

Anu Surma-aho

**VARHAISKASVATUKSEN TYÖNTEKIJÖIDEN
KÄSITYKSIÄ LASTEN OSALLISUUDEN
TOTEUTUMISESSA PÄIVÄKODIN
OPPIMISYMPÄRISTÖN SUUNNITTELUSSA JA
MUOKKAAMISESSA**

Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Lokakuu 2020

TIIVISTELMÄ

Anu Surma-aho: Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä lasten osallisuuden toteutumisessa päiväkodin oppimisympäristön suunnittelussa ja muokkaamisessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattitutkinto, varhaiskasvatuksen opettaja
Lokakuu 2020

Valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjien on taattava ympäristö, joka tukee lapsen kehitystä ja varmistettava terveellinen, turvallinen ja oppimista edistävä ympäristö. Lisäksi on annettava lapselle mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Käsittelen tutkimukseni taustaosassa osallisuutta ja oppimisympäristön käsitettä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten päiväkodissa toteutuu lasten osallisuus oman oppimisympäristönsä suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Tutkimuksessa selvitän varhaiskasvatuksen työntekijöiden omaa ymmärrystä osallisuus-käsitteestä ja oppimisympäristöstä ja näiden käsitteiden merkitystä heidän työssään. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa aineisto on kerätty kahden eri kaupungin, neljässä eri varhaiskasvatustyössä työskentelevien työntekijöiden haastatteluilla ja havainnoimalla oppimisympäristöä keväällä 2019. Teemahaastattelussa käytettiin teemoittain aseteltuja kysymyksiä ja haastattelu eteni näiden kysymysten sisällä. Tutkimukseen haastateltiin yhteensä kuutta eri varhaiskasvatuksen työntekijää. Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimukseni tuloksena on, että lasten osallisuus ei toteudu kovinkaan hyvin varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön suunnittelussa tai toteutuksessa. Osallisuus jää pinnalliseksi, lähinnä lelujen ja leikkitarvikkeiden valintaan liittyväksi mahdollisuudeksi vaikuttaa. Työntekijöiden käsitykset lasten osallisuudesta toteutumistavoista vaihtelevat suuresti. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden käsitykset osallisuuden merkityksellisyydestä lasten arjessa ei sen sijaan ole eroavaisuuksia vaan jokainen tutkimukseen osallistuva varhaiskasvatuksen työntekijä kokee osallisuuden hyvin tärkeäksi.

Asiasanat: varhaiskasvatus 1, varhaiskasvatussuunnitelma 2, osallisuus 3, oppimisympäristö 4, oppimiskäsitys 5, lapsuus 6

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	3
2. LASTEN OSALLISUUS	5
2.1. Osallisuuden taustaa ja määrittelyä.....	6
2.2. Osallisuuden muodot ja tasomallit.....	8
2.3. Osallisuuden ilmeneminen varhaiskasvatuksessa	12
2.3.1. Osallisuuden muotoja varhaiskasvatuksessa	14
2.3.2. Osallisuus päiväkodin arjessa ja leikissä.....	17
3. OPPIMINEN JA OSALLISUUS OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ	19
3.1. Oppimisympäristö käsitteenä	20
3.2. Oppimisympäristön perustyytit	23
3.3. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö	24
3.3.1. Oppimisympäristö leikin kautta tarkasteltuna	27
3.3.2. Leikkikeskukset osallisuuden ja oppimisen näkökulmasta	28
4. TUTKIMUSTAVOITE	29
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1. Tutkimukseen osallistujat	31
5.2. Aineiston analyysi.....	32
5.3. Tutkimuksen reliäabelius, validius ja luotettavuus	35
5.4. Eettiset ratkaisut.....	36
6. TULOKSET	38
6.1. Osallisuuden monet kasvot	38
6.2. Osallisuuden toteutumisen edistäjät tai estäjät.....	40
6.3. Päiväkodin tiloissa kohtaa aikuisen ja lapsen maailma	42
6.3.1. Fyysinen oppimisympäristö	44
6.3.2. Sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö.....	45
6.4. Osallisuuden toteutuminen oppimisympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa	46
7. POHDINTA	49
LÄHTEET	54
LIITTEET	59

