtämään toimintaansa uudella tavalla ja että he vastaisuudessa voisivat toimia itsenäisemmin ja omasta toiminnastaan tietoisempina. Kehittämistehtävää voidaan kutsua monitasoiseksi, koska siinä on piirteitä myös teknisestä lähestymistavasta, jossa ulkopuolinen asiantuntija välittää teorioita, malleja ja menetelmiä yhteisön ongelmien ratkaisemiseksi. (Toikko & Rantanen 2009, 45-46.)

Sinikka Ojanen (2009) puhuu käyttöteoriasta. Käyttöteoria on ajattelun sisäinen ohjausjärjestelmä, henkilökohtainen käyttöjärjestelmä. Enimmäkseen se toimii tiedostamattomalla tasolla. Työntekijä kehittää omaa käyttöteoriaansa, joka auttaa häntä ymmärtämään työtään koskevia uskomuksia, ennakkoluuloja, rutiineja. Kun kriittinen reflektio liitetään kokemukselliseen oppimiseen, seurauksena on ammattitaidon kehittyminen. Tutkiessaan omaa käyttöteoriaansa ihminen alkaa ymmärtää, minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa perustuu. Kyseessä ovat hänen itsensä antamat merkitykset, vaihtoehtoiset teoriat tai omat ristiriitaiset käsitykset, joita hän on asioille antanut. Oletetaan, että käyttöteoria kehittyy jatkuvasti, uusien kokemusten myötä. Kasvattajan kannalta reflektio, pohtiminen, on erittäin keskeinen ilmiö, koska juuri reflektioprosessin avulla kasvattaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja sen takana olevasta käyttöteoriasta. Kasvu ja oppiminen ovat paljon tehokkaampia, kun reflektoidaan kasvatustilanteessa yhdessä, kollaboratiivisesti. Keskustelu ryhmässä on sosiaalista tiedon rakentamista tai ts. ”jaettua ymmärtämistä”, mikä johtaa sosiaalisten tilanteiden uudelleen rakentamiseen ja siten uudistuneeseen työtoimintaan. Ryhmäreflektiolla on arvioiva luonne, myös tiedonhankinnan luonne eli sillä rakennetaan uusia toimintamuotoja. (Ojanen 2009, 86-87.)

Käyttöteorian osaset ovat syntyneet erilaisten kokemusten ja tapahtumien seurauksena, kuuntelemalla, lukemalla ja katselemalla toisten toimintaa ja siten sekoittuneet arvomaailmaamme. Käyttöteoriassa on siis sekä persoonallista että meille ulkoa välitettyä tietoa. Käyttöteorian tiedostaminen auttaa työntekijöitä ymmärtämään omaa käyttäytymistään ja sen

muutostarvetta. Oppimisen ongelma piilee siinä, ettei ihmisen tiedostamaton kohtaa helposti ”ulkoa” tulevaa järkevääkään tietoa. Uuden tiedon tarvitsee päästä interaktioon entisen tiedon kanssa, jolloin syntyy ymmärtäminen ja ihmisen todellinen käyttäytymisen muutos. (Emt., 91.)

5.3 Toimintatutkimus

Cohenin ja Manionin (1995) mukaan toimintatutkimuksella (Action Reseach) tarkoitetaan todellisessa maailmassa tehtävää pienimuotoista interventiota ja kyseisen intervention vaikutusten lähempää tutkimusta. Syrjälän (1994) mukaan toimintatutkimus on tutkimusta, jonka avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännönongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin käytännössä. Toimintatutkimus on tilanteeseen sidottua (Situational), yleensä yhteistyötä vaativaa (Collaborative), osallistuvaa (Participatory) ja itseään tarkkailevaa (Self-evalutive). Pyrkimyksenä on vastata johonkin käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan tai kehittää jo olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. Toimintatutkimusta voi tehdä yksittäinen työntekijä, mutta yleensä kyseessä on koko työyhteisön tai organisaation muutosprosessi. (Metsämuuronen 2009, 234.)

Toimintatutkimus on teoreettisilta sitoumuksiltaan joustava monitieteinen lähestymistapa, joka sisältää erilaisia suuntauksia. Osallistava toimintatutkimus (participatory action research) korostaa toimijoiden aktiivista roolia varsinaisina tutkijoina ja toimijoiden osallistumista yhteisesti jaettuun tiedontuotannon prosessiin. (Toikko & Rantanen 2009, 30, 34, 115). Heikkinen, Rovio & Syrjälän (2007) mukaan kommunikatiivisessa toimintatutkimuksessa korostetaan vuorovaikutusta ja osallistujien tasavertaista keskustelua muutoksen aikaansaamiseksi. Kommunikatiivisen toimintatutkimuksen avulla pyritään lisäämään työntekijöiden osallistumista ja demokratiaa käyttämällä heidän kokemustietoaan voimavarana ja aktivoimalla heitä. Kommunikatiivisessa toimintatutkimuksessa työntekijä nähdään oman työnsä asiantuntijana, ei kehittämisen kohteena, vaan aktiivisena muutoksen liikkeellepanijana. Työyhteisö kehittää itse tarvitsemansa henkilöstöressurit ja työtavat, ulkopuolisia käytetään vain prosessin käynnistämiseen, tukemiseen ja kouluttamiseen. Kehittämisestä ja muutosprosessista pyritään tekemään jatkuvaa ja tavanomaista toimintaa työpaikalla (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2007, 59–60).

Carr ja Kemmis (1986) ovat esittäneet kolme piirrettä, jotka karakterisoivat toimintatutkimusta. Tutkimuksen kohteena on sosiaalinen käytäntö, joka on altis muutoksille. Toiminta etenee

suunnittelun, toiminnan havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalisena kehänä, jossa jokaista vaihetta toteutetaan sekä suhteistetaan toisiinsa systemaattisesti ja kriittisesti. Osallistujat ovat jokaisessa vaiheessa vastuullisia toiminnastaan ja sen intensiteetistä sekä muille toimijoille että itselleen. (Metsämuuronen 2009, 235.)

Tässä kehittämistehtävässä on sovellettu osallistavaa- sekä kommunikaatiivista toimintatutkimusta siten, että kehittämisprosessiin osallistajat ovat olleet aktiivisina toimijoina sekä oman työnsä asiantuntijoina kehittämistoiminnassa. Kehittämisprosessin vaiheistus on suunniteltu ja toteutettu sekä raportoitu toimintatutkimuksen mukaisesti.

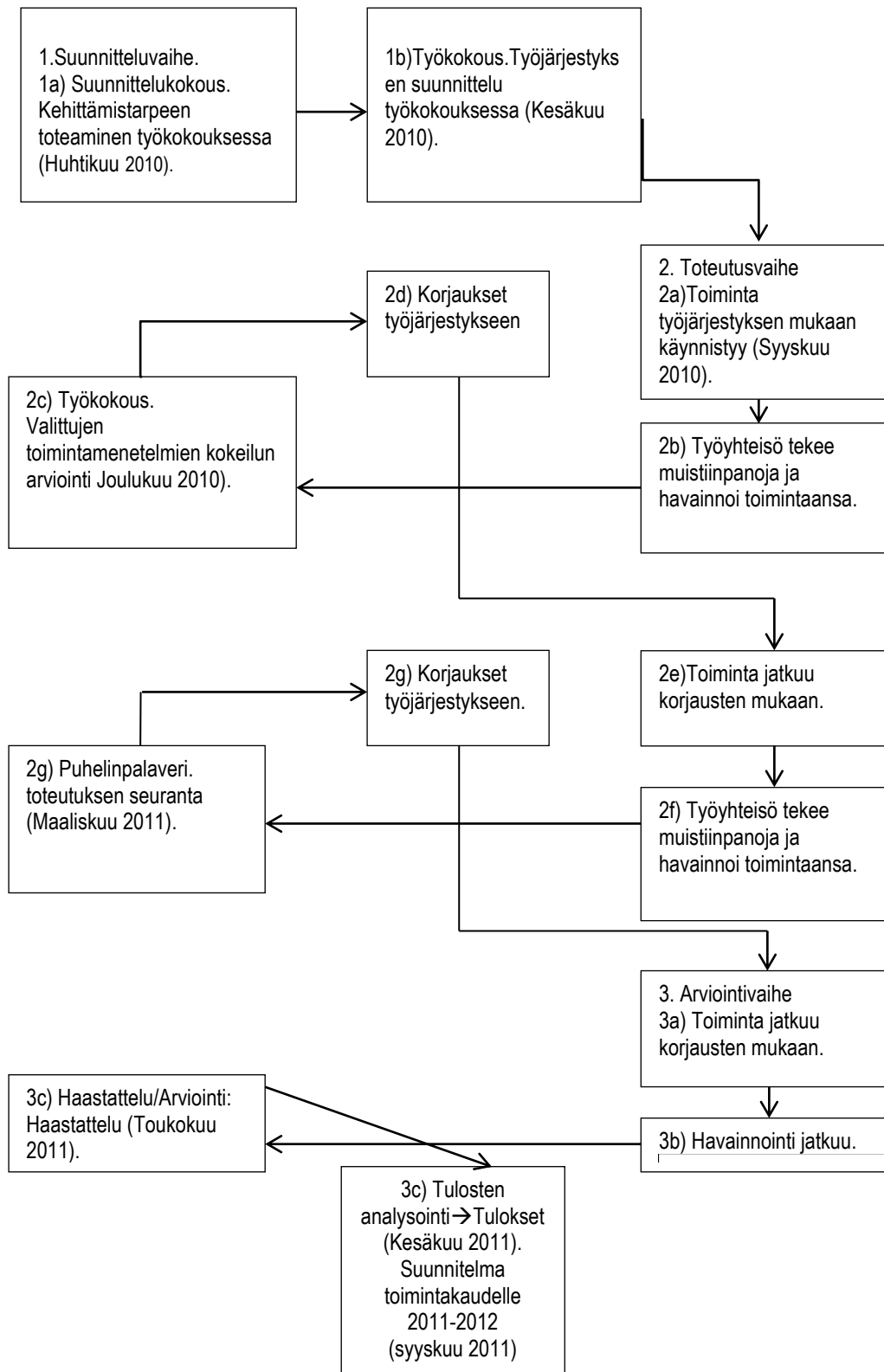
6 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTTAMINEN

6.1 Kehittämistyön vaiheistus

Kehittämisprosessin eteneminen voidaan hahmottaa jatkuvana syklinä eli spiraalina. Spiraali sisältää useita peräkkäin toteutettuja kehiä. Toimintatutkimuksellinen näkökulma korostaa kehittämisen spiraalimaista etenemistä, jolloin tietoa käytetään kehittämisen uudelleen suuntaamisessa: havaintojen reflektoinnin kautta täsmennetään toiminnan tavoitteita ja toimintamuotoja (Toikko & Rantanen 2009, 66, 115.) Esittelen kuviossa 2 tämän kehittämisprosessin spiraalimaisuuden. Vaikka kehittämisprosessissa on selkeä suunnitteluvaihe, toteutusvaihe ja arviointivaihe, ovat ne toimintatutkimuksessa osittain päällekkäisiä, ja toisiaan vuorottelevia vaiheita. Kehittämisprosessin vaiheistusta kuvaa myös Liite 2.

Kuvio2. Toimintatutkimuksen spiraalimaisuus/spagettimaisuus kehittämissuorissa Toikko & Rantanen mukaan. (Toikko & Rantanen 2009, 67.)

tässä



6.2. Suunnitteluvaihe

Huhtikuussa 2010 suunnittelukokoukseen osallistuivat lisäksi työyhteisön työntekijät, jotka olivat kiinnostuneita lähtemään mukaan kehittämiseen sekä Lapsen hyvä arki hankkeen kehittämiskoordinaattori. Tavoitteena suunnitteluvaiheessa (vaihe 1) oli työyhteisön omien tavoitteiden asettaminen kehittämiselle sekä asetettujen tavoitteiden pohjalta työjärjestyksen laatiminen toteutusvaiheeseen. Tutkimuskysymyksiä tässä vaiheessa olivat:

Miten lasten osallisuus toteutuu päiväkodin toimintakulttuurissa?

Miksi lapsen osallisuuden tukeminen on tärkeää?

Mikä edistää lasten osallisuutta?

Mikä estää lasten osallisuutta?

Millä eri menetelmillä lasten osallisuutta voidaan vahvistaa?

Aineistona tässä vaiheessa oli lapsen osallisuutta käsittelevistä tutkimuksista laadittu kirjallisuuskatsaus sekä valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Kiviniemen (1999) mukaan aineistolähtöisyys soveltuu toimintatutkimukseen, jos toimintatutkimuksessa mielletään olevan kyse tiettyjen työkäytäntöjen taustalla olevien näkemysten ja useiden piilevien tai tiedostamattomien näkemysten käsitteellistämistä. Lähtökohtana on siten tehdä näkyväksi ja tietoiseksi toimintaa käytännössä ohjaavia näkökulmia sekä tehdä mahdolliseksi työkäytäntöjen kehittäminen (Emt. 1999, 71). Työyhteisö oli tutustunut laatimaani kirjallisuuskatsaukseen ennen työkokousta. Työkokouksessa keskustelimme lasten osallisuuden toteutumisesta, mahdollisuuksista, haasteista ja esteistä päiväkodissa. Keskustelun pohjalta lähdimme suunnittelemaan Muksuteekissa toteutettavaa kehittämisprosessia.

Työyhteisössä oli herännyt kiinnostus lasten osallisuuden vahvistamista kohtaan sekä perehtyminen kirjallisuuskatsaukseen oli lisännyt tietoisuutta lapsen osallisuuden merkityksestä lapsen oppimismotivaatiolle, metakognitiivisille taidoille sekä itsetunnon vahvistumiselle. Näkemys siitä että lapsella on oikeus osallistua ja vaikuttaa päätöksentekoon häntä itseään koskevissa asioissa oli selkiintynyt. Työyhteisö koki, että lapsen osallisuus toteutuu Muksuteekissa jossakin määrin, mutta myös selvä kehittämistarve asian suhteen nähtiin. Lapsen

osallisuuden esteenä pidetään aikuisjohtoista toimintaa, työyhteisö ymmärsi kuinka tärkeää on ottaa lapset mukaan suunnittelemaan päiväkodin toimintaa. Työyhteisö ymmärsi myös oman ammattitaidon kehittämisen tärkeyden ja olivat todella innostuneita kehittämistyöstä. Työyhteisössä alettiin miettiä kehittämistyölle tavoitetta sekä käyttöön otettavia lasten osallisuutta vahvistavia toimintamenetelmiä. Työyhteisön kanssa sovittiin, että heillä on kaksi viikkoa aikaa miettiä tavoitteitaan. Työyhteisön tavoitteeksi tuli lapsen osallisuuden vahvistaminen päiväkodin toiminnassa sekä osallisuutta edistävien menetelmien kokeilu käytännössä.

Seuraavassa työkokouksessa kesäkuussa 2010 keskustelimme osallisuutta vahvistavista työmenetelmistä (sadutus, Vihreä lippu, portfolio, mukularaati). Työyhteisö oli saanut tutkijalta etukäteen teoretietoa eri menetelmistä, ja he olivat jo yhdessä miettineet eri vaihtoehtoja. Työyhteisöltä nousi idea kestäväkehityksen toiminnan kehittämisestä päiväkodissa. Pohdimme mahdollisuutta osallistua Vihreä Lippu-toimintaan, joka on lasten osallisuutta vahvistava ympäristöohjelma, mutta koska vihreä Lippu-ohjelmaan ohjelmaan ilmoittautumisaika oli päättynyt, päätti päiväkoti laatia oman kestävä kehityksen suunnitelman, jonka toteutus käynnistettäisiin pikku hiljaa. Toiminnan suunnitteluvastuu jäi työyhteisölle. Kestäväkehityksen toimintaohjeet päätettiin koota lokakuun 2010 loppuun mennessä. Lasten osallisuutta vahvistaviksi menetelmiksi työyhteisö valitsi sadutuksen sekä itse kehittämänsä Toiveiden torstai-foorumin.

6.2.1 Sadutus lasten osallisuutta vahvistavana menetelmänä

Sadutus on menetelmä, jonka avulla lapset, nuoret ja aikuisetkin voivat muokata ajatuksiaan tarinaksi. Sadutuksen avulla aikuiset voivat raivata tilaa lasten ottamiselle mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää kehoitetaan kertomaan oma kertomus, jota aikuinen kuuntelee ja kirjaa ylös sanatarkasti. Sadutus ei ole opetusmenetelmä, vaan ennen kaikkea vastavuoroiseen toimintakulttuuriin johdattelava menetelmä, jonka avulla voidaan kuunnella myös lapsia ja nuoria. Lapsi saa päätävänsä siihen millainen hänen tarinansa on. Hän voi ilmaista sen myös musiikin, tanssin, draaman, kuvan tai rakentelun muodossa. (Karlsson 2005, 10.)

Sadutus on keino, jonka kautta aikuiset oppivat ottamana lapsen heille luontaisella tavalla mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sadutus tuo esiin myös piilossa olevan lasten ja nuorten oman kulttuurin. Yksilön oma osaaminen huomataan ja lapsi tiedon ja kulttuurin

tuottajana tulee näkyviin. Sadutusmenetelmän moninaiset vaikutukset tulevat esiin, kun lapsia sadutetaan säännöllisesti luontevana osana toimintaa. Vaikka sadutuksessa harjaantuu kertomaan, ei tavoitteena ole opettaa kertojaa. Sadutuksessa yhdistetään merkityksellinen kertominen, kirjoittaminen ja lukeminen. Sadutus on ennen kaikkea vastavuroista kuuntelua, kerrontaa ja toisen ajatusten vakavasti ottamista sekä yhdessä tekemistä. Sadutus on tapa tai väline, jolla saa tietoa ja voi kertoa omista mietteistään ilman toisen tulkintoja ja arviointia. Kertomuksen kertoja on sadutettava ja kirjaaja on saduttaja, aktiivinen kuuntelija. Sadutumenetelmillä on erilaisia sovelluksia, siksi voidaan puhua sadutusmenetelmistä. Sadutus on kehitetty Suomessa. (Karlsson 2005, 10-11.)

Jokaisella ihmisellä on henkilökohtaisia teemoja ja mielenkiinnon kohteita, joita hän kantaa mukanaan. Myös lapsilla on kysymyksiä, joita he monin tavoin käsittelevät. Tämä näkyy selvästi, kun seuraa pidempään saman lapsen kertomuksia. Eräs päiväkodin johtaja kertoo oppineen lasten omat pohdinnan teemat. Jokaisella lapsella oli jokin aihe, joka aina jollakin tavalla tuli esiin lapsen kerrontaosuudessa. Yksi kertoi prinsessoista, toinen aina seikkaili, kolmannelle tuli raha aina mukaan jossakin mielessä ja neljättä kiehtoivat luvut ja laskeminen. (Emt, 29.)

Kun halutaan toimia yhdessä lasten kanssa ja ottaa heidän ideansa ja aloitteensa huomioon, on selvitettävä, millaisia ajatuksia ja toiveita lapsilla on. Usein tulee mieleen ensimmäiseksi kysyä lapsilta itseltään. Tutkimukset (mm. Tizard & Huges 1984; Pramling 1994; Riihelä 1996) ovat osoittaneet, että lapsilta kysyminen on ongelmallista. Lapset ovat tottuneet siihen että heiltä kysytään epäaitoja kysymyksiä, joihin aikuinen jo tietää vastauksen. (Karlsson 2005, 34.)

Kasvatus- ja opetustilanteissa aikuinen käyttää usein kysymyksiä saadakseen lapset toimimaan haluamallaan tavalla. Lapset ovat varsin sosiaalisia, ja he haluavat vastata aikuisen odotuksiin ja tulla keskusteluun mukaan toivotulla tavalla. Lapset miettivät, mitä heidän pitäisi aikuisten mielestä vastata ja itse asiasisällön pohtiminen jää toissijaiseksi. Lapset usein vastaavat myös hyvin lyhyesti, minkä vuoksi aikuinen joutuu esittämään lisäkysymyksiä. Tilanne saattaa muodostua ”kuulusteleiseksi”, mikä ei innosta ilmiön luovaan pohtimiseen. Mitä pienempi lapsi on kyseessä sitä hankalampi on kysymällä saada tietoa lapsen ajatuksista. Ja voi olla ettemme edes osaa kysyä juuri sitä asiaa, joka lapselle on tärkeää. Tällöin asia ei kyselytilanteessa tule lainkaan esille. Kysymiseen sisältyy aina myös vallankäyttö. Joka kysyy, tekee aloitteen, kysymyksillä johdattelija on se, joka määrää, millaisia ajatuskulkuja on seurattava. Jos toiminta perustuu siihen että vain aikuisella on tilaisuus kysellä, se osoittaa lapselle, ettei hänen kysymyksilleen ole tilaa.

Mitä enemmän aikuinen kysyy, sitä vähemmän lapset kysyvät. Ja päin vastoin. Mitä vähemmän aikuinen kysyy, sitä enemmän lapset kyselevät, pohtivat ja ihmettelevät. (Karlson 2005, 35.)

6.2.2 Toiveiden torstai osallisuutta vahvistavana menetelmänä

Toiveiden torstai-tuokio on työyhteisön itse ideoima foorumi, jolla pyritään vahvistamaan lasten osallisuutta päiväkodin toiminnan suunnittelussa. Lapset ja aikuiset kokoontuvat yhteen ja lapset voivat vuorollaan esittää omia toiveitaan. Lapset ovat äänessä ja aikuinen kuuntelee. Lasten esittämien toiveiden pohjalta suunnitellaan päiväkodin toimintaa. Lasten toiveita pyritään toteuttamaan seuraavan viikon aikana tai heti mahdollisuuden tullen. Toiveiden torstaille on laadittu oma symboli, josta lapset tietävät, että milloin on toiveiden torstain aika.

6.2.3 Työjärjestys

Suunniteluvaiheen tuotos oli kehittämisprosessin toteutusvaiheen työjärjestys, jossa sovittiin mm. aikataulusta, resursseista, vastuu-alueista ja muista käytännön asioista. Jotta kehittämiselle olisi riittävästi aikaa, sen toteuttamiseen ja arviointiin päätettiin varata aikaa noin vuosi. Toteutusvaihe päätettiin käynnistää syyskuussa 2010 ja arviointivaihe päättyisi toukokuussa 2011. Syyskuu 2010 oli järkevä aloitusajankohta, koska uusi toimintakausi olisi juuri käynnistynyt ja kaikki työyhteisön jäsenet olisivat palanneet kesälomalta. Päiväkodin aikuisilla ja lapsilla oli elokuu aikaa tutustua toisiinsa ennen varsinaista kehittämistyön käynnistämistä. Työyhteisöön oli tulossa syksyllä 2010 muutoksia, keskustelimme henkilökunnan vaihtumisen vaikuttamisesta kehittämistyöhön. Vaihdosten ei uskottu vaikuttavan kehittämistyöhön, työyhteisö päätti laatia kansion, johon uudet työntekijät voisivat perehtyä ennen kehittämistyön käynnistymistä. Kehittämisprosessia sovittiin arvioitavan työkokouksissa marraskuussa 2010, maaliskuussa 2011 ja toukokuussa 2011. Tämän jälkeen tutkija aloittaisi tulosten käsittelyn ja opinnäytetyön raportoinnin.

Kiviniemen (1999) mukaan kaikkea mitä tutkimuksen aikana tapahtuu, voidaan hyödyntää ja se voidaan sisällyttää tutkimusraporttiin. Toimintatutkimukselle on tyypillistä Cohenin & Manioinin (1989) sekä Elliotin (1992) mukaan useiden eri menetelmien käyttö osana aineiston keruuta. Tutkijalla on mahdollisuus saada läheinen ja monipuolinen kuva tutkittavana olevasta käytännöstä. Osallisten itse suorittaman aineiston keruu on eräs toimintatutkimukseen liitetty

ominaispiirre. (Emt., 75). Suunnitteluvaiheessa sovimme, että työyhteisö tekee sähköisesti muistiinpanoja kokemuksistaan ja havainnoistaan kehittämisprosessin aikana. Muuten sovimme pitävämmme yhteyttä sähköpostitse ja puhelimitse. Analysoin omat ja työyhteisön tekemät muistiinpanot sekä työyhteisön antaman palautteen. Analysoitua aineistoa olen käyttänyt hyväksi kehittämisprosessin arvioinnissa sekä raportoinnissa. Kiviniemen (1999) mukaan aineiston käsittelyä kannattaa harjoittaa jo kenttävaiheen kuluessa, ei ainoastaan siinä vaiheessa, kun koko aineisto on kerätty. Aineiston analyysi on siten myös suuntaa antavaa, jolloin tarkoituksena on täsmentää tutkimustehtävää, löytää linjaa myöhemmin tapahtuvaa aineistonkeruuta varten ja siten kohdistaa tutkimusta tarkoituksenmukaisesti arvioituun suuntaan. Kun keskeisenä tavoitteena on toimintakäytäntöjen kehittäminen, tämänkaltainen analysointi palvelee samalla itse kehittämishankkeen toteuttamista (Emt., 76).

6.3 Toteutusvaihe

Työyhteisö aloitti kehittämistyön toteutuksen syyskuussa 2010. Samalla he aloittivat tekemään muistiinpanoja kehittämisprosessista. Työyhteisö laati suunnitelman kuukausi kerrallaan, siihen merkittiin sadutusviikot sekä muut huomioitavat asiat, kuten tulevat juhlat ja muut sovitut tapahtumat. Suunnitelmat jätettiin kuitenkin tarkoituksella ”väljäksi”, jotta siinä on tilaa lasten ideoille.

Sadutuksille varattiin aina 4 vkoa lukukaudesta, jolloin sadutukset olivat pääosassa päiväkodin toiminnassa. Sadutuksiin varattiin reilusti aikaa, koska etukäteen ei tiedä kuinka kauan yksi sadutuskerta kestää. Tavoitteena oli saduttaa jokainen lapsi 4 kertaa syyskuun 2010 ja toukokuun 2011 välisenä aikana. Sadutukset aloitettiin syyskuussa 2010, kun kaikki työntekijät ovat palanneet kesälomiltaan, ja henkilökunta ja lapsiryhmä ovat vähän tutustuneet toisiinsa. Saduttaminen tapahtui niin, että sama aikuinen sadutti aina samoja lapsia, jotta tarinan kertojan ja kirjoittajan välille syntyisi luotettava suhde. Jos lapsi ei saanut kerrottua tarinaa, ei osannut tai ujosteli, hänelle tarjottiin mahdollisuus piirtää ensin kuva, ja aikuinen kysyi lapselta, liittykö kuvaan jokin tarina, jonka lapsi haluaisi kertoa. Jos lapsi ei halunnut osallistua sadutukseen, niin lasta ei pakotettu. Ensin kokeiltiin yksin saduttamista ja sen jälkeen vasta ryhmäsaduttamista.

Toiveiden torstai-tuokiot aloitettiin myös syyskuussa 2010. Joka torstai lapset kokoontuivat pitämään aamupiiriä yhdessä aikuisten kanssa. Toiveiden torstaille oli suunniteltu oma symboli, joka näkyi viikko-ohjelmassa. Symbolista lapset tiesivät milloin on toiveiden torstain aika. Toiveiden torstai-tuokiossa lapset esittivät omia toiveitaan mitä haluaisivat päiväkodissa tehdä. Jokaiselta lapselta kysyttiin erikseen mitä sinä haluaisit päiväkodissa tehdä, näin myös ryhmän hiljaisemmat lapset saivat tilaa esittää mielipiteensä. Aikuinen kirjasi toiveet ylös ja lopuksi vielä luki toiveet ääneen. Lasten toiveita pyrittiin toteuttamaan heti seuraavalla viikolla, esimerkiksi jumppatunnin sisältöä voitiin suunnitella toiveiden pohjalta, renkaat ja trampoliinit sisällytettiin jumppatunnin ohjelmaan. Kun toiveita toteutettiin, lapsille kerrottiin, että tämä oli lasten oma toive.

Kaikkia toiveita ei voitu toteuttaa välittömästi, vaan ne vaativat enemmän aikaa toteutuksen järjestämiseen, esimerkiksi luistelu vaatii luonnon jäiden kunnossa olon tai vuoron varaamisen jäähallilta. Lapsi sai kuitenkin heti toivottuaan varmistuksen siitä, että hänen toiveensa on kuultu, ja tullaanko se toteuttamaan vai ei. Jos toivetta ei voitu päiväkodissa toteuttaa, lapselle selitettiin miksi näin on. Lapsi ei jäänyt epätietoiseksi siitä, mitä hänen toiveelleen tehdään. Eräs lapsi halusi ajaa ihan oikealla motocross-pyörällä. Lasten kanssa keskusteltiin siitä, miksi oikealla motocross-pyörällä ei voida ajaa päiväkodissa. Lapset ymmärsivät syyn, etteivät he ole vielä iältään tarpeeksi vanhoja ajamaan motocross-pyörällä, eikä päiväkodin piha ole sopiva paikka ajaa motocross-pyörällä.

Esikoululaisten ryhmässä lapset toteuttivat omia toiveitaan esimerkiksi suunnittelemalla jumppatunnin sisällön ja opettivat toisilleen temppeja ja leikkejä. Lapset suunnittelivat itse askartelumalleja, joiden mukaan muutkin askartelivat. Lapset halusivat myös itse ottaa vastuuta satuhetkien ohjaamisesta. Ne lapset, jotka olivat oppineet lukemaan saivat halutessaan lukea sadun muille. Niille lapsille, jotka eivät vielä osanneet lukea, päätettiin tarjota mahdollisuutta kertoa satu kuvien perusteella.

Toteutusvaiheen tavoite

Toteutusvaiheessa (vaihe 2) tavoitteena oli valittujen lasten osallisuutta vahvistavien toimintamenetelmien kokeilu. Tutkimuskysymyksinä tässä vaiheessa olivat:

Miten valitut toimintamenetelmät sopivat päiväkodin arkeen?

Miten ajalliset resurssit ovat riittäneet?

Marraskuulle sovittu työkokous pidettiin aikataulusyistä joulukuussa. Työkokouksessa oli koolla tutkija ja työyhteisö. Aineistona työkokouksessa oli henkilökunnan tekemät muistiinpanot kokemuksista tähänastisesta kehittämistyöstä. Pehdyin muistiinpanoihin ennen työkokousta. Kävimme arvioivan keskustelun toteutusvaiheen käynnistymisestä, aikatauluista ja menetelmien kokeilusta. Työyhteisön kiinnostus kehittämistyötä kohtaan oli kasvanut kehittämistyön edetessä. Sadutukset ja toiveiden torstai-tuokiot koettiin mielekkäiksi työmenetelmiksi, ja niiden suhteen oli pysytty aikataulussa. Takana oli yksi kierros sadutuksia ja kuusi kertaa Toiveiden torstaita. Toiveiden torstai- oli jäänyt muutaman kerran väliin päiväkodin muiden tapahtumien vuoksi. Kestävän kehityksen toimintaohjeet oli laadittu ja niiden toteuttaminen oli päätetty aloittaa vuoden 2011 alussa. Päiväkodissa oli aloitettu myös Viikon tähti-esittelyt. Jokainen lapsi saisi vuorollaan olla Viikon tähti. Lapsi haastateltiin ja lapsi sai kertoa hänelle tärkeistä asioista ja esitellä perhettään ja lähipiiriään esimerkiksi tuomalla valokuvia.

Arvioivan keskustelun päätteeksi tehtiin nopea analyysi jatkotoimenpiteistä. Kokeiltuihin menetelmiin ei ollut tässä vaiheessa syytä tehdä muutoksia, vaan päätettiin jatkaa sadutuksia ja toiveiden torstai-tuokiota sovitusti. Henkilökunnan tekemät muistiot olivat melko vähäisiä, joten aineistoa ei ollut paljon. Dokumentoinnille ei tuntunut löytyvän aikaa. Sovimme kuitenkin, että jatkossa henkilöstö yrittää panostaa enemmän tilanteiden dokumentointiin sekä omien kokemusten kirjaamiseen. Sovimme, ettei muistioita tarvitse tehdä sähköisesti, koska se vie ajallisesti enemmän resursseja työntekijöiltä. Tällä muutoksella toivoimme saavan enemmän muistiinpanoja arjen kokemuksista kehittämistyössä. Seuraavan kerran toimintaa päätettiin arvioida maaliskuussa 2011.

Maaliskuussa 2011 olimme työyhteisön kanssa puhelinyhteydessä. Tämän puhelinalaverin tarkoituksena oli seurata kehittämisprosessin etenemistä. Kehittämistyötä oli jatkettu sovitun työjärjestyksen mukaan, mutta sadutukset olivat tässä vaiheessa osoittautuneet työläämmäksi ja vieneet enemmän aikaa kuin niihin oli varattu. Sadutusten suhteen ei oltu täysin aikataulussa. Resurssit eivät riittäneet kaikkeen, mm. sairastumiset olivat vaikuttaneet toiminnan toteuttamiseen. Kestävän kehityksen toiminta oli käynnistynyt, päiväkodissa oli esimerkiksi opeteltu lajittelua, sähkön ja veden taloudellista käyttöä sekä kierrätysmateriaalien käyttöä esimerkiksi askarteluissa. Arvioivan keskustelun päätteeksi päätimme, että toiveiden torstai-tuokiot pidetään joka viikko, mutta sadutuksien määrää voidaan vähentää, jos aika ei riitä. Kestävää kehitystä vietäisiin eteenpäin omalla painollaan arjen tilanteissa ja Viikon tähti-esittelyt

jatkuivat normaaliin tapaan. Sovimme seuraavan työkokouksen toukokuulle 2010, jolloin olisi kehittämisprosessin arvioinnin aika. Arviointi suoritettaisiin ryhmähaastatteluna.