1. JOHDANTO

Varhaiskasvatussuunnitelma on kasvattajia velvoittava oikeudellinen määräys, jota on noudatettava. Suunnitelma on Opetushallituksen laatima ohjeistus, jonka mukaan varhaiskasvatusta on Suomessa toteutettava. Suunnitelmissa todetaan, että varhaiskasvatuksessa opitaan erilaisia tietoja ja taitoja, joiden tavoitteena on vahvistaa lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta nyt ja tulevaisuudessa yksilöiden elämässä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018,s.3–11.) Osallisuus käsitteenä on monitahoinen ja se ymmärretään monella eri tapaa. Osallisuus on niin sanottu arjen kuuma peruna tänä päivänä ja jokaisen kasvattajan tulisi tietää sen olevan varhaiskasvatusta ohjaavassa suunnitelmassa ja perusteissa, mutta osallisuuden tulkinta on monenkirjavaa. Osallisuus omaan elämään on yksi yksilön hyvinvointia edistävä tai estävä tekijä. Kukapa ei haluaisi vaikuttaa asioihin, jotka koskevat omaa elämää. Lasten osallisuus ja sen ajankohtaisuus liittyvät myös muuttuneeseen lapsuuskäsitykseen ja lapsuuden itseisarvon kohonneeseen arvostukseen. Lasta ja lapsuutta arvostetaan omana itsenään ja omana tärkeänä elämänvaiheena eikä odotusaikana aikuisuuteen. Osallisuus ilmenee monella eri tavalla ja riippuen yksilöstä se ei aina ole ääneen puhumista. Osallisuuden varhaiskasvatuksessa tulisi olla samanlainen itseselvyys kuin ruuan tai levon.

Päiväkodeissa lasten toimintaympäristö on aikuisen suunnittelemaa. Aikuiset rakentavat leikki- ja oppimistilat sekä määrittelevät usein lapsista riippumatta, miten paljon aikaa leikille annetaan, leikkilat sekä millaisissa ryhmissä leikitään. Lasten sananvalta asiassa jää useinkin hyvin pienelle sijalle. Leikin mahdollistajana fyysisen ympäristöllä on tärkeä rooli. Virikkeellinen leikki- ja oppimisympäristö erilaisena materiaaleineen ja tilaratkaisuineen luo edellytykset leikkiin ja oppimiseen. Suunniteltu ja ylläpidetty sekä tarvittaessa uudistettu toimintaympäristö auttaa lapsia kehittymään ja oppimaan. Oikeanlainen ympäristö innostaa lapsia luoviksi tutkijoiksi, joiden mielikuvitus herää henkiin. (Kalliala, 2008, s.49–61.) Lisäksi oppimisympäristössä on huomioitava sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö, jotta Varhaiskasvatus-suunnitelman kokonaisvaltainen lapsen kehityksen tukeminen mahdollistuu. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tavoittaa näkökulmana osallisuus osana omaa ympäristöä päiväkodin sisätiloissa ja siksi tutkimuksesta on rajattu pois teknologinen oppimisympäristö. Kuvaan tutkimuksessani varhaiskasvatuksen työntekijöitä myös sanoilla kasvattaja ja aikuinen.

2. LASTEN OSALLISUUS

Kasvatustyö on aina arvojen ohjaamaa. Varhaiskasvatuksen työntekijän käsitykset arvoista ja ihmisestä, ihmisen kehityksestä ja kasvusta muokkaavat tapaa, jolla lapsiamme kasvatamme. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat luovat pohjan sille, miten työtä varhaiskasvatuksen kentällä kunnissa tehdään. (Launonen,2007,s.139–140). Yhdistyneiden kansakuntien eli YK:n Lasten oikeuksien sopimus (1989) ohjaa Suomessa arvopohjaa, jota on noudatettava. Ihmisoikeudet, tasa-arvo sekä demokratia ja moderni lapsuuskäsitys ajattelevasta yksilöstä muodostavat myös varhaiskasvatussuunnitelman ja varhaiskasvatustilain arvopohjan. Lasten oikeuksien sopimus (1989) korostaa lapsen kykyä osallistua keskusteluun, ilmaista mielipiteensä, tulla kohdelluksi tasavertaisena kansalaisena sekä osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. (Turja,2007,s.167.) Päiväkodin toimintakulttuuri tarkoittaa niitä arvoja ja malleja, joita toiminnassa ja käyttäytymisessä noudatetaan. Toimintakulttuuri perustuu aina arvoihin. Arvot näkyvät myös ihmisten välisissä suhteissa ja kasvattajan arvomaailma näkyy siinä, miten hän kokee lapsen ja lapsuuden, sekä miten hän kohtelee lasta. (Launonen,2007,s.1391–40). Lasten osallisuutta on tutkittu laajasti oppimisen näkökulmasta sekä aikuisen ja lapsen keskinäisestä vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta.

2.1. Osallisuuden taustaa ja määrittelyä

Osallisuuden käsite juontaa juurensa jo 1960-luvulle, jolloin poliittisen heräämisen aikana kirjoitettiin ihmisten oikeuksista olla osallisina omaan arkeensa ja yhteiskunnalliseen poliittiseen päätöksentekoon. Aktiivinen kansalainen määritellään yksilöksi, joka osallistuu yhteiseen päätöksentekoon. (Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola, 2012, s.5–7.) YK:n ihmisoikeusjulistuksessa mainitaan tasa-arvo, yksilön vapaus elämään, vapauteen ja turvallisuuteen. (Launonen, 2007, s.139–140). Demokratiolla tarkoitetaan asioiden ideoimisen, suunnittelun ja päätöksenteon mahdollisuutta jokaisen mielipiteitä arvostaen. (Piironen, 2007, s.5–9). Demokratiaan kuuluu osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa itseä koskevissa asioissa. (Launonen, 2007, s.139–140).

YK:n lasten oikeuksien yleissopimus (1989) jota Suomessakin on sitouduttu noudattamaan, määrittelee lapsille oikeudet. Nämä oikeudet ovat oikeus suojaan ja turvaan (protection), tasa-arvoinen oikeus yhteiskunnan voimavaroihin (provision) sekä oikeus ilmaista itseään ja olla osallisena itseään koskevassa päätöksenteossa (participation). (Venninen, Leinonen & Ojala, 2010, s.1–7.) Lasten oikeus osallisuuteen on Suomessa lasten oikeuksista heikoimmin tunnettu ja toteutettu. Lapsuuden arvostus kulminoituu käytökseen ja päätökseen, joilla aikuiset ottavat lapset huomioon. Lasten osallisuuden toteutuminen tarvitsee tuekseen aikuisia ja osallisuus mahdollistuu lasta kunnioittavien ja kuuntelevien aikuisten avulla. (Piironen, 2007, s.5–9.)

Osallisuuden käsite on monitahtoinen ja sen yksiselitteinen määrittelemine on vaikeaa. Osallisuus voidaan käsittää myös vastakohtana osattomuudelle ja syrjäytymiselle, jolloin osallisuus on osallisuutta johonkin. Osallisuus on sitoutumista ja vaikuttamista sekä vastuun ottamisesta. Osallisuus ja osallistuminen ovat eri asioita. Osallistuminen on sitä, että ollaan mukana tilanteessa, joka on toisen järjestämää, mutta johon ei ole itse päässyt vaikuttamaan. (Piironen, 2007, s.5–9.) Osallisuus ei ole yksilön toiveiden mukaan toimimista vaan vuorovaikutteista kuuntelemista ja toiminnan yhdessä suunnittelua sekä sovittelua ja neuvottelua kaikkien ryhmässä toimivien kesken. (Kettukangas, Fonsen & Vlasov, 2018, s.35–37). Osallisuus on yhteisöllistä toimintaa, jossa opetellaan erilaisten näkökulmien ja mielipiteiden kuuntelemista ja huomioimista sekä erilaisuuden arvostamista. Yhteiset neuvottelutaidot sekä yleinen toimijuus yhteiskunnallisissa asioissa kehittyvät, kun lapsi pääsee käyttämään esimerkiksi äänestämistä ja muita demokraattisen yhteiskunnan toimintavälineitä. Käsite, joka osallisuuden yhteydessä monesti kuuluu, on osallistaminen (inclusion, involvement). Arkikielessä osallistaminen yhdistyy monesti toimintaan, jossa toinen ihminen määrittelee toiminnan lapselle niin, että lapsen osana on olla passiivisena mukana. Samasta käsitteestä voidaan kuitenkin käyttää myös ilmaisua lapsen osallisuuden mahdollistaminen, joka laajentaa lapsen toimijuutta osallistamisessa. (Turja, 2011, s.24–35.) Lapsilähtöisyyden ja lasten osallisuuden ero on siinä, että lapsilähtöisyyden näkökulmasta lapsia havainnoidaan ja sen pohjalta lapsille suunnitellaan toimintaa. Lasten osallisuuden näkökulmasta lapsi on tietoinen siitä, että häntä havainnoidaan, hän tulee kuulluksi ja hän saa osallistua päätöksiin. (Hujala & Turja, 2017, s.50–168.)