Toteutusvaiheen tuotoksena oli pienet muutokset käytännötoimintaan, sekä aineisto työkokouksista ja henkilökunnan pitämistä muistiinpanoista. Analysoin omat ja työyhteisön tekemät muistiinpanot sekä työyhteisön antaman palautteen. Analysoitua aineistoa olen käyttänyt hyväksi kehittämistyön arvioinnissa ja raporttia kirjoittaessani.

7 KEHITTÄMISPROSESSIN ARVIOINTI

Vatajan (2009) mukaan arvioinnissa on pohjimmiltaan kyse jonkin asian arvon tai ansion määrittämisestä. Arviointikäytännöt ovat valtavirtaistuneet, ja nykyään arviointi mielletään osaksi hyvän hallinnon, toiminnan ohjauksen sekä johtamisen ammatillisuuden käytäntöjä. Arviointia pidetään välineen toiminnan läpinäkyvyyden ja tilivelvollisuuden osoittamiseksi, tuloksellisuuden, tehokkuuden ja laadun lisäämiseksi sekä organisatorisen oppimisen ja kehittymisen tukemiseksi. (Emt., 51.) Kehittämisen toteutus- ja arviointivaihe menevät limittäin, arviointivaiheen katsomisen alkavan vaiheessa 3 (kuviokuva 2), jolloin toteutettava toiminta ja sen havainnointi vielä jatkuvat. Toteutus- ja arviointivaihe ovat osittain päällekkäisiä vaiheita.

7.1 Prosessiarviointi ja arviointiasetelma

Seppänen-Järvelä (2003) mukaan kehittämissuressin kulkua on haasteellista seurata, arvioida, analysoida ja raportoida siten, että sen keskeiset muuttujat ja elementit voitaisiin tehdä havaittavaksi. Hitaasti etenevän prosessin vaikutuksia on vaikea mitata ja jäljittää: välilliset vaikutukset jäävät helposti näkymättömiksi ja niitä on hankala eritellä riittävän luotettavasti. Prosessiarvioinnin tehtävä on systemaattisin menetelmin avata keittämissuressia. Seurantatiedon, palautteen ja reflektion pohjalta tehdään johtopäätöksiä, joilla kehittämistoimintaa ohjataan kohti tavoiteltavaa visiota sekä tuotetaan tietoa kehittämistoimenpiteiden vaikutusten välisestä suhteesta. (Karjalainen 2008, 218.)

Kehittämissuressi on ainutkertainen, kullekin projektille ominainen ja yksilöllinen toiminnon, havaintojen ja ajattelun kokonaisuus. Prosessi on alkanut ennen kuin varsinainen projekti ja usein myös jatkuu sen päättymisen jälkeen (Karjalainen 2008, 218). Virtasen (2007) mukaan arviointiin ei ole varsinaista yhtä oikeaa mallia vaan jokaisen arvioijan on suunniteltava arviointi prosessikohtaisesti. Virtanen puhuu arviointiasetelmasta, mikä tarkoittaa tapaa ratkaista arviointitehtävä. Kun arviointiasetelmaa mietitään, tulee miettiä millaisia arviointikysymyksiä ratkaistaan, kenen mielipiteellä on merkitystä, millaisia arviointiaineistoja tarvitaan, millaisia arviointikäsitteitä tulisi käyttää ja mikä on arvioinnin tekijän rooli koko prosessissa. (emt., 113).

Anne Fossa Hansenin (2005) kiteyttää hyvin arviointiasetelman valintaan liittyvät kolme tekijää: Arvioinnin tarkoitus, arvioinnin kohde ja arviointikysymykset. Virtasen mukaan arviointiasetelma on aina alisteinen arviointitehtävälle. Arvioinnin tarkoitus – tilintekovastuullisuuden toteaminen tai

oppiminen määrittelee sen, millaista arviointiasetelmaa on järkevää käyttää. Tilintekovastuun arvioinnissa kiinnostus kohdistuu arvioinnin tuloksiin ja arvioitavan kohteen kustannustehokkuuteen. Oppimiseen tähtäävässä arvioinnissa kiinnostus kohdistuu erilaisiin asioihin: hyviin käytäntöihin, niiden vahvistamiseen ja mahdolliseen levittämiseen. (Virtanen 2007, 113.)

Käytettävän arviointiasetelman valintaan vaikuttaa arvioitavan kohteen luonne ja tarpeet. Arvioinnin kohde määrittelee arviointiasetelman valinnan. Arvioinnin kohde tarkoittaa sitä mitä parhaillaan arvioidaan. Jos arvioitavana on muutoksen toteuttaminen organisaatiossa, arviointiasetelma on syytä rakentaa sellaiseksi, että se ottaa huomioon kohteen kontekstin ja sisäisen toimintalogiikan. (Virtanen 2007, 113.)

7.2 Kehittämisen arvioinnin tarkoitus ja arviointikysymykset

Arviointikysymysten pitää sopia yhteen sovellettavan arviointiasetelman kanssa.

Arviointikysymykset määrittävät sovellettavaa arviointiasetelmaa monin eri tavoin. (Virtanen 2007, 113.). Seuraavaksi esittelen tämän kehittämisen arvioinnin tarkoituksen sekä arviointikysymykset, arviointikysymykset nousevat kehittämistehtävälle asetetuista tavoitteista. Kehittämistehtävän arviointiasetelmaa selventää kuvio 3.

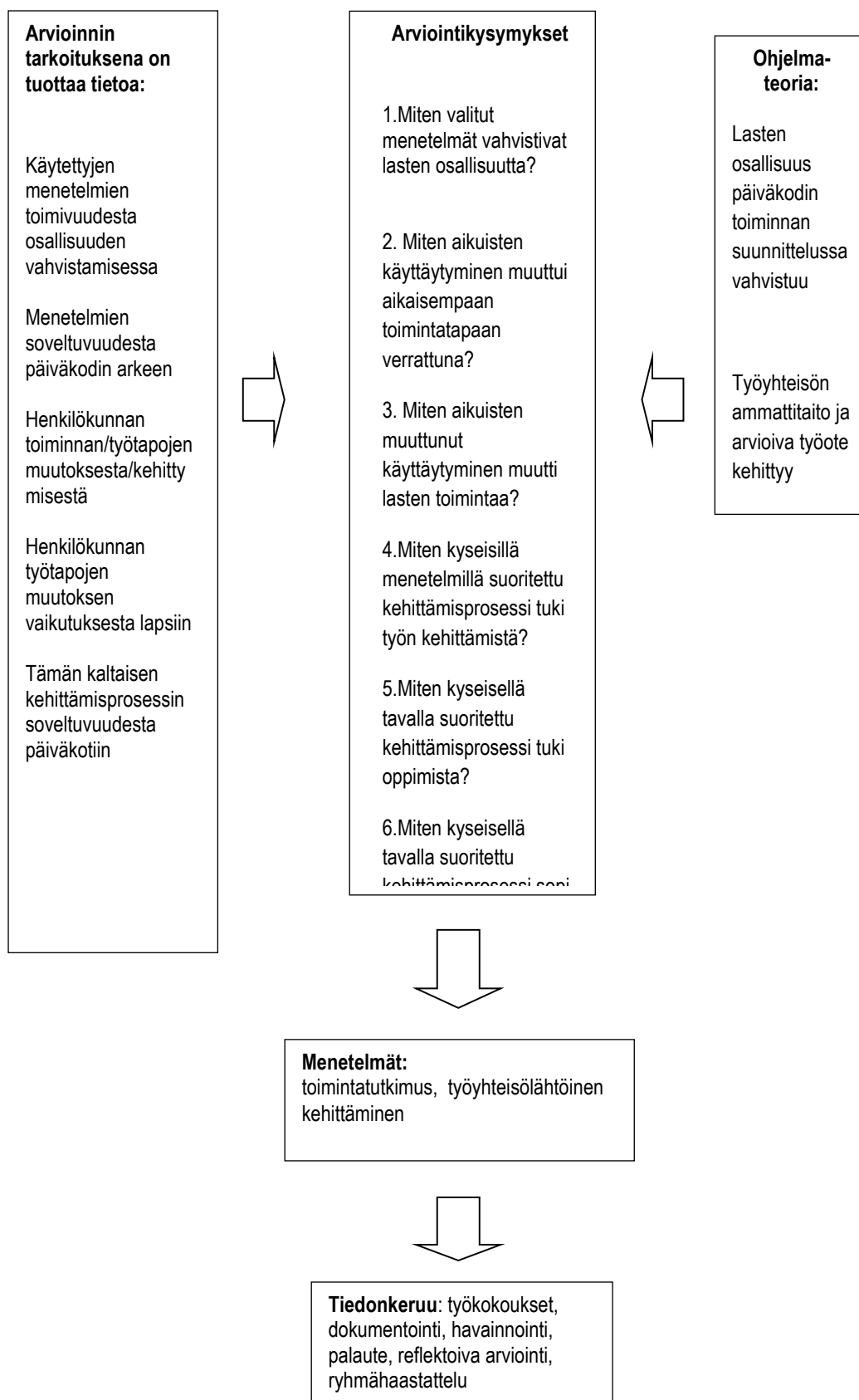
Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa:

- Käytettyjen menetelmien vaikutuksista osallisuuden vahvistamisessa
- Käytettyjen menetelmien soveltuvuudesta päiväkodin arkeen
- Henkilökunnan toiminnan/työtapojen muutoksesta/kehittämisestä
- Henkilökunnan työtapojen muutoksen vaikutuksesta lasten toimintaan
- Kehittämisen soveltuvuudesta päiväkotiin

Arviointikysymykset:

- 1. Miten valitut menetelmät vahvistivat lasten osallisuutta?**
- 2. Miten aikuisten käyttäytyminen muuttui aikaisempaan toimintatapaan verrattuna?**
- 3. Miten aikuisten muuttunut käyttäytyminen muutti lasten toimintaa?**
- 4. Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittäminen tuki työn kehittämistä?**
- 5. Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittäminen tuki oppimista?**
- 6. Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittäminen sopi päiväkotiin?**

Kuvio (3). Arvioinnin viitekehys tässä kehittämistehtävässä Vataja & Seppänen-Järvelä mukaan (Emt., 2008, 223.)



Anttilan (2007) mukaan arviointi kohdistuu kehittämishankkeeseen joko kokonaisuutena tai sen osavaiheisiin. Formatiivinen arviointi tapahtuu vaiheittain koko prosessin kulun ajan, summatiivinen arviointi tarkoittaa kokoavaa päättöarviointia, jossa tarkastellaan toiminnan lopussa saatuja tuloksia (Emt.,84). Kehittämistyön formatiivista arviointia on tehty työkokouksissa kehittämistyön edetessä, kehittämisprosessin lopuksi suoritettiin summatiivinen arviointi.

Virtasen (2007) mukaan arvioinnin kriteerit voidaan määritellä kahdella tavalla, joskin harvoin niitä nähdään sellaisenaan, vaan tavallisimmin kyse on muotojen yhteensovittamisesta. Perspektiivinen arvoteoria perustuu ajatukseen spesifin, parhaana pidetyn arvorakennelman valitsemisesta arviointikriteerien pohjaksi. Käytännössä arvioinnin tekijä voi rakentaa arviointikriteerit perustamalla ajatuksensa olemassa oleviin tutkimuksiin, arviointeihin, selvityksiin sekä kokemukseensa vastaavista arvioinneista. Oleellista on, että arvioinnin tekijä pystyy perustelemaan katsantokantansa olemassa olevan aineiston perusteella. Deskriptiivinen arvoteoria lähtee puolestaan liikkeelle oletuksesta arvojen sisäisistä ristiriitaisuuksista. Se kytkee pohdinnan osaksi yksittäisen arvioinnin arviointikriteerien rakentamista. Tällöin tuloksena syntyy konsensustulkintaan perustuva ajatus kyseistä arviointia ohjaavista arvoista, jotka kiteytyvät kutakin arviointikysymystä ja teemaa koskevissa arviointikriteereissä. Käytännössä arvioinnin tekijä rakentaa arviointikriteerit yhdessä arvioinnin osallisten kanssa ja kaikki osalliset hyväksyvät kyseiset ratkaisut. (Virtanen 2007, 150-151). Tässä kehittämistehtävässä korostuu perspektiivinen arviointi, haastattelukysymykset perustuvat teoreettiseen viitekehykseen, jossa on hyödynnetty aiempia tutkimuksia. Analyysin jälkeen myös johtopäätösten tulkinnessa ja vertailussa käytetään apuna aiempia tutkimuksia.

Tässä kehittämisprosessissa käytettiin osallistavaa arviointia. Kivipellon (2008) mukaan osallistava arviointi on pääkäsite, joka liitetään nykyisin monenlaiseen arviointiin. Pääperiaatteena näyttää olevan, että arvioinnissa käytetään eri toimijoita osallistavia menetelmiä ja he myös osallistuvat arviointiin. Osallistumisen aste voi vaihdella ja se millaisiin arviointivaiheisiin toimija osallistuu. Osallistamisen periaatteet tulevat hyvin esille toimintatutkimuksessa ja osallistavassa tutkimuksessa. Osallistamista perustellaan sillä, että siinä tulevat esiin demokraattisuuden, tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden, vapautumisen ja elämän edistämisen periaatteet. Osallistavan arvioinnin käytössä tulee näkyä nämä periaatteet sillä tavalla, että ihmiset ovat itse tutkimassa ja kehittämässä heitä koskevia asioita. Ajatellaan, että näiden periaatteiden toteutuessa ihmiset aktivoituvat myös oma-aloitteisesti tekemään tarvittavaa uudistusta ja kehittämistoimintaa. Osallistavassa arvioinnissa näitä periaatteita pyritään ottamaan huomioon esimerkiksi menetelmien valinnoilla. Valitaan sellaisia tiedonkeruu- ja analyysimenetelmiä, jotka edistävät

demokraattisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Tietoa voidaan koota kyselyin ja haastatteluin, jota voidaan edelleen prosessoida fokusryhmissä tai dialogisissa tilanteissa. (Kivipelto 2008, 24.)

7.3 Arviointiaineiston kerääminen ja käsittely

Kehittämisen prosessin vaiheessa 4 kehittämisessä mukana ollut työyhteisö haastateltiin ryhmänä, kyse oli arvioivasta keskustelutuokiosta, jossa arvioitiin koko kehittämisprosessia ryhmänä. Keskustelijat saivat kehittämistehtävän arviointiasetelman perusteella laaditut kysymykset etukäteen pohdittavaksi. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) toteavat ryhmähaastattelun olevan tehokas tiedonkeruun muoto, koska tietoa saadaan monelta henkilöltä yhtä aikaa. Ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella saattaa olla sekä myönteinen että kielteinen puoli. Ryhmä voi auttaa, jos tieto on muistin varassa, tai ryhmä voi auttaa väärinymmärrysten korjaamisessa. Toisaalta ryhmä voi estää ryhmä kannalta negatiivisten asioiden esiintulon. Ryhmässä voi olla myös henkilöitä, jotka pyrkivät dominoimalla määräämään keskustelun suunnan. (Emt., 205-206.) Ryhmähaastattelussa sopivaksi haastateltavien määräksi ajatellaan kaksi tai kolmen henkilöä kerrallaan, koska jos haastattelu nauhoitetaan, äänet saattavat sekoittua. (Emt., 206). Tässä haastattelussa oli mukana neljä Muksuteekin työntekijää, en nähnyt tarvetta jakaa ryhmää kahteen.

Litteroin ryhmähaastatteluaineiston heti haastattelun jälkeen. Hirsjärvi & Hurme (2000) mukaan litterointi voidaan tehdä koko haastattelusta tai valikoiden vain teema-alueista tai haastateltavan puheesta (emt., 138). Litteroin aineiston sanatarkasti, koska aineisto oli pieni ja ajattelin että koko aineistoa voidaan käyttää hyväksi raportointivaiheessa. Vajaan kahden tunnin haastattelusta kertyi aineistoa 11 sivun verran. Luin haastatteluaineiston läpi useaan kertaan, jonka jälkeen aloitin aineiston analysoinnin laadullista sisällönanalyysia käyttäen. Analyysia ohjasi kehittämistehtävän arviointiasetelma sekä arviointikysymykset, joihin halusin löytää vastaukset. Järjestelin aineiston ensin haastattelurungon mukaan (Liite 3). Eskola & Suoranta (1998) mukaan teemahaastattelurunko on oiva apuväline aineiston koodaukseen, koska sen rakentamisessa on käytetty aiempaa teoreettista tutkimustietoa ja omia kokemuksia (emt., 153). Tämän jälkeen lajittelin aineiston kahteen pääluokkaan: lasten osallisuuden vahvistuminen ja työn kehittyminen. Jatkoin aineiston järjestelyä. Pääluokan osallisuuden vahvistuminen- aineiston jaoin kehittämisprosessissa käytettyjen oletettujen osallisuutta vahvistavien menetelmien mukaan kolmeen ryhmään; Sadutus, Toiveiden torstai ja muut menetelmät. Järjestelin aineistoa edelleen

edellä mainittujen ryhmien mukaan ja tämän jälkeen aloin hakea vastauksia jokaisen ryhmän osalta arviointikysymyksiin 1-3. Pääluokan työn kehittyminen- alle jaetun aineiston järjestin myös kolmeen ryhmään arviointikysymysten 4-6 mukaan. Ryhmien nimiksi muodostui, kehittämishanke työn kehittämisen edistäjänä, kehittämishanke oppimisen edistäjänä ja kehittämishankkeen sopivuus päiväkotiympäristöön.

Tässä vaiheessa käsittelin myös työkokousten palautelomakkeet. Analysoin palautteet sisällönanalyysejä käyttäen. Järjestelin aineiston kysymys kerrallaan ja tein koonnin vastauksista. Aineistoa olen käyttänyt hyväksi koko kehittämisprosessin arvioinnissa.

7.4 Arvioinnin tulokset lapsen osallisuuden vahvistumisesta

Tässä kappaleessa kerron ensin tulokset lapsen osallisuuden vahvistumisen osalta ja tarkastelen tuloksia eri näkökulmista.

7.4.1 Sadutus lasten osallisuutta vahvistavana menetelmänä

Haastatteluaineiston mukaan lapset tulivat kuulluksi sadutuksen kautta. Sadutukset koettiin tilanteiksi, joissa lapsella todella oli mahdollisuus tuoda esiin omia mielipiteitään ja ajatuksiaan. Lapsia sadutettiin kahdesta neljään kertaan. Kaikki lapset eivät halunneet tulla sadutettavaksi. Lasta ei pakotettu sadutukseen. Kaksi lasta jäi kokonaan saduttamatta, koska he ovat harvoin päiväkodissa.

Sadutus oli uusi työväline työyhteisön jäsenille, joten sen käyttöönotto muutti merkittävästi työyhteisön toimintatapaa aiempaan verrattuna. Sadutus koettiin mielekkäänä työvälineenä, ja sen kautta koettiin voivan kuulla lasta. Sadutus koettiin hyvänä mahdollisuutena lapsen ja aikuisen väliseen kahdenkeskiseen vuorovaikutustilanteeseen ja sen koettiin vahvistavan aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. Sadutuksen kautta koettiin saavan tietoa lapsen sen hetkisestä mielenkiinnonkohteesta.

Aineiston mukaan lapset kokivat sadutuksen eri tavoin, mutta pääosin positiivisesti. Lapset tuntuivat nauttivan kahdenkeskisestä ajasta aikuisen kanssa. Lapset lähtivät mielellään sadutettavaksi ja odottivat kovasti omaa sadutusvuoroaan. Vain muutama lapsi kieltäytyi

sadutuksesta tai ei sadutushetkellä saanut sanottua mitään. Sadutusten toistuesssa ujompienkin lasten koettiin rentoutuvan ja sadun kertominen oli helpompaa. Jotkut eivät halunneet toista kertaa, ja toisia kiinnosti toisella kerralla enemmän ympäristö kuin itse sadutus. Esikoululaiset olivat ”varautuneempia” sadustilanteissa, he kiinnittivät paljon huomiota kerrontaansa, eivätkä antaneet sadun tulla niin spontaanisti kuin pienemmät sadutettavat. Isommilla lapsilla sadutukseen tuntui liittyvän enemmän kontrollia, omaa satua ei esimerkiksi luvattu lukea muille lapsille eikä lapsi luvannut liittää satua yhteiseen satukirjaan.

Sadutus koettiin aikaa vieväksi. Sadutuksille oli varattu kalenterista sadutus-viikot, joiden aikana oli tarkoitus pääasiassa saduttaa lapsia ja jättää muu toiminta vähemmälle, mutta silti aika ei tuntunut riittävän. Päiväkodin arki on hektistä ja lapsiryhmät melko suuria. Vaikka sadutus koettiin tärkeäksi, niin lapsiryhmästä irrottautuminen yhden lapsen sadutuksen vuoksi koettiin haastavaksi. Sadutuksen kestoa ei voinut ennalta arvioida, joten oli haastavaa löytää sopiva hetki sadutukseen. Jos aikuinen tunsu ryhmän kannalta olevan hyvä aika sadutukselle, ei välttämättä lapsella ollut sadutukseen soveltuva hetki. Lapsen leikkiä ei haluttu keskeyttää sadutusten vuoksi. Yksin tai pienessä ryhmässä saduttaminen koettiin mielekkäämpänä kuin koko ryhmän saduttaminen. Isossa ryhmässä lapsi ei jaksanut odottaa omaa vuoroaan ja turhautui. Syyksi sadutusten haasteellisuuteen koettiin ajallisten resurssien yliarviointi.

Sadutus koettiin päiväkotiin sopivaksi ja lasten osallisuutta vahvistavaksi menetelmäksi. Työyhteisö koki saaneensa uuden menetelmän arjen työhön. Sadutus-tilanne pakotti aikuisen kuuntelemaan ja keskittymään siihen mitä lapsi sanoo. Sadutukset pysäyttivät aikuisen ja opettivat aikuista kuuntelemaan ja havainnoimaan lasta. Haastatteluaineiston mukaan Työyhteisön jäsenet arvioivat päässeensä lähemmäksi lapsen maailmaa sadutuksen avulla.

7.4.2 Toiveiden torstai lasten osallisuutta vahvistavana menetelmänä

Haastatteluaineiston mukaan Toiveiden torstai-tuokiossa lapsen koettiin myös tulevan kuulluksi. Vain yksi lapsi, joka tuli ryhmään tammikuussa 2011, ei halunnut esittää toiveitaan. Hänelle oli kuitenkin tarjottu mahdollisuus esittää toiveitaan. Toiveiden torstain koettiin vahvistavan lapsen osallisuutta sekä toiminnan suunnittelussa että toteutuksessa. Tästä esimerkkinä olivat jumppatuokiot, jonka sisällön lapset itse suunnittelivat ja toteuttivat.

Toiveiden torstai-tuokio oli työyhteisölle uusi työmenetelmä, joten se toi lisää uutta aikuisen toimintatapoihin aiempaan verrattuna. Toiveiden torstai koettiin erittäin mielekkääksi menetelmäksi ja todella hyvin sopivaksi päiväkodin arkeen. Toiveiden torstai-tuokiossa koko ryhmä pystyi olemaan koolla samanaikaisesti, eikä aikuisen tarvinnut irrottautua ryhmästä kuten sadutuksissa. Toisaalta irrottautumiseenkin oli mahdollisuus, jos olosuhteet sallivat, ja toiveita voitiin esittää kahden kesken.

Lapset odottivat innoissaan Toiveiden torstaita. Lasten toiveet olivat melko tavallisia, askartelua, piirtämistä, prinsessakuvien väritystä, leikkimistä, renkaissa roikkumista jne. Toiveissa toistuivat samat teemat ja toiveet, näin aikuiset kokivat tulevansa tietoisiksi siitä, mikä lasta tällä hetkellä kiinnostaa, ja milloin tilalle on tullut uusi kiinnostuksen kohde. Lapset vaikuttivat olevan motivoituneempia ja sitoutuneempia toimintaan, kun olivat itse saaneet olla mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa. Osallisuutta ei koettu ikäsidonlaiseksi, mutta iällä koettiin olevan merkitystä. Esikoululaiset olivat mukana toteuttamassa päiväkodin toimintaa suunnitelmien pohjalta, mutta pienten osastolla aikuinen toimi toteuttajana ja lapsi suunnittelijana

Toiveiden torstain koettiin vahvistaneen lapsen osallisuutta päiväkodin toiminnan suunnittelussa, ja näin vähentäneen aikuisjohtoisuutta toiminnansuunnittelussa. Työyhteisö koki, että mielekkäällä tekemisellä ja osallisena olemisella on tärkeä merkitys esimerkiksi lapsen oppimismotivaatiolle ja itsetunnolle. Lapsilla huomattiin olevan myös taitoja päättää itseään koskevista asioista. aikuinen koki lasten osallisuuden toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa tärkeäksi. Aikuinen koki, että työtä oli mukava tehdä, eikä sitä ei koettu tehtävän vain lapsille vaan yhdessä lasten kanssa.

7.4.3 Muut menetelmät lasten osallisuutta vahvistavina menetelminä

Muksuteekissa oli käytetty osallisuutta vahvistavina menetelminä myös äänestämistä eri tilanteissa sekä Viikon tähti-menetelmää. Näiden menetelmien vaikutuksia lasten osallisuuden vahvistamisessa ei ole arvioitu, mutta aineistosta tuli esille seuraavanlaisia asioita.

Muksuteekissa oli harjoiteltu lasten kanssa äänestämistä eri tilanteissa, esimerkiksi satuhetkellä luettavan satukirjan valitsemisessa. Äänestäminen oli lapsista mukavaa. Äänestäminen koettiin hyväksi mahdollisuudeksi ratkaista tilanteita, jos oli erimielisyyksiä tai valittavana erilaisia

vaihtoehtoja. Äänestämistä käytettiin esimerkiksi satuhetken satukirjan valitsemisessa. Äänestämällä lapset saivat kokea osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuden.

Mussukoitten (3-5-vuotiaitten) ryhmässä jokainen sai vuorollaan olla Viikon tähti. Lapsi oli saanut itse tuoda kotoaan valokuvia päiväkotiin, lapsi haastateltiin ja hän sai esitellä omaa perhettään, harrastuksiaan tai muita hänelle tärkeitä asioita. Lapset ja heidän vanhempansa olivat innoissaan viikon tähti-asiasta ja kyselivät milloin on heidän lapsensa vuoro olla Viikon tähti. Viikon tähtenä lapsi sai osakseen erityishuomiota ja apulaistehtäviä. Mussukoitten osaston seinälle oli rakennettu talo, johon Viikon tähti-vuorolla liitettiin kuva lapsesta, lopuksi koko ryhmän lapset kuuluivat tähän yhteiseen taloon. Viikon tähti- korosti lasta, mutta myös hänen osallisuuttaan yhtenä Mussukoitten ryhmän jäsenenä.

7.5 Arvioinnin tulokset työnkehittymisen osalta

Seuraavaksi esitän tulokset työn kehittymisen osalta vastaamalla arviointiasetelman arviointikysymyksiin 4-6. Kappaleessa 7.5.1 vastaan kysymykseen ***Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittämisprosessi tuki työn kehittämistä?***, kappaleessa 7.5.2 vastaan kysymykseen ***Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittämisprosessi tuki oppimista?*** ja kappaleessa 7.5.3 vastaan kysymykseen ***Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittämisprosessi sopi päiväkotiin?***

7.5.1 Kehittämisprosessi työn kehittämisen edistäjänä

Työyhteisö koki tärkeäksi arvioida itse oman työn kehittämistarvetta sekä keinoja, joilla mahdollisiin kehittämistarpeisiin vastataan. He kokivat olevansa oman työnsä asiantuntijoita kehittämistarpeen arvioijina. He kokivat tuntevansa työyhteisönsä ja osaavansa arvioida omia aika- ja henkilöstöresurssejaan kehittämisprosessin kannalta.

Työyhteisö koki erittäin tärkeänä oman osallistumisensa suunnitteluvaiheeseen sekä oman aktiivisen toimijuuden kehittämistyön toteutuksessa. Työyhteisö asetti itse tavoitteet mitä lähdetään kehittämään. Kaikki kokivat olleensa aktiivisia toimijoita kehittämisprosessissa. Koettiin, että toteutuksesta tuli työyhteisön näköinen, kun suunnittelussa ja toteutuksessa oli

oman työyhteisön jäsenet aktiivisina toimijoina. Johtajan suhtautumisella koettiin olevan suuri merkitys, hän luotti työyhteisön ammattitaitoon toimia aktiivisesti kehittämisprosessin aikana. Ulkopuolisen tutkija-kehittäjän roolia ei koettu tärkeäksi varsinaisenkehittämistyön toteuttamisessa. Muutosten koettiin juurtuvan osaksi omaa työkäytäntöä, koska oma toimijuus oli aktiivista koko prosessin ajan. Kehittämisprosessin toteuttaminen toimintatutkimuksellisin menetelmin koettiin joustavaksi, koska toimintaa oli mahdollisuus korjata kehittämisprosessin aikana. Työyhteisö koki olevansa varmempi, vahvempi ja ammattitaitoisempi aloittaessaan syksyllä 2011 uuden toimintakauden.

Työkokoukset koettiin erittäin positiivisena, niissä käyty yhteinen keskustelu antoi voimaa, ja rohkeutta jatkaa kehittämistyötä sekä varmuutta sille, että prosessi etenee oikeaan suuntaan. Työkokouksia koettiin olleen riittävästi ja niiden sisällön koettiin olleen kehittämistyötä tukeva. Työkokoukset koettiin tilanteiksi, joissa sai rauhassa pysähtyä tarkastelemaan jo tehtyä sekä tulevaa. Työkokouksissa koettiin saadun tukea ja kannustusta muilta työyhteisön jäseniltä, tuella kannustuksella koettiin olleen positiivista merkitystä kehittämistyön kannalta. Työkokousten koettiin ohjaavan toimintaa kohti tavoitteita ja kehittyvää työyhteisöä. Ryhmähaastattelu koettiin positiivisesti. Se koettiin mahdollisuutena keskustella kehittämisprosessista koko työyhteisön kesken.

7.5.2 Kehittämisprosessi oppimisen edistäjänä

Aineiston mukaan työyhteisö koki kehittämisprosessin tukeneen oppimista ja lisänneen oman työn mielekkyyttä. Työyhteisö koki kehittämisprosessin mielekkäänä tapana kokeilla ja opetella uusia työmenetelmiä. Aineiston mukaan kehittämisprosessille oli varattu riittävästi aikaa, ja kehittämisprosessin koettiin olleen sopivan pituinen. Työkokousten koettiin tukeneen oman työn arvioinnissa ja uusien työmenetelmien omaksumisessa osaksi arjen työtä. Työyhteisö koki oppineensa uusia työmenetelmiä arjen työhön sekä saaneensa valmiuksia kehittämistyön toteuttamiseen.

Ulkopuolisen tutkijan rooli koettiin positiivisesti. Tutkijan läsnäolo varsinkin suunnitteluvaiheessa koettiin erittäin tärkeäksi. Vaikka tutkijan roolia ei koettu tärkeäksi toteutusvaiheessa, niin tieto siitä, että hänen apu on käytettävissä tarpeen tullen, oli tärkeää. Tutkijan rooli koettiin

innostavaksi, kannustavaksi, ymmärtäväksi ja ohjaavaksi, mutta ei liian ohjaavaksi. Työyhteisö koki, että kehittämisprosessi olisi voinut vaarantua, jos ulkoa päin olisi tullut liikaa ohjeita tai valmiit toimintamallit. Työyhteisön mielestä oli tärkeää, että tutkija tunsu päiväkotityön ja siihen liittyvät haasteet.

7.5.3 Kehittämisprosessin sopivuus päiväkotiympäristöön

Kehittämisprosessin koettiin sopivan hyvin päiväkodin arkeen. Kehittämisprosessi koettiin joustavaksi ja sen eri vaiheissa oli osattu huomioida päiväkodin arki. Kehittämisprosessin koettiin olleen sopivan mittainen eikä sen toteuttamisessa ollut kiireen tuntua. Kehittämishanketta koettiin viedyn eteenpäin työyhteisölähtöisesti ja työyhteisön mielipiteitä kunnioittaen. Työkokoukset ja puhelinalaverit hoidettiin päiväkodin aikatauluun sopivina aikoina, joten niiden ei koettu rasittavan päiväkodin toimintaa.

Kehittämisprosessiin oli valittu päiväkotiin sopivat menetelmät. Tutkijan omalla varhaiskasvatuksen tuntemuksella ja päiväkotityön kokemuksella koettiin olleen merkitys kehittämisprosessin suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin onnistumisen kannalta. Tutkijan koettiin ymmärtävän päiväkodin arjen hektisyyttä ja sekä haasteita.

7.6 Tulosten tarkastelua

Seuraavaksi tarkastetaan saatuja tuloksia sekä lasten osallisuuden että työn kehittymisen osalta.