2.2. Osallisuuden muodot ja tasomallit

Lasten osallisuushankkeessa ”Kuulkaa meitä” (Piironen, 2007) osallisuuden muodot on jaettu eri osallisuuden muotoihin, joissa tarkentuu osallisuuden eri toiminnalliset puolet. Tunteen yhdistyminen toimintaan mahdollistaa sen merkityksellisyyden yksilölle. Itse toiminnan lisäksi on merkittävää se, miten oma osallisuus koetaan tunnetasolla. Tästä esimerkkinä voidaan kuvailla projekti, joka on aikuisen suunnitteleva eikä kovin lapsia edes kiinnostava. Tällöin tekemisestä ei tule lapselle voimaannuttavaa, merkittävää tunnetta eikä se näyttäydy lapselle merkityksellisenä toimintana. Osallisuuden tunnetaso on aina tärkeä ottaa mukaan toimintaan. Tieto-osallisuus on edellytys toisten osallisuus- muotojen toteutumiselle. Lapsen on saatava tietoa toiminnasta ja tavoitteista ollakseen siinä aidosti osallinen. Tieto-osallisuuteen liittyy myös sosiaaliset säännöt ja normit, joiden puitteissa toimintaa harjoitetaan. Tieto-osallisuudessa on myös tietoisuus- näkökulma. Tämä näkökulma korostaa sitä, että lasten on oltava tietoisia siitä, että aikuiset kuuntelevat heitä. Kaikki osallisuus ole aikuisten hiljaisen havainnoinnin varassa vaan lapset tietävät, että heidän mielipiteillään on merkitystä. Osallisuuden toiminnalliset muodot muodostuvat ideoinnista, päätöksenteosta, itse toiminnan toteutuksesta ja sen arvioinnista. (Piironen,2007,s.5–9;Turja,2011, s.24–35.)

Osallisuuden käsitettä tarkastellaan usein tasomallien avulla. Yksi tällainen tasomalli on Vennisen ym. tutkimusraportissa (2010) esitelty Shierin (2001) kehittämä osallisuuden tasot- malli, jossa osallisuuden tasot jaetaan viiteen erilaiseen tasoon. Shierin mallissa otetaan mukaan myös taso, jossa lapset ovat osallisia ilman aikuista. Tällainen mahdollistuu esimerkiksi leikeissä. Mallissa

kasvattajan on pohdittava omaa toimintaa (avautuminen) ja sitä kautta toimintatapoja (mahdollistaminen). Tämän pohdinnan kautta siirrytään ideoimaan uusia toimintatapoja ja tavoittelemaan niiden vakiintumista osaksi omaa ammatillista toimintaa ja sitä kautta lapsiryhmän toimintaa (velvoittaminen). Ensimmäisen taso on lasten kuulluksi tuleminen taso. Osallisuuden kehitys lähtee tästä tasosta liikkeelle. Kasvattajalle taso merkitsee asenteiden ja toimintaympäristön rakenteiden arvioimista ja muokkaamista. Kun lapsen kuulluksi tuleminen on velvoittamisen tasolla, voidaan siirtyä seuraavaan tasoon. Seuraava taso Shierin (2001) mallissa on mielipiteiden ilmaisun tukeminen. Kasvattajien on varmistettava, että jokaisen lapsen mielipiteen ilmaisua rohkaistaan ja sille on aikaa sekä resursseja. Kolmannella tasolla nämä mielipiteet myös otetaan huomioon, ei vain kuulla. Tämä ei tarkoita, että vain lasten mielipiteiden perusteella toimitaan, vaan kasvattajan tehtävänä on huomioida mielipiteet ja käydä pedagogista keskustelua, miten mielipiteet otetaan huomioon. Neljännellä tasolla lapset ovat mukana päätöksenteossa. Kasvattajan on luovutettava osa omaa valtaansa samalla kantaen vastuu toiminnasta. Päätöksentekoprosessissa tärkeää on yhdessä miettiä näkemyksiä ja niiden pohjalta yhdessä suunnitella ja arvioida ryhmän toimintaa. Viides taso on pieni nousu ylöspäin tasomallissa ja tällä tasolla merkittävää on aikuisen ajatusten muutos nimenomaan vallan ja sen myötä vastuun jakautumisen kautta. Osallisuuden taso- mallissa voidaan liikkua tasojen välillä ylös- ja alaspäin. Aikuisen havainnoinnin kautta voidaan eri tasoja hyödyntää eri tilanteissa ja eri lasten kanssa heidän kehitystasolleen sopivalla tavalla. Oleellista ja merkittävää on kuitenkin kasvattajan, tiimin ja koko varhaiskasvatusyksikön ajatusmaailman muutos, jotta osallisuus toteutuu.