7.6.1. Lasten osallisuuden vahvistumisen osalta

Tulosten mukaan voidaan johtopäätöksenä todeta, että käytetyt toimintamenetelmät vahvistivat lapsen osallisuutta päiväkotimuksuteekissa ja kehittivät työyhteisön työtettä. Tutkimustulosten mukaan osallisuuden ei koettu olevan ikäsidonnaista, vaan sitä koettiin voivan toteuttaa monin eri tavoin ja lasten ikätaso huomioiden. Lasten iällä koettiin kuitenkin olevan merkitystä osallistumisessa toiminnan toteuttamiseen. Stenvall ja Seppälä (2008) toteavatkin, että eri ikäiset lapset toimivat eri tavalla, ja tämä on otettava huomioon. Osallisuus kehittyy lapsen kasvun myötä. Prosessin voi aloittaa pienenä ja jatkaa aina aikuisuuteen asti. Pienenä opittuja toimintamalleja on myöhemmin helpompaa siirtää taas uusiin ympäristöihin, kuten kouluun tai

lopulta työelämään (Emt. 14). Myös Hart (1997) näkee, että lapsen kyvyt ja mielenkiinto osallistua ympäristön tutkimiseen, suunnitteluun ja erilaisten tehtävien hoitoon laajenee iän myötä kotielinpiiristä laajempiin alueellisiin, esimerkiksi koko yhteisön kattaviin elinpiireihin (Gretchel 2002, 40). Sinclair (2004) mukaan lasten osallisuuteen vaikuttaa lasten ikä, koska eri ikäisten lasten taidot ovat erilaiset. (Emt., 108-109.)

Lasten esittämät toiveet eivät aina olleet mahdollisia toteuttaa päiväkodissa juuri lasten toivomalla tavalla, mutta tulosten mukaan lasten kanssa mietittiin yhdessä erilaisia vaihtoehtoja miten toiveita voitaisiin toteuttaa päiväkodissa. Hujalan ym. (1999) mukaan oppimisessa on oleellista rakentaa yhteistä ymmärrystä keskustelun ja vuorovaikutuksen keinoin (Emt., 22). Konstruktivismiin suuntauksesta sosiokulttuurinen teoria painottaa sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä sekä tilanteita, oppimisen lähtökohtana. Oppiminen on kulttuurisidonnaista, ja siinä on tärkeää yhteisöllisyys ja kulttuuriin osallistuminen. (Hujala ym. 1999,23). Menetelmien käyttöön ottamisen myötä päiväkodin toimintaympäristön voidaan todeta muuttuneen vuorovaikutteisemmaksi. Mönkkösen (2007) mukaan dialoginen asiakastyö perustuu oletukseen, että vuorovaikutussuhteessa on kaksi tasavertaista osapuolta, jotka yhdessä määrittävät tilannetta ja etsivät asioihin ratkaisua. (Mönkkönen 2007, 17-18.)

Lapset ovat erilaisia ja kokevat osallisuuden eritavalla. Toiset ovat innoissaan mukana ja toiset vetäytyvät. Lehtinen (2001) mukaan lapset ovat toiminta-aktiivisuudeltaan erilaisia. Toiset lapset ovat jatkuvasti aktiivisia oman tilannekohtaisen asemansa rakentajina ja heille on tärkeää saada vaikuttaa sosiaalisen tilan rakentamiseen. Heidän osallistumistaan luonnehtii tarmokkuus osallistua ryhmän ydintoimintoihin ja rutiineihin, mutta myös halu päästä luomaan yhteisiä merkityksiä niissä. toiset lapset ovat myötäileviä oman asemansa rakentajia, heille on tyypillistä olla mukana jakamassa yhteisiä vuorovaikutustilanteita, mutta he eivät voimallisesti pyri rakentamaan omaa asemaansa niissä. Osa lapsista on suhteellisen passiivisia oman asemansa määrittelijöinä ja puolustajina. Heillekin osallistuminen vuorovaikutustilanteisiin on tärkeää, mutta he eivät dominoin tilanteita, vaan tyytyvät passiivisesti tilanteissa heille rakentuneeseen asemaan. (Emt., 92).

Tutkimustulosten mukaan kaikki lapset eivät halunneet osallistua saduttamiseen, tai lapsi ei halunnut esittää toiveita Toiveiden torstai-tuokiossa. Kiilakoski (2007, 11) kuitenkin toteaa, että osallisuus pitää sisällään myös mahdollisuuden vetäytyä tilanteista. Esikoululaiset myös useimmin kielsivät saduttajalle kertomansa sadun lukemisen muille. Rasku-Puttonen (2006)

ajattelee, että lapset voivat olla varovaisia, kun eivät tiedä onko vastaus oikein, tai onko olemassa useita eri vastausvaihtoehtoja (Emt., 120). Sadutettavat saattoivat pelätä ”kasvonsa menettämisestä”, jos satu ei olekaan toisten lasten mielestä hyvä.

Lasten käyttäytymisen muuttumista ei pystytty arvioimaan kehittämisprosessin aikana, tulosten mukaan lapset olivat ylpeitä saadessaan esittää omia toiveitaan ja varsinkin silloin, kun heidän esittämiään toiveita toteutettiin ja he pääsivät itse opettamaan taitojaan muille. Tulosten mukaan lasten toiminta oli motivoitunutta, kun sitä toteutettiin lasten omien suunnitelmien pohjalta. Tällä voi olla merkitystä heidän itsetuntoaan vahvistavana tekijänä. Rasku-Puttosen (2006, 123) mukaan toisiaan opettamalla lapsi saa kokemuksen siitä, että jokainen voi olla jonkun alueen asiantuntija. Menetelmien kautta lapset ovat saaneet kokea oikeuden illoista itsestään, saada tarpeet tyydytyksi, oppimiseen aikuisen turvassa, vaikuttamiskokemuksiin, omatoimisuuden harjoitteluun, vastuuseen kasvamiseen, ja oikeuteen olla sellaisten aikuisten kasvatettavana, jotka kunnioittavat ja kuuntelevat häntä ja kiinnostuvat lapsen maailmasta yhä uudelleen. Edellä mainitut kokemukset ilmentävät osallisuutta Venninen ym. (2010) mukaan.

Lasten osallisuutta voidaan vahvistaa käyttämällä osallisuutta edistäviä menetelmiä välineinä, mutta koen että aikuisen arvosidonnainen suhtautuminen edistää osallisuutta entisestään. Silloin osallisuus koetaan arvoksi, joka ohjaa toimintaa eikä pelkästään välineeksi. Rasku-Puttonen (2006) toteaa, että lasten aktiivisuuden tukeminen edellyttää aikuiselta kykyä antaa tilaa ja pysytellä itse riittävästi taustalla. Vuorovaikutus sosiaalisissa suhteissa on usein aikuisen organisoimaa, jona heidän ajattelustaan on kiinni se, millaisena se todentuu lasten arjessa. (Emt., 125.)

Työyhteisön suhtautumista osallisuuteen ei arvioitu kehittämistehtävän alussa, mutta kehittämisprosessin päättyessä työyhteisö arvioi omaa suhtautumistaan osallisuuteen, ja he tulivat siihen tulokseen, että suhtautuminen on arvosidonnaista. Osallisuus koettiin tärkeäksi osaksi omaa osaamista ja työtä. Työyhteisö arvioi Shierin osallisuuden tasomallin avulla omaa osallisuuden tasoaan. 3-4-vuotiaitten ryhmässä arvioitiin päässeen vahvasti tasolle kolme ehkä jopa tasolle neljä. Esikoululaisten ryhmässä arvioitiin päässeen tasolle neljä, ja joissakin tilanteissa ehkä jopa tasolle viisi. Osallisuuden taso voi vaihdella tilanteen mukaan eikä se ole pysyvä olotila. Työyhteisö kokee, että he ovat vahvempia ja osaavampia ottamaan uudet lapset syksyllä vastaan ja kehittämään osallisuutta heidän kanssaan lasten kehitys- ja ikätaso huomioiden.

Työyhteisön suhtautumista osallisuuteen kehittämistyön alkuvaiheessa tai ennen koko suunnittelutyötä ei arvioitu, mutta eräs työyhteisön jäsen kommentoi, että kehittämistyön alussa uusien toimintamenetelmien käyttö tuntui positiiviselta, mutta niiden käyttöä tavallaan ohjasi velvoite, koska oli sitoutunut kehittämistyöhön. Tällaista suhtautumista voidaan luonnehtia Stenvall & Seppälä (2008) mukaan käytännölliseksi. Käytännöllisessä suhtautumisessa osallisuus koetaan ulkoapäin annettuna velvoitteena, jopa pakkona (Emt., 20-21). Stenvall & Seppälän (2008, 20-21) tutkimuksen tulosten perusteella lähes puolet kokivat suhtautumisensa osallisuuteen käytännölliseksi. Tämä on mielestäni luonnollista, jos ei olla sisäistetty osallisuuden merkitystä. Tulosten mukaan kehittämistyön loppuvaiheessa työyhteisö koki sisäistäneensä osallisuuden tärkeyden, joten heidän suhtautumisensa voidaan todeta kehittyneen käytännöllisestä arvosidonnaiseksi. Suhtautumista saduttamisen työläyteen voisi luonnehtia jopa byrokraattiseksi, mutta tulosten mukaan syy ei ollut aikuisen suhtautumisessa vaan resurssien arvioinnissa. Nyt kun resursseja on testattu, niin on helpompi suunnitella tulevia sadutuksia. Osallisuuden taso voi vaihdella toiminnan tai ikätason mukaan, se ei ole pysyvä olotila.

Tulosten mukaan lasten havainnoin koettiin kehittyneen kehittämistyön aikana. Clark (2005) mukaan havainnoinnilla on varhaiskasvattajan työssä merkittävä rooli myös siksi, ettei lasten osallisuus ole vain sanallista kommunikaatiota, vaan pitää sisällään kaikkia lapselle ominaisia toiminnan ja vuorovaikutuksen tapoja (Leinonen 2010, 47). Muksuteekin aikuisissa on lisääntynyt rohkeus ja halu viedä osallisuutta pidemmälle, kehittää jo kokeiltuja menetelmiä sekä kokeilla uusia. Kun on kokeillut ja onnistunut ja epäonnistunutkin, niin uskaltaa lähteä uusiin haasteisiin mukaan ja keksii muutakin aiheeseen liittyvää. Päiväkoti Muksuteekissa on saatu kehittämisen sykli liikkumaan, tämä mahdollistaa lasten osallisuuden vahvistumisen entisestään päiväkotimuksuteekissa. Karlsson (2003) huomasi omassa tutkimuksessaan, että aikuisten uskallettua heittäytyä uusiin toimintatapoihin on niistä muodostunut käytäntöjä, joissa osallisuus leikkaa läpi koko päiväkodin riippumatta lapsen iästä tai kehitystasosta

Osallisuuden vahvistumien lisäksi tässä tutkimuksessa tuli esille osallisuuden esteet. Kuten muissakin tutkimuksissa (kts. esim. Venninen ym. 2010) myös tässä tutkimuksessa, osallisuuden esteiksi koettiin päiväkodin rutiinit, esim. ruokailu- ja ulkoiluajat sekä kiireen tuntu. Niiden koettiin häiritsevän osallisuuden toteutumista, koska toiminta keskeytyy usein näiden rutiinien vuoksi. Toisaalta säännöllinen päiväjärjestys on tärkeä turvallisuutta tuova tekijä etenkin pienten osastolla. Näiden rutiinien välissä koettiin aikuisilla ja lapsilla olevan vapaus toteuttaa toimintaa

parhaaksi katsomallaan tavalla huomioiden kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Osallisuuden toteutumista estää, jos aikuisella ei ole osaamista osallisuutta vahvistavista työmenetelmistä. Stenvall & Seppälä (2008) mukaan osallisuus voidaan nähdä myös työvälteenä, osallisuus on siis kasvattajan työkalu siinä missä didaktiset menetelmätkin (Emt., 10–16).

7.6.2 Tulosten tarkastelua työn kehittymisen osalta

Tulosten mukaan tätä kehittämistyötä on lähdetty suunnittelemaan työyhteisölähtöisesti, työntekijöiden omaa asiantuntijuutta arvostaen. Työyhteisö on itse arvioinut kehittämistarpeensa, asettanut tavoitteet kehittämiselle sekä valinnut toimintamenetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi. Seppänen-järvelä & Vatajan (2009) mukaan työyhteisölähtöinen kehittäminen perustuu työssä, ja työyhteisössä tunnistettuihin tarpeisiin, ja haasteisiin; se on työtoiminnan kehittämistä tavoitteiden ja visioiden saavuttamiseksi. Kehittämistyössä painottuu yhteisöllinen tavoitteenasettelu ja tiedonmuodostus. Taustaoletuksena on, että koko työyhteisö on kehittämisen subjekti. (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009, 13)

Tällä kehittämisprosessilla on muutettu toimintatapoja, joiden kautta oma ammatillisuus on kehittynyt entisestään. Kinoksen (2001) mukaan työkuultuurin muutos ei tarkoita pelkästään muutosta arjen rutiineissa ja yksittäisissä työtehtävissä. Se tarkoittaa muutosta niissä uskomuksissa, joiden varassa ja joihin perustuen työ tehdään. Se tarkoittaa muutosta ammattiuskossa ja – identiteetissä. Pedagogisten periaatteiden ja käytäntöjen muutos voi äärimmillään tuottaa eripuraa ja riitaa työntekijöiden keskuudessa, erityisesti kehitys- ja muutosprosessin alkuvaiheessa. On ymmärrettävää ja hyväksyttävää, että työyhteisöjen ja toimintakulttuurien kehittäminen on vuosien tietoinen prosessi, jossa edestakainen liike onnistumisien ja epäonnistumisien välillä on arkipäivää. Kehittämisprosessissa työntekijöiden itse tulee olla subjekteja - ei marionetteja, jotka narujen ja koneistojen avulla saadaan mukailemaan ulkopuolisten tahojen liikkeitä. (Kinos 2001, 50-51.)

Johtajan tuella ja työyhteisön toisilleen antamalla tuella koettiin olleen suuri merkitys kehittämistyössä, kehittämisestä tuli yhteinen tehtävä, jonka eteen kaikki olivat halukkaita tekemään työtä. Virtanen (2007, 180) toteaa, että työyhteisöjen oppiminen lähtee liikkeelle yksilötason pohdinnoista, mutta itse ajattelen, että työyhteisöjen kehittämistyötä on lähes mahdoton tehdä yksin. Seppänen-Järvelän mukaan kehittämistyössä tarvitaan

kehittäjäominaisuuksia: tulisi olla ”kehittäjätyyppi”. Tärkeimpiä kehittäjäominaisuuksia ovat toimintaan orientoituminen, halu vaikuttaa ja viedä asioita eteenpäin. (Seppänen-Järvelä 1999, 175). Muksuteekista löytyi tämänkaltaisia kehittäjätyyppejä.

Seppänen-Järvelä & Vataja (2009) mukaan kehittämisvastuun katsotaan olevan kaikilla työntekijällä eikä sen katsota kuuluvan vain johtajalle (Emt., 21). Johtamisella katsotaan olevan keskeinen rooli työyhteisölähtöisessä otteessa. Rooli perustuu kehittämisen kohdistumiseen työhön ja työyhteisön toimintaan sekä vuorovaikutteisen ja moniäänisen johtamisen ideaan. Johtaminen on sosiaalista toimintaa, joka toteutetaan ihmisten välisissä vuorovaikutuksissa. Johtamista ei siis voida tarkastella vain yksilön toiminnan tai ominaisuuksien kannalta, vaan koko yhteisö ympäristöineen osallistuvat johtamisen tuottamiseen. (Seppänen-Järvelä 2009, 71.)

Tulosten mukaan uusien käytäntöjen omaksuminen osaksi arjen työtä koettiin tuovan lisää mielekkyyttä omaan työhön sekä vahvistaneen työntekijöiden ammattitaitoa ja itsetuntoa. Kehittämistyön voidaan olettaa voimaannuttaneen työyhteisöä. Voimaantumisen (valtaistuminen, empowerment) tarkoitetaan ihmisten ja ihmisyhteisöjen kykyjen, mahdollisuuksien ja vaikutusvallan lisääntymistä. Voimaantumisessa korostuu oma sisäinen vahvistuminen (sivistys.net) ja se, että ihminen kokee olevansa sisäisesti vahva sekä tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa (Voimaantuminen, hakupäivä 18.5.2011). Siitosen (1999) mukaan voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi: voimaa ei voi antaa toiselle. Se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jota ei tuota tai aiheuta toinen ihminen. (Emt., 1999,93.)

Seppänen-Järvelä puhuu vertaistyöskentelyn merkityksestä. Vertaistyöskentelyssä keskustelukumppanina on jonkin ominaisuuden –esimerkiksi koulutus, kokemus, elämäntilanne, -perusteella vertainen yksilö tai ryhmä. Vertaistyöskentelyssä työyhteisö voi vahvistaa yksilöiden kuulumista ryhmään ja luoda omaa yhteisöllistä identiteettiään. Vertaisryhmä voi tarjota sosiaalista tukea ja antaa yksilölle mahdollisuuden oppia. Vuorovaikutuksella mahdollistetaan jakaminen ja palautteen saaminen ajatuksista, tunteista ja kokemuksista Arkipäiväisten kokemusten ääneen lausuminen tekee ne merkityksellisiksi. (Seppänen-Järvelä 2009, 49.)

Tutkimustulosten mukaan oman työn arvioinnilla koettiin olevan tärkeä merkitys työn kehittämisen kannalta. Työyhteisö arvioi omaa toimintaansa koko kehittämisprosessin ajan itsenäisesti sekä yhdessä. Työkokoukset olivat merkittävässä roolissa suoritettaessa arviointia. Työn arviointi toi muutoksia tämänkin kehittämistyön suunnitelmaan (sadutusten määrä koettiin liian suureksi ja

kestävä kehitys jäi alkuperäistä pienemmälle huomiolla). Toikko ja Rantanen (2009) mukaan konkreettisen tekemisen ohella kehittämistoimintaan liittyvä pohtiva ja analysoiva taso edellyttävät konkreettisen tekemisen seuranta. Kehittämisen seuranta tapahtuu erilaisissa työryhmissä, joissa keskustellaan kehitettävästä toiminnasta. (Emt., 60). Arviointiprosessiin osallistuminen on Vatajan (2009) mukaan merkityksellinen oppimisen kannalta. Arvioinnin prosessikäytön tiedetään myös edistävän osallistujien keskinäistä ymmärrystä ja verkostoitumista, vahvistavan toimintaa sekä lisäävän osallistujien sitoutumista ja omistajuutta kehittämiseen nähden. (Emt.,52.)

Kehittäminen ei vaadi rinnalleen kehittämiskonsultteja tai tutkimusavusteisesti toimivaa tutkijaa. Ulkopuolista toimijaa voidaan käyttää yksittäisissä tilanteissa, esimerkiksi vetäjänä työyhteisön itsearviointitilaisuuksissa (Seppänen-Järvelä ja Vataja 2009, 15, 21). Kuitenkin Virkkunen ym. (2007) mukaan joskus on tarpeen luoda erillinen kehittämisorganisaatio tai etsiä ulkopuolelta virikkeitä ja asiantuntija-apua esimerkiksi kokonaan uudenlaisten toimintakonseptien kehittämiseksi (Sepänen-Järvelä 2009, 71). Tässä kehittämisprosessissa tutkijan koettiin olleen ikään kuin virikkeitä antava fasilitaattori, joka on tuonut työyhteisöön kokeiltavaksi ja kehitettäväksi uusia työmenetelmiä.

8 TULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS

Virtasen (2007) mukaan arvioinnilla ei ole arvoa, jos sitä ei hyödynnetä. Arvioinnin tekijöiden tulee pohtia hyödyntämisenäkökohtaa kokonaisvaltaisesti arvioinnin käynnistämisestä lähtien, ei vasta arviointiraportin kirjoittamisen jälkeen. Arviointitiedon hyödyntäminen jo prosessin aikana on usein tärkeää. Arvioinnin tekijällä on useita keinoja, joilla vahvistaa arvioinnin hyödyntämispotentiaalia. Ne liittyvät arviointiprosessin tarvelähtöisyyteen, laadunvarmistukseen, arviointiraportin selkeyteen sekä arvioinnin tilaajien ja muiden hyödyntäjien hyödyntämisvalmennukseen. (Emt. 2007, 202.)

Ajattelen, että tästä kehittämisestä on hyötyä koko Selänteen alueella, jossa tällä hetkellä laaditaan varhaiskasvatussuunnitelmia. Opinnäytetyötäni ja Muksuteekissa tehtyä kehittämistyötä on esitelty syyskuussa 2011 Lapsen hyvä arki- hankkeen päätöseminaarissa. Näin kehittämistehtävä on saanut näkyvyyttä koko Selänteen alueella. Osallisuuden toimintamenetelmät eivät ole pelkästään päiväkotikäyttöön vaan niitä voi hyödyntää muuallakin esimerkiksi kerhoissa, harrastuksissa, kouluissa, neuvoloissa, lastenkodeissa sekä kodeissa.

Kuten Pyökkimies (2009) toteaa tutkimuksessaan; asiakirjoissa puhutaan lapsen osallisuudesta, mutta konkreettisia toimintatapoja ei ole kirjattu, joten osallisuus jää toteutumatta, koska ei tiedetä mitä se tarkoittaa ja miten lapsen osallisuutta voitaisiin vahvistaa. Ajattelen, että kehittämistehtävästä voisi olla hyötyä myös valtakunnallisesti. Olen päättänyt tarjota työtäni Hyvät käytännöt- sivustolle. Hyvä käytäntö on sosiaali- tai terveysalan käytäntö, joka on koettu toimintaympäristössään toimivaksi ja arvioitu asiakkaalle hyvää tuottavaksi, se on eettisesti hyväksyttävä ja perustuu mahdollisimman monipuoliseen tietoon vaikuttavuudesta ja/tai toimivuudesta. (Hyvän käytännön-tunnuspiirteet. Mikä on hyvä käytäntö?, hakupäivä 8.1.2011). Valmistumisen jälkeen opinnäytetyöni on luettavissa ammattikorkeakoulujen Theseus-verkkokirjastossa, ja sitä kautta kaikkien luettavissa.

8.1 Kehittämisehdotuksia

Muksuteekissa on päästy hyvään alkuun lasten osallisuuden vahvistamisessa. Jatkossa voitaisiin enemmän kiinnittää huomiota siihen, miten lapsi voisi olla myös osallisena toteuttamassa toimintaa, etenkin 3-4-vuotiaitten osastolla. Esimerkiksi jumppatunnilla lapset voisivat opettaa toisille temppuja renkailla, matolla tai trampoliinilla. Toisena kehittämisehdotuksena itse päiväkodissa voisi olla sadutusten tai Toiveiden torstain teemojen vieminen pidemmälle. Eri teemojen ympärille voidaan rakentaa isoja tai pieniä projekteja. Sama teema säilyy eri muodoissa, lauluina, leikkeinä, askarteluina, satuina tai vaikka näytelminä. Tuotoksia voidaan hyödyntää esimerkiksi erilaisten juhlien ja vanhempainiltojen ohjelmana.

Lasten osallisuutta päiväkodissa voitaisiin edistää myös pienryhmätoiminnan kehittämisellä. Rasku-Puttosen mukaan pienryhmät on nähty tärkeinä yhteisöllisyyden ja huolenpidon edistämässä. Parhaimmillaan pienryhmä työskentelee luovasti ja oppii toisilta ryhmän jäseniltä. Edellytyksenä on, että oppii luottamaan ryhmän jäseniin sekä itseensä. (Emt., 122-123). Lehtisen (2001, 92) mukaan erityisesti passiiviset lapset toimivat mieluummin pienemmissä ryhmässä.

Alueen päiväkoteihin ja kouluihin voitaisiin perustaa pikku-parlamentteja, joilla voisi olla myös keskenään yhteisiä kokouksia. Kinon (2001, 50) mukaan yhteiskuntaa tukevat valtarakenteet ovat muuttuneet, yhteiskunnan muuttuminen ja kehittyminen ovat yhteydessä pedagogiikan kehittymiseen ja muuttumiseen. Ne ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa nähden. Avointa ja päätöksenteoltaan läpinäkyvää demokratiaa on vaikea kehittää, jos lapset ja nuoret totutetaan eri koulutusinstituutioissa päinvastaisiin käytäntöihin ja menettelytapoihin (Emt.). Gretchell (2002, 120) mukaan Pikku-parlamenteista on positiivisia kokemuksia, ja niiden avulla edistävän lasten yhteiskuntavastuuta myös tulevaisuudessa. Kempeleen kunnan pikku-parlamentin kokemusten mukaan lapset ovat innokkaita ja taitavia. Osallistamalla pikku-parlamenttiin lapset ovat saaneet äänensä kuuluviin ja kokeneet että tuloksia saa aikaan yhteistoiminnalla ja yhteistyöllä. He ovat saaneet myös nähdä miten yhteiskunta toimii. Tämän kaltainen toiminta voi edesauttaa sitä, että lapset ja nuoret saadaan äänestämään myös tulevaisuudessa (Emt.).

Kun lasten osallisuuden vahvistaminen on saatu käyntiin kunnolla, voitaisiin rinnalla käynnistää myös toimintaa, joka huomioisi vanhempien tai koko perheen osallisuuden. Perinteisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelman (vasun) täyttävät päiväkodin työntekijä ja lapsen vanhemmat, mielestäni lapsi voitaisiin ottaa mukaan vasun täyttämiseen. Vasu esitätetään yleensä kotona,

ennen huoltajan ja ammattilaisen keskustelua. Lapsi voisi olla mukana esittäytämässä vasua yhdessä huoltajansa kanssa. Päiväkodin ja vanhempien välinen kasvatuskumppanuus on tärkeää myös lapsen kehityksen kannalta. Vanhempien osallisuutta voitaisiin vahvistaa myös perustamalla vanhempaintoimikunta, joissa yhdessä vanhempien kanssa suunniteltaisiin päiväkodin toimintaa sekä keskusteltaisiin ajankohtaisista asioista.

8.2 Jatkotoimenpiteet päiväkotimukusteekissa

Työyhteisö tutustui raporttiin syyskuussa 2011. Heillä ei ollut lisättävää tai korjattavaa raporttiin. Keskustelimme puhelimitse kehittämistyön tuloksista, kehittämisehdotuksista ja syksyn 2011 toiminnasta. Mukusteeksissa oli päätetty jatkaa toimintaa samoilla lasten osallisuutta vahvistavilla menetelmillä. Pieniä muutoksia oli kuitenkin tehty. Toiveiden torstai- aiottiin jatkossa pitää kerran kuussa. Näin lasten toiveiden toteuttamiselle jäisi enemmän aikaa ja lasten mielenkiinnon arveltiin pysyvän paremmin yllä, kun toiveiden torstai pidettäisiin vain kerran kuussa. Sadutuksia aiottiin myös jatkaa, mutta ei niin systemaattisesti kuin kehittämissprossin aikana. Viikon tähti-toiminta jatkui myös.

Mukseeksiin on suunnitelmassa Mukularaadin perustaminen. Mukularaati koostuisi päiväkodin molempien osastojen jäsenistä. Mukularaatilaiset olisivat mukana päiväkodin tapahtumien suunnittelussa sekä ajankohtaisten asioiden käsittelyssä.

9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Kehittämistehtävälle on haettu asianmukaisesti lupa sekä Oulun seudun ammattikorkeakoulusta sekä kehitettävästä työyhteisöltä. Tätä edelsi työyhteisön kanssa käyty keskustelu, jonka päätteeksi työyhteisö päätti lähteä mukaan kehittämistyöhön. Hirsijärvi ym. (2007) mukaan tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen. Ihmisten itsemääräämisoikeutta pyritään kunnioittamaan antamalla ihmisille mahdollisuus päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen (Emt., 25). Kehittämistehtävää on lähdetty toteuttamaan molempien osapuolten, niin opiskelijan kuin työyhteisön, yhteisymmärryksessä positiivisin mielin. Työyhteisö lähti mukaan kehittämistyöhön vapaaehtoisesti. Ihmisarvoa on pyritty kunnioittamaan myös päätöksellä, että raportissa ei mainita työyhteisön jäseniä nimeltä, eikä ammattinimikkeitä. Näin pyritään estämään tunnistettavuutta. Myöskään lasten nimiä ei mainita. Paikkakunta ja päiväkodin nimi mainitaan raportissa työyhteisön luvalla.

Tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009,129). Aiheen tulisi olla sellainen, että tutkija haluaa sanoa siitä jotakin ja että toisaalta jokin yleisö haluaa kuunnella tutkijaa. Usein tähän asiaan liittyy tutkijan omia kokemuksia ja niiden ajatellaan edistävän tutkimuksen tekemistä (Alkula, Pöntinen, & Ylöstalo 1999,30). Olen avoimesti kertonut työyhteisölle omista intresseistäni sekä omista kokemuksista liittyen kehittämistehtävän ideaan. Alkuperäinen kehittämisidea lähti tutkijalta, mutta työyhteisö oli havainnut samantyyppisiä ongelmia, joten kehittämisaihe oli yhteinen valinta. Olen kertonut sosionomi ylempi amk-opintoihin liittyvästä opinnäytetyöstäni, joka on ohjannut tietystä määrin kehittämisprosessia, kuten aikataulutusta. Voin vakuuttaa olleeni aidosti kiinnostunut kehittämisaiheesta, olen myös kuunnellut sekä kunnioittanut koko kehittämistyön ajan työyhteisön intressejä sekä toiminut heidän kehittämistyölle asettamien tavoitteiden edistämiseksi. Molempien osapuolten koetaan hyötynneen tästä yhteistyöstä.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkijalla on ollut riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa ja tutkimusprosessi on julkista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Kehittämistehtävän toteuttaminen on ollut haasteellista ja ajankäyttöä työn, perheen ja opiskelun välillä on ollut haasteellista jakaa. Varsinaiselle kehittämistyölle varattiin aikaa reilu vuosi, ja mielestäni se on ollut sopiva aika. Lisäksi Raportointi on vienyt aikaa noin puoli vuotta

Aaltola & Syrjälä (1999) mukaan toimintatutkimuksen luotettavuutta ei voida määritellä perinteisin menetelmin, vaan siihen on löydettävä uudenlaisia lähestymistapoja. Luotettavuustarkastelu perustuu lähinnä toimijoiden yhteisten neuvottelujen tulokseen (Emt., 19). Luotettavuuden tarkastelussa voidaan hyödyntää tarkastuskäytäntöä, jossa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja. Raportin tarkastavat tällöin ne henkilöt, joilta aineisto on kerätty ja jotka ovat olleet osaltaan kehittämässä ja toteuttamassa yhteistä tutkimusta. (Kiviniemi 1999, 80, 81). Muksuteekin työyhteisö sai raportin luettavakseen syyskuussa 2011, raportin karkea versio oli tällöin valmis. Työyhteisö ei ehdottanut raporttiin korjauksia. Tämän jälkeen raporttia on korjailtu ohjaavien opettajien ohjeiden mukaan. Työyhteisö ei ole tarkistanut raporttia toistamiseen, koska tehdyt muutokset eivät ole muuttaneet asiasisältöä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Olen parhaani mukaan yrittänyt kuvata raportissa kehittämisprosessin eri vaiheet sekä menetelmät. Raportti on myös laadittu Oulun seudun ammattikorkeakoulun ohjeiden mukaisesti. Luotettavuutta lisää myös tarkoituksenmukainen aineiston keruu. Ryhmähaastattelu koettiin erittäin positiivisesti, hyvänä ja tehokkaana menetelmänä. Työntekijät kokivat, että haastattelussa on helpompi kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään kuin kirjoittamalla. Kirjoittaessa miettii, että miten saan kirjoitettua vastauksen niin että lukija ymmärtää. Haastattelutilanteessa voi paremmin varmistua siitä että tulee oikein ymmärretyksi. Näin haastattelijakin saa luotettavampaa aineistoa. Ryhmähaastattelussa myös ryhmän antama tuki koettiin positiiviseksi, jos itse ei osannut vasta johonkin kysymykseen, niin toisen aloittaessa oli helpompi päästä itse myös mukaan keskusteluun ja kommentoida.

Luotettavuutta saattaa laskea kehittämistyön ajalta tehty vähäiseksi jäänyt dokumentointi sekä oma kokemattomuuteni kehittämistyön tekemisestä, mutta opinnäytetyötäni ohjaavien ammattitaitoisten opettajien avustuksella toteutetun työn voidaan lisätä luotettavuutta.

10 POHDINTA

Olen saanut olla mukana erittäin mielenkiintoisessa kehittämisprosessissa. Alun perin idea kehittämisen aiheeksi lähti omasta ajatuksestani, ja yhteistyökumppanin löytyminen oli kuin lottovoitto. Työyhteisö oli erittäin motivoitunut kehittämiseen ja innokas lähtemään mukaan, joten minulla oli helppo toteuttaa kehittämistehtävää tämän työyhteisön kanssa. Jos joukossa olisi ollut joku kehittämistyötä vastaan, olisi työ ollut varmasti vaikeampaa ja haastavampaa. Koen, että olen osannut antaa sopivan ärsyksen tälle työyhteisölle, ja sain aikaan ikään kuin heräämisen, jossa työyhteisö lähti arvioimaan omaa tilannettaan ja kehittämistarvettaan. Oli hienoa huomata, että työyhteisön into kehittämistä kohtaan vain kasvoi kehittämisprosessin edetessä.

Koen oppineeni kehittämistyön perusteet, ja minulla on tulevaisuudessa valmiuksia viedä uusia kehittämisprosesseja eteenpäin. Minulla on halua kehittää työtä tai työyhteisöjä jatkossakin. Eteen voi tulla haastaviakin tilanteita. Ihmiset ymmärtävät ja kokevat muutokset eri tavalla. Muutos voidaan kokea uhkana, ja etenkin esimies voi joutua muutostilanteissa vaikeisiin tilanteisiin kohdatessaan muutosvastaisuutta. Koen osaavani perustella muutos- tai kehittämistarvetta esimerkiksi yhteiskunnallisilla tekijöillä, tai aiemmilla tutkimustiedoilla. Osaan ohjata työyhteisöä työyhteisölähtöiseen prosessikehittämiseen. Prosessikehittämisessä työyhteisö itse voi ottaa muutokset haltuun (Seppänen-Järvelä 2009, 37).