Sensitiivisellä otteella kasvattaja pystyy muokkaamaan toimintatapoja ottaen huomioon lasten tarpeet ja taidot. Venninen ym. (2010,s.8–12.) korostaa Shierin (2001) mallin olevan suunnannäyttävä ja tukea antava työkalu osallisuuden tukemiseen eikä niinkään kiveen hakattu portaikko.

Toinen osallisuuden tasoja kuvaava malli on Hartin (1992) laatima lasten osallisuuden portaat -malli. Sen mukaan lapsen osallisuus määräytyy tiedonsaannin, aloitteellisuuden ja suunnitelmien mukaisen toiminnan ja päätöksenteon mukaan. Mitä enemmän lapsilla on tietoa toiminnan taustoista ja tavoitteista, mitä enemmän he pystyvät vaikuttamaan toimintaan ja omaan osuuteensa siinä, sitä enemmän osallisuus heidän kohdallaan toteutuu ja sitä enemmän lapset valtaistuvat. Tässä mallissa kuten Shierin (2001) mallissakin, osallisuuden eri tasoilla liikutaan joustavasti ja tilanteesta sekä tehtävien mukaan. Portaiden kolme alinta tasoa kuvaavat aikuisten toimintaa lasten ajatusten johdatteluksi haluamaansa suuntaan ja sitä, että lapsia muodollisesti kuunnellaan ilman varsinaista osallisuutta. Neljännen askelman jälkeen alkaa varsinaiset osallisuuden askelmat, joissa lapset saavat ensin tietää aikuisten suunnitteleman toiminnan tavoitteet ja mahdollisuutensa tulla kuulluksi. Ylimmillä tasoilla vaikutusmahdollisuudet kasvavat ja heidän mielipiteensä huomioidaan enemmän ja enemmän. Lapsille annetaan mahdollisuus aloitteentekoon ja omaan toimintaan aikuisten avustamana. Ylin taso osallisuuden portaissa kuvaa lasten ja aikuisten keskinäistä yhdessä toimijuutta ja dialogisuutta. (Turja, 2011,s.24–35.)



KUVIO 1: Hartin (1992) osallisuuden portaatt-malli.
(Turja 2011)

Leena Turjan tekstissään (2011,s.24–34) kehittämässä mallissa osallisuutta arvioidaan kolmen ulottuvuuden kentässä. Ensimmäisessä ulottuvuuden kentässä on lasten valtaistuminen, voimaantuminen. Siinä lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde mahdollistaa lasten tiedonsaannin ja vaikuttamisen toimintaan. Toiminta on joko aikuisen johtamaa, jossa lasten osallisuus on ehdollista, lasten johtamaa toimintaa, jossa aikuiset ovat sivussa tai avustavat tai toimintaa, jossa yhdessä rakennetaan ja neuvotellaan erilaisissa tilanteissa. Toisen ulottuvuuden muodostaa osallisuuden vaikutuspiiri. Tässä ulottuvuudessa vaikutuspiirin muodostaa kaikki ne henkilöt, joita tilanne, asia tai toiminta koskee. Vaikutuspiirissä edetään henkilökohtaisista asioista laajempiin yhteisöllisiin kokonaisuuksiin. Henkilökohtaisia asioita ovat esimerkiksi päätökset siitä, kuinka paljon yksilö syö tai mitä hän leikkii. Suurempia asioita ovat pidempiaikaiset projektit tai esimerkiksi juhlien suunnittelut. Kolmas Turjan (2011,s.24–34) esittelemä ulottuvuus mallissa on ajallinen ulottuvuus. Tässä ulottuvuudessa ajallisuus otetaan huomioon.