Tulevissa kehittämishankkeissa osaan varmasti paremmin ottaa itsekkin huomioon resurssit suhteutettuna tehtävän työn määrään. Seppänen-Järvelä (2009, 44, 45) puhuu prosessiasiantuntijuuteen kuuluvista taidoista, joita ovat erityisesti prosessin ohjaamisen ja johtamisen taidot sekä vuorovaikutustaidot, tiedon rakentaminen ja substanssi. Koen vahvuudeksi sen, että olen ollut mukana kehittämistyössä, ja toteuttanut opinnäytetyöni työelämän kehittämistehtävänä. Seppänen-Järvelä (2006, 31) toteaa kehittäjäyden olevan olennainen osa uutta ammatillisuutta ja korkeatasoista palvelutoimintaa. Tämä tulee myönteisesti esille ammattikorkeakoulujen kehittämistoimintaan nivoutuviissa uusissa oppimisympäristöissä, jotka liittyvät työelämän ja oppilaitoksen.

Olen tutustunut tässä tutkimuksessa erilaisiin tutkimuksellisiin menetelmiin, toimintatutkimukseen, työn kehittämiseen sekä haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä. On ollut opettavaista käyttää eri metodeja kuin on käyttänyt aiemmissa opinnoissa. Kiinnostukseni kvalitatiivista tutkimusta kohtaa on myös kasvanut kehittämistyön ja opiskelun aikana. Tutkimuksen tekeminen ei ole enää niin pelottavaa. Olen ymmärtänyt työn kehittämisen tärkeyden työn mielekkyyden lisääjänä, oman ammatillisuuden kehittäjänä sekä laadukkaamman palvelun tuottamisena. Ajattelen, että kehittämisen ei tarvitse olla aina suurta ja mahtavaa, vaan pienillä askelilla saadaan kehitettyä työtä. Jos kehittäminen tuntuu liian raskaalta, niin tulee helposti heitettyä ”hanskat tiskiinkin”. Kehittämisen tulos ei ole välttämättä uusi entistä parempi toimintatapa, vaan uudella tavalla ymmärretty prosessi. (Aaltola & Syrjäjä 1999, 18).

Olen myös ymmärtänyt sen kuinka merkittävä rooli esimiehellä on työyhteisön kehittämisessä. Mahdollisena tulevana esimiehenä minun on hyvä tiedostaa tämä. Johtajan velvollisuus on mielestäni olla ajan hermoilla ja antaa ärsykeitä henkilöstölleen joko koulutusten tai kehittämishankkeiden merkeissä. Johtajan tulee kuunnella alaisiaan ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon. Myös asiakkailta on tärkeä kysyä mielipidettä. Voidaan käyttää esimerkiksi BIKVA-arviointimallia. Mallissa, jossa prosessi etenee alhaalta ylöspäin eli asiakkailta poliittisille päättäjille. Mallin avulla saadaan tietoa eri tasolla olevilta toimijoilta ja kaikilta tasoilta saatua tietoa pidetään samanarvoisena (Toikko & Rantanen 2009, 68; Koivisto 2009, 117.)

Kehittämistyön aikana olen myös itse perehtynyt osallisuuteen perusteellisemmin ja osallisuuden merkitys on saanut entistä suuremman painoarvon omassa ajattelutavassani. Olen sitä mieltä, että kun lapsi oppii ottamaan vastuuta ja kokee että hän saa olla osallisena ja vaikuttamassa omaan lähiympäristöönsä jo varhaislapsuudessa, lapsi kasvaa kohti yhteiskuntavastuullista toimintaa.

Olisi ollut mielenkiintoista jatkaa kehittämistyötä vielä jonkin aikaa. Syksyllä olisi voinut seurata lasten toimintaa ja vertailla uusien ja vanhempien lasten käyttäytymistä, onko siinä eroa, ja jos on niin millaista. Mielenkiintoista olisi myös seurata miten osallisuus näkyy päiväkodin työssä tulevaisuudessa. Siirtyykö osallisuus lasten mukana päiväkodin osastolle, joka ei ollut mukana kehittämistyössä? On mahdollista, että lapset vievät osallisuutta edistävää toimintaa mukanaan siirtyessä seuraavalle osastolle. Hartin (1997) mukaan lapset toimivat esimerkiksi perheessään katalysaattorina elämäntapojen muutokselle, mm. ympäristökäyttäytymisessä (Gretchel 2002, 40).

Kokemukseni myötä ajattelen, että päiväkotiin on mahdollisuus luoda ilmapiiri sekä ympäristö, jossa lasten osallisuus on osa arkea. Osallisuus voitaisiinkin ymmärtää lapsilähtöisen ajattelun uudeksi nimeksi, mutta osallisuus korostaisi lapsen sijasta yhteisöllisyyttä. (kts. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006; Karlsson 2000).

Loppusanat

Opiskelu on ollut välillä rankkaa ja matkan varrella on käynyt ajatus luovuttamisestakin. Opinnäytetyötä ohjaavilla opettajilla on ollut suuri merkitys kannustajina sekä kehittämistehtävän etenemisen edistäjinä, Kiitos Helena ja Markku! Haluan kiittää myös Lapsen hyvä arki-hankkeen Kirsiä ja Airaa yhteistyökumppanin löytymisestä sekä avusta erityisesti yhteistyön käynnistymisvaiheessa. Kiitos päiväkoti Muksuteekin henkilökunnalle lämpimästä vastaanotosta ja opettavaisesta yhteistyöstä. Kiitos myös perheelle, sukulaisille ja ystäville, joiden apu opiskeluni aikana on ollut korvaamatonta!

Lopuksi vielä viisas kehoitus 5-vuotiaalta tyttäreltäni. ”Äiti, kokeile mun elämäntapaa!” Hän lainasi Hertan maailma- lastenlaulua, jossa sanotaan: ”Anna leikin viedä. Hei, katso! Koskaan ei tiedä, mitä tapahtuu, milloin seikkailu kutsuu. Aikuinen, ole rohkea ja vapaa, kokeile mun elämäntapaa!”

LÄHTEET

Aaltola, J & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11-26.

Alkula, S., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY

Akola, Stina. 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Jyväskylän yliopisto.

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämissyö. Hamina: Akatiimi Oy.

Corsaro, W.A. 1997. The sociology of childhood. Thousands Oak, CA: Pine Forge Press.

Emilson, A. & Folkenson, A-M. 2004. Children's participation and teacher control. Early Child Development and Care 176 (3-4), 219-238.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto.

Halldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. Pedagogisk forskning i Sverige, 8 (1-2), 42-57. Hakupäivä 10.5.2011. http://www.ped.gu.se/bjorn/journal/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf

Halttunen-Sommardahl, R. 2006. Vanhempien osallistuminen lasten päivähoitossa. Pilottialueina Ala-Malmi ja Arabianranta–Toukola. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2006:2. Helsinki.

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

Heikkinen, H. L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Dark Oy, Vantaa.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hujala E., Parrila S., Linberg P., Nivala V., Tauriainen L. & Vartiainen P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto varhaiskasvatuskeskus. Oulun yliopistopaino

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerrus, 11–16.

Hyvän käytännön tunnuspiirteet. Mikä on hyvä käytäntö? <http://www.sosiaaliporssi.fi/fi-FI/hyvatkaytannot/lahtokohtia/tunnuspiirteet/>. Hakupäivä, 8.1.2011.

Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. Pedagogisk forskning i Sverige, 8 (1-2), 42-57. Hakupäivä 10.5. 2011. http://www.ped.gu.se/biom/journal/pedfo/pdfiler/johansson_e.pdf.

Järvinen, M., Laine, A. ja Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Kalliomaa, M. 2005. Lukijalle. Teoksessa T. Stenius, & L. Karlsson (toim.) Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Helsinki: Kirjapaino Miktor.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Stakes ja Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsinki.

Karlsson, L. 2003. Leikitään yhdessä! Teoksessa P. Sassi (toim.) Koulupiikan mahdollisuudet- opas. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Helsinki.

Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. 2. korjattu painos. Keuruu: Otava.

Karlsson, L. & Stenius, T. 2005. Yhdessä lasten kanssa. Seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Helsinki: Kirjapaino Miktor.

Karjalainen, P. 2008. Prosesseja, vaikuttavuutta ja muutosmekanismeja. Teoksessa Kehittämistyön risteyksiä. R. Seppänen-Järvelä (toim.) & V. Karjalainen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 197-214.

Kiilakoski, T. 2007. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & Kiilakoski, T. (toim.): Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto. Hakapaino Oy. 11-12.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylä: University Printing House.

Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus 90 Oy. Oulu: Gummerrus, 2–58.

Kirjonen, J. 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski:Gummerus kirjapaino Oy, 117-133.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T Heikkinen (toim.), R. Huttunen, & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö, 63-84.

Kivipelto, M. 2008. Osallistava ja valtaistava arviointi. Johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin. Stakes. Helsinki.

Koivisto, J. 2009. Bikva-asiakkaat mukana kehittämisessä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä ja K. Vataja (toim.) Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Juva. PS-kustannus, 117-140.

Kylmänen, T. 2010. Mediamyly. Kasvattajan opas esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Tammi.

Lastentarhanopettajaliitto.
http://www.lastentarha.fi/portal/page?pageid=535,475665&_dad=portal&_schema=PORTAL.
Hakupäivä, 10.6.2010.

Lehtinen, A-R. 2001. Vertaisuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus 90 Oy. Oulu: Gummerrus, 79–100.

Leinonen, J. 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurista. Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Helsingin yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään- näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto. Saarijärvi: Offset Oy.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus: Dialoginen asiakastyö. Helsinki:Edita Prima Oy.

Nieminen, L. 2000. Lapsenoikeuksien sopimushuomioita Suomen lainsäädännöstä. Teoksessa J. Honkanen & J. Syrjälä (toim.) Lapsen oikeudet. Suomen YK-liiton julkaisusarja 31. Helsinki, 36–45.

Nyland, B. 2009, The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child, Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson. Participatory learning in the early years: research and pedagogy, Routledge, USA.

Ojanen, S. 2009. Ohajuksesta oivallukseen--ohajusteorian käsittelyä. Helsinki:Yliopistopaino

Oranen, M. 2007. Mitä mieltä!/? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä, Sosiaali- ja terveysministeriö Lastensuojelun kehittämisohjelman osahankeen raportti. Hakupäivä, 5.4.2011.

<http://www.sosiaaliportti.fi/File/5a3129ac-bd59-46c7-b95f-379d04d1457c/Osallisuusraportti%20Oranen.pdf>.

Oulun kaupunki. Kuivasrannan päiväkodin toimintaperiaatteet. <http://www oulu.ouka.fi/sote/paivahoito/kotisivut/kuivasranta/toimintaperiaattemme.html>. Hakupäivä, 15.3.2010.

Paananen, S. 2006. Lasten hyvinvointia edistävä arki päivähoitossa. Jyväskylän yliopisto.

Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Kunnallissalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu, nro 33. Helsinki.

Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Lapsen hyvä arki hanke. <http://www.sosiaalikollega.fi/kaste/pohjois-pohjanmaa-lapsen-hyva-arki>. Hakupäivä, 19.4.2010.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige, 8 (1-2) 70-84. Hakupäivä 2.5.2011. <http://www.ped.gu.se/biom/journal/pedfo/pdfiler/pramsher.pdf>

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu University Press.

Pyökkimies, M. 2009. Lasten osallisuus suomalaisessa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Jyväskylän yliopisto.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2003. Delaktighet som värdering och pedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige, 8 (1-2) 70-84. Hakupäivä 2.5.2011. <http://www.ped.gu.se/biom/journal/pedfo/pdfiler/pramsher.pdf>.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere:Vastapaino, 111-125.

Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Stakes.Helsinki. Jyväskylä:Gummerus.

Seppänen-Järvelä, R. 2006. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 17-33.

Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. 2006. Prosessiarviointi-mahdollisuus lujittaa kehittämissuunnitelmaa. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus ja kehittämiskeskus. Jyväskylä:Gummerus Kirjapaino Oy, 217-230.

Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. 2009. Mitä työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen on? Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & K. Vataja (toim.) Työyhteisö uusille urille:kehittäminen osaksi arjen työtä. Juva: WS bookwell Oy, 13-29.

Seppänen-Järvelä, R. 2009. Työpaikka-yksilö, yhteisö ja organisaatio kehittämisen ytimessä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & K. Vataja (toim) Työyhteisö uusille urille:kehittäminen osaksi arjen työtä. Juva: WS bookwell Oy, 31-50.

Seppänen-Järvelä, R. 2009. Kehittämisen ja johtamisen organisoiminen. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & K. Vataja (toim) Työyhteisö uusille urille:kehittäminen osaksi arjen työtä. Juva: WS bookwell Oy, 69-78.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Opettajan koulutuslaitos. Oulun yliopisto. Hakupäivä 17.5.2011.
<http://herkules oulu.fi/isbn951425340X>.

Sinclair, R. 2004, Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable, Julkaisussa: Children & Society, vol. 18, 106-118, UK.

Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistaminen. Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamistyöryhmän väliraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2010:19. Saatavana PDF-julkaisuna.

Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten- lasten osallisuuden kokemuksia pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Hakupäivä 15.4.2011.
www.socca.fi/julkaisut

Strandell, H. 1996. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana – Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Gaudeamus, Tammer-paino Oy.

Sutela, M. 2000. Suora kansanvalta kunnassa. Oikeusvertaileva tutkimus kansanäänestyksestä kunnan asukkaiden itsehallinnon toteuttajana. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and socialresearch 165.

Tiira, K. 2000. Yhteistä kieltä etsimässä-Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesiprojektissa. Helsingin yliopisto.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Vartiainen (toim.) Eriäinen oppija –yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyydestä ja yksilöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-196.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki:Tammi.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere:Tampereen yliopistopaino Oy.

Uusitalo, I. & Laakso, T. 2005: "Sit tääl on sellanen lohikäärme, millä voi ratsastaa..." – Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa: T. Parkkinen & S. Keskinen (toim.) Lapsen sosiaalisen

kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Stakes oppaita 56. 2005. Gummerus kirjapaino oy.

Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia – Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatustalainsäädännön kehittämiseksi. 2009. Sosiaali- ja Terveysministeriön selvityksiä 2009:28.

Vartianen, P. 2005. Lasten kuuleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Vataja, K. 2009. Arvioiva työote_ kehittämisen peruslähtökohta. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & K. Vataja (toim) Työyhteisö uusille urille:kehittäminen osaksi arjen työtä. Juva: WS bookwell Oy, 51-93.

Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön: lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto.

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”- Lapsen osallisuuden kokemuksia pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2010:3. Hakupäivä 15.4.2011. Pdf-tiedosto www.socca.fi/julkaisut

Vihreä Lippu. Suomenympäristöseura. <http://www.vihrealippu.fi/pages/285.php>. Hakupäivä, 15.3.2010

Virkki, P. 2007. Lapset laatua arvioimassa, miten viisivuotiaat kokevat päivähoitorajen. Teoksessa: A.Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki:Hakapaino Oy, 25-38.

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki:Edita Prima Oy.

Voimaantumisen. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Voimaantumisen>. Hakupäivä, 19.5.2011

LIITTEET

LIITE 1

Kirjallisuuskatsauksen teokset

Tutkimus	Tutkimusmenetelmä	Keskeiset tulokset
1. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Pro Gardu. Akola Stina. 2007	Kvalitatiivinen tutkimus, teema-haastattelu, sisällönanalyysi	<p>suomalaiset tulokset:</p> <ul style="list-style-type: none"> – toiminnan suunnittelu aikuisten toiminnalle asettamien tavoitteiden pohjalta, lasten osallisuus tärkeää, mutta ikäperusteita – lapset motivoituneempia ja sitoutuneempia, kun olivat itse olleet mukana vaikuttamassa, lapset eivät kuitenkaan olleet tietoisia vaikutuksistaan <p>saksalaiset tulokset:</p> <ul style="list-style-type: none"> – käsitys lasten osallisuudesta selkeä ja jäsentynyt. Lapsilla aktiivinen rooli toiminnan suunnittelussa. lasten kiinnostuksen kohteet olivat toiminnan suunnittelun lähtökohtina, lapset tietoisia vaikuttamisestaan – aikuisen rooli tulisi olla aktiivinen aloitteentekijä
2. Lapsen hyvinvointia edistävä arki päivähoitossa. Pro-Gradu. Paananen Sari. 2006.	Kvalitatiivinen tutkimus, aineistona Jyväskylän kaupungin päivähoitopalveluiden teettämä hyvinvointikysely (vanhemmille), sekä lasten haastattelut, Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja sisällön erittely	<ul style="list-style-type: none"> – Lasten ja aikuisten tulokset ovat hyvin erijärjestyksessä, molemmat ryhmät tarkastelivat hyvinvointia omista lähtökohdista käsin. Lasten 3 tärkeintä hyvinvointia edistävää tekijää olivat, toiminta, tekeminen, kaverit. Aikuisten 3 tärkeintä hyvinvointia edistävää tekijää olivat hoidon turvallisuus, lapsen yksilöllinen huomioiminen, perushoidosta huomioiminen, – Lasten hyvinvointikäsitteen takana oli oma kokemus ja ne liittyivät niihin toimintaprosesseihin, joissa lapsi itse on ollut mukana

<p>3. Lasten osallistumisen voimavara tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Johanna Kiili. 2006</p>	<p>Toimintatutkimus, osallistuvahavainnointi. Aineisto kerätty teemahaastattelulla ja havainnoimalla. ja aineistonanalyysin tukena on hyödynnetty yhteiskuntatieteellistä lapsitutkimusta ja rakenteellista sosiaalityötä koskevaa tutkimusta</p>	<ul style="list-style-type: none"> – lapsen ikä osittain voimavara ja osittain rajoite – lapset halusivat vaikuttaa koulun ja lähiympäristön fyysisiin seikkoihin (sääntöihin, harrastustiloihin), lapset olivat realisteja sen suhteen mihin voivat vaikuttaa ja tuottivat paljon tietoa heidän näkökulmastaan esim. alueen liikenne- ja ratkaisuksista. – lasten osallisuus kohtasi kritiikkiä, ei ole lasten asia osallistua sellaisiin asioihin, joista vastuu kuuluu aikuisille. Osallistumisesta jopa pelättiin olevan enemmän haittaa kuin hyötyä. – Se että lapsilla on tunnustettu ja tunnistettu toiminta-areena, jonka kautta he voivat yhdessä viedä tärkeinä pitämiään aloitteita eteenpäin ja joka takaa heille pääsyn osallistumista tukevien voimavarojen luo, on merkittävä tekijä lasten sosiaalisen aseman vahvistumisessa ja vallankäytön kehittämisessä.
<p>4. Delagtighet som värdering och pedagogik. artikkeli. Ingrid Pramling Samuelson, Sonja Sheridan. 2003</p>		<ul style="list-style-type: none"> – edellytys sille, että lapset saavat arvostusta ja kunnioitusta, on että aikuinen ymmärtää lapsen näkökulmaa – lapsia kuunnellaan, ja heidän annetaan osallistua, mutta lapsi ei aina tiedä itse vaikuttaneensa.
<p>5. Lasten osallisuus suomalaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Pro-Gradu. Pyökkimies Marjatta. 2009</p>	<p>Systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Aineisto koostui 19 asiakirjasta, tavoitteena oli kuvata valitun dokumenttiryhmän sisältöä lapsen osallisuuden näkökulmasta. Tulokset muodostettiin laadullisen sisällönanalyysin avulla</p>	<p>ettei asiakirjoissa juurikaan ole tapana ohjata aikuisia kysymään lapsilta itseltään tai muuten antamaan heille suoria vaikuttamisen välineitä. Lasten osallisuuden huomioonottamiseen ohjattiin asiakirjoissa selkeimmin varhaiskasvatusympäristöön ja sen järjestämiseen sekä varhaiskasvatuksen suunnitteluun, tavoitteiden asetteluun ja arviointiin liittyvillä ilmaisuilla. Tutkimusaineiston perusteella näyttää myös siltä, että ohjaus lasten osallisuuteen huomioonottamiseen ohenee ja vähenee, mitä lähemmäs lasta varhaiskasvatussuunnitelmat tulevat.</p>
<p>6. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä (artikkeli). artikkeli. Leena Turja. 2007.</p>	<p>Laadullinen tutkimus. tutkimusaineisto luonteeltaan narratiivista, kirjallisia kertomuksia tutkimukseen osallistuneilta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – yleisesti ottaen lasten kuuleminen tapahtui hiljaisesti, "ylhäältä alaspäin". Lapset eivät olleet tietoisia osallisuudestaan. – useimmat toiminnot olivat aikuisten suunnittelema ja aikuiset vastasivat myös ympäristön, aikataulujen ja sääntöjen rakentamisesta.

		<ul style="list-style-type: none"> – lasten vapaa ja omaehtoinen leikki "lasten valtakunta", joissa heillä on mahdollisuus harjoittaa toiminnan suunnittelua, neuvottelua ja päätöksentekoa – lapsilla on kapasiteettia ideoida leikkiteemojaan, ja oppimistoimintojaan sekä löytää toimivia ratkaisuja ja vaihtoehtoja arkisiin käytäntöihin.
7. Lapset laatua arvioimassa (artikkeli). Päivi Virkki.2007.	lasten haastattelututkimus, väripelin avulla. Aineistoa analysoitu sekä määrällisesti että laadullisesti	<ul style="list-style-type: none"> – lapset kokivat päivähoiton mielekkäänä, he kokivat voivansa vaikuttaa omaan päivähoitopäiväänsä ja leikkiympäristöönsä. He saivat itse järjestää leikkipaikkansa, tavarat olivat heidän saatavillaan ja he saivat leikkiä rauhassa yksin tai kaverin kanssa. – leikkiaikaa ei ollut riittävästi

Kehittämistyön vaiheistus

1. Suunnitteluvaihe

Suunnittelukokous huhtikuussa 2010 ja työkokous kesäkuussa 2010

Tavoite	Tavoitteiden asettaminen kehittämistyölle sekä työjärjestyksen laatiminen toimintakaudeksi 2010-2011
Tutkimuskysymys/-ongelma	Miten lasten osallisuus toteutuu päiväkodin toimintakulttuurissa? Miksi lapsen osallisuuden tukeminen on tärkeää? Mikä edistää lasten osallisuutta? Mikä estää lasten osallisuutta? Millä eri menetelmillä lasten osallisuutta voidaan vahvistaa?
Kohde	Tanja, työyhteisö
Aineisto	Aikaisempi tutkimustieto
Analyysi	Sisällönanalyysi
Tuotos	Tavoitteiden pohjalta laadittu työjärjestys, Aineistoa raporttia varten

2. Toteutusvaihe

Työkokous Joulukuussa 2010 ja Puhelinpalaveri maaliskuussa 2011

Tavoite	Lasten osallisuuden vahvistaminen valituilla toimintamenetelmillä ja laaditun työjärjestyksen käyttökelpoisuuden arviointi toiminnassa.
Tutkimuskysymys/-ongelma	Miten valitut toimintamenetelmät tuntuvat sopivan päiväkodin arkeen? Miten lapset ovat suhtautuneet uusiin toimintamenetelmiin? Onko laadittu työjärjestys tuntunut tähän asti realistiselta kehittämistyön toteuttamisen kannalta? Miten resurssit ovat riittäneet? Miten päivähoiton johto on suhtautunut erilaiseen toimintaan?
Kohde	pk-henkilöstö
Aineisto	Työkokouksessa keskustelun pohjalta kirjattu muistio, Palautelomake
Analyysi	Sisällönanalyysi
Tuotos	Korjaukset työjärjestykseen, Aineistoa raporttia varten

3.Arviointivaihe

Ryhmähaastattelu toukokuu 2011

Tavoite	Arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa: Käytettyjen menetelmien toimivuudesta osallisuuden vahvistamisessa. Menetelmien soveltuvuudesta päiväkodin arkeen. Henkilökunnan toiminnan/työtapojen muutoksesta/kehittämisestä. Henkilökunnan työtapojen muutoksen vaikutuksesta lapsiin. Tämän kaltaisen kehittämisprosessin soveltuvuudesta päiväkotiin.
Arviointikysymykset	Miten valitut menetelmät vahvistivat lasten osallisuutta? Miten Toiveiden torstai-menetelmänä vahvisti lasten osallisuutta? Miten aikuisten käyttäytyminen muuttui aikaisempaan toimintatapaan verrattuna? Miten aikuisten muuttunut käyttäytyminen muutti lasten toimintaa? Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittämisprosessi tuki työn kehittämistä? Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittämisprosessi tuki oppimista? Miten kyseisellä tavalla suoritettu kehittämisprosessi sopi päiväkotiin?
Kohde	Työyhteisö
Aineisto	Haastatteluaiaineisto, Työkokousten palautelomakkeet,
Analyysi	Laadullinen sisällönanalyysi
Tuotos	Analysoidut tulokset, lähes valmis raportti, Tieto kehittämisprosessin vaikutuksesta osallisuuden vahvistamisessa ja työn kehittämisessä.

4. Loppupalaveri syyskuu 2011

Tavoite	Laatia suunnitelma toimintakaudeksi 2011-2012
Kysymykset	Miten lasten osallisuutta vahvistava toiminta jatkuu päiväkotiki Muksuteekissa
Kohde	Tanja ja työyhteisö
Aineisto	Tutkimustulokset ja kehittämis ehdotukset

Analyysi	Reflektioiva keskustelu
Tuotos	Toimintasuunnitelma 2011-2012

Haastattelukysymykset

Osallisuuden edistämisen arviointi

Miten valitut menetelmät vahvistivat lapsen osallisuutta päiväkodin toiminnassa?

Miten sadutus lasten osallisuuden toteutumista?

Tuliko lapsi kuulluksi?

Jos tuli niin miten?

Jos ei tullut, niin miksi ei?

Muuttuiko lapsen käyttäytyminen sadutuksissa, verrattuna ensimmäistä kertaa toiseen, kolmanteen jne.)?

Jos muuttui, niin miten?

Jos ei muuttunut, niin miksi ei?

Miten lapsi koki sadutukset?

Miten lasten sadutusten tuotoksia on hyödynnetty?

Miten toiveiden torstai- menetelmänä tuki lapsen osallisuutta?

Tuliko lapsi kuulluksi?

Jos tuli, niin miten?

Jos ei tullut, niin miksi ei?

Miten lapsi koki toiveiden torstain?

Muuttuiko lapsen käyttäytyminen toiveiden torstai-tuokiossa, verrattuna ensimmäisiä kertoja myöhempään kertoihin.?

Miten lasten toiveet näkyivät toiminnassa?

Miten toiveiden toteuttaminen vaikutti lapseen?

Miten aikuisten käyttäytyminen muuttui aikaisempaan toimintatapaan verrattuna?

Miten aikuisten muuttunut käyttäytyminen muutti lasten toimintaa?

Miten käytetyt menetelmät soveltuivat päiväkodin arkeen?

Muuttiko se toimintaa/päivä- tai viikkorytmiä?

Työyhteisön osaamisen kehittämisen arviointi

Miten kehittämistyö tuki työyhteisön kehittämistä/oppimista?

Millä tasolla arvioitte olleen kehittämisprosessin alussa, ja mille tasolle arvioitte päässeenne lapsen osallisuuden tasomallissa? (kts. Shierin taulukko)

Olisiko toisin toimimalla ollut mahdollista päästä vielä ylemmälle tasolle?

Millainen on suhtautumisesi osallisuuteen (käytännöllinen, byrokraattinen vai arvosidonnainen?)

Miten omaa oppimista/työyhteisön kehittämistä voi hyödyntää omassa työssä jatkossa?

Voisiko oppimista/työyhteisön kehittämistä hyödyntää muualla/muissa työpisteissä?

Kehittämisen prosessin arviointi

Millainen kehittäminen prosessi tukee päiväkodin henkilöstön toiminnan muuttamista?

Miten suunnitteluvaihe oli toteutettu?

Millainen oli oma osallisuutesi oman työn suunnittelussa /kehittämisessä

Koetko, että sait vaikuttaa suunnittelussa?

Oliko suunnitteluvaiheeseen varattu riittävästi aikaa?

Koetko saaneesi riittävästi tukea teoriasta suunnitteluvaiheessa?

Mitä ja miten tekisit toisin, jos nyt olisit aloittamassa suunnittelua?

Miten toteutusvaihe oli toteutettu?

Millainen oli oma osallisuutesi toteutusvaiheessa?

Miten kyseisellä tavalla toteutettu kehittäminen prosessi soveltuu päiväkodin arkeen?

Miten ajalliset resurssit riittivät?

Miten henkilöstöresurssit riittivät (henkilöstömäärä/lapsiryhmän koko)?

Oliko työkokousten määrä sopiva?

Oliko kehittäminen prosessi ajallisesti järkevän mittainen?

Koetko saaneesi riittävästi teoreettista tukea tai muuta apua ”tutkijalta”?

Miten koet ulkopuolisen (Tanja Komulaisen rooli) mukana olon oman työyhteisösi kehittämisessä?

Mitä ja miten tekisit toisin, jos nyt olisit aloittamassa toteutusta?

Miten arviointivaihe oli toteutettu?

Miten koet oman työn ja kehittämisen itsearvioinnin?

Miten koet ryhmähaastattelun?

Olivatko haastattelukysymykset asianmukaisia?

Mitä muuta haluaisit tuoda esille liittyen koko kehittämistehtävän sisältöön tai toteutukseen?

Kehittämisen prosessin arviointi (palautelomake)

Päivämäärä _____

1. Arvio työskentelytapaa mitta-asteikolla 1-5**Miten työskentelytapa edisti tavoitteisiin pääsemistä?**

1	2	3	4	5	
					välttävästi
	kiitettävästi				

Perustelut/Kommentit

Miten tarkoituksenmukainen keskustelutilaisuuden aikataulu ja kesto oli tavoitteisiin nähden?

1	2	3	4	5	
	välttävä				kiitettävä

Perustelut/kommentit

Millainen oli keskustelutilaisuuden teemojen tarkoituksenmukaisuus tavoitteisiin pääsemiseksi?

1	2	3	4	5	
	välttävä				kiitettävä

Perustelut/kommentit

Millainen oli keskustelutilaisuuden ohjaus- ja oppimateriaalin hyödyllisyys?

1 2 3 4 5
välttävä kiitettävä

Perustelut/kommentit

2. Arvioi millainen oli keskustelijoiden aktiivisuus/vuorovaikutus

Millainen oli keskustelun ilmapiiri?

1 2 3 4 5
negatiivinen positiivinen

Perustelut/kommentit

Millaista oli keskustelijoiden keskinäinen vuorovaikutus?

1 2 3 4 5
passiivinen aktiivinen

Perustelut/kommentit

Millainen oli oma aktiivisuutesi keskusteluissa?

1 2 3 4 5
passiivinen aktiivinen

Perustelut/kommentit

Miten tulit mielestäsi kuulluksi?

Lasten satuja

Motorossi

Motot, turpo, turpokypärä. Ja sitte vielä, ei. Ja sitte vielä motolasit. Motolasit. Ja sitte renkaat, ja sitte vielä ja sitte vielä...öö...pööh...Emmä jaksaa olla täällä.

poika 3v.

Itse palomies laittaa jonkun ruoan keittiöön palamaan. Ykkökakkosella palaa hälytys. Jos joku ihminen menee paloautoon, niin silloin on hälytys. Ja silloin soitetaan ykkökakkoselle miehelle. Sitten miehet aina menee paloautoon, jos tulee joku hälytys. Toisella puolella keittiössä pallee. Jos koko ajan pitää syttyä tulta, niin tuolit otetaan pois tulesta. Sitten soittaa hätänumeroon, niin tuolit otetaan pois hälytyksestä, pois tulesta. Tuolit otetaan pois hälytyksestä. Meilläkin on yks piippain, alakerrassa, ei yläkerrassa on piippain.

poika 4v.

Pieni tyttö ja iso ystävä

Olipa kerran pieni tyttö, joka asusteli pienessä hirsitalossa. Hänen nimensä oli lina, hänellä ei ollut yhtään ystävää. Eräänä päivänä hän totesi, että nyt minun pitää mennä hakemaan ystävää, en minä voi koko vuotta täällä hirsimökissä yksin asustaa. lina lähti kerran metsään. Hän kuuli risinää ja pelästyi. lina näki oudon varjon ja sitten hän alkoi nauraa. Sehän oli hänen koiransa Turri, varjo heijastaa hänet isoksi. lina ja Turri jatkoivat matkaa. lina ja Turri löysivät yksinäisen oksan, sitten lina otti sen käteensä ja jatkoi matkaa Turrin ja yksinäisen kävyn kanssa. He lähtivät etsimään uutta ystävää. lina ja käpy ja oksa lähtivät kotiin. lina sanoi, että en minä täältä metsästä enempää ystäviä saa. Minulla on jo Turri, käpy ja oksa.

Tyttö 6v.

Lasten Toiveiden torstai –toiveita

- Haluan leikkiä heppaa
- haluan pelata Monopolia
- Haluan leikkiä Jaden kanssa
- Haluan leikkiä ulkona
- Haluan leikkiä Legoilla
- Haluan muovilla
- Otetaan kisa kuka saa parhaat pisteet yksinpelissä
- Haluaisin myös leikkiä
- Haluan muovilla
- Haluan leikkiä kotista, muovilla, pelata