Osallisuus voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista. Lyhytkestoista osallisuutta voi olla esimerkiksi yksittäisen toiminnan suunnittelu ja pitkäaikaista osallisuutta esimerkiksi sääntöjen laadinta tai erilaiset pidemmät projektit ryhmässä tai päiväkodissa.

2.3. Osallisuuden ilmeneminen varhaiskasvatuksessa

Lapsen näkeminen arvokkaana toimijana jo lapsuudessa on vuosien aikana muuttanut aikuisten käsityksiä lapsista ja lapsuudesta. Arkisessa varhaiskasvatustyössä lasten osallisuus ja aktiivinen toimijuus eivät kuitenkaan usein toteudu kuin linjauksissa. Lasten vaikutusmahdollisuuksien sekä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen eivät aina toteudu joko asenteiden tai resurssien puutteen vuoksi. Näkemyseroja on siinä, miten osallisuus käsitetään ja miten asenteissa on pelkoa lasten kyvyttömyydestä päätöksiin. Lasten näkökulman nostaminen esille ja sen tavoittaminen on osa lasten osallisuuden kasvua ja päivittäiseksi toimintatavaksi juurtumista. Lapsen näkökulma on lapsen oma näkemys ja kokemus tai lapsen kulttuuria tuottava tieto, jossa lapsi on aktiivinen toimija. Lapsen näkökulma on mahdollista tavoittaa saavuttamalla lapsen luottamus ja sensitiivisesti tarkastelemalla lapsen maailmaa. Kasvattajan kyky arvostaa lasten kulttuuria ja tapaa kokea sekä ymmärtää maailmaa ja heidän mielipiteitään vaikuttaa siihen, kuinka hyvin he voivat tavoittaa lapsen näkökulman. Näkökulman tavoittava kasvattaja voi pedagogisella toiminnalla luoda käytäntöjä, jotka tukevat lapsen osallisuutta ja auttavat lasta ilmaisemaan itseään ja omia mielipiteitään. (Hujala & Turja, 2017, s.167.) Osallisuuden rakenteita ovat esimerkiksi oppilaskunnat ja erilaiset kunnissa toimivat nuorisovaltuustot. Voisiko tällaisia

oppilaskuntia tai lasten parlamentteja muokattuna olla myös varhaiskasvatuksessa? Varhaiskasvatuksessa vastuu on osallisuuden toimintakulttuurissa edelleen ryhmässä toimivilla kasvattajilla ja varhaiskasvatuksen järjestäjillä. Aikuisen tehtävänä on määritellä rajat ja arvioida lasten kehitystason mukaisesti vastuun jakamista. Osallistavassa kasvatuksessa on tarkoituksenaan opettaa lapsille asioiden syy-seuraussuhteita ja kehittää heidän omaa ajattelukykyään. Usein kasvattajat toimivat lasten parhaaksi ja lapset toimivat kyseenalaistamatta päätöksiä. Aikuisten asettamat normit ja osallisuuden tavat eivät kuitenkaan voi olla ainoita oikeita tapoja olla osallinen toimintaan vaan yhteisesti on pyrittävä löytämään lapsille luontaiset tavat olla osallisina. Monelle lapselle osallisuuden tunne voi syntyä ryhmään kuulumisesta siitä, että on osa jotain omaa joukkoa. (Piironen, 2007, s. 5–9.)

Osallisuus ilmenee monessa eri kohdassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Osallisuutta käsitellään koko varhaiskasvatuksen keskeisenä periaatteena, oppimisympäristöjen suunnittelussa sekä kaiken toiminnan lähtökohtana. Perustuslaki (731 / 1999,6) velvoittaa viranomaisia kohtelemaan kaikkia lapsia tasa-arvoisesti ja antamaan heille mahdollisuuden vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitelty oppimiskäsitys luo lapsen, joka on aktiivinen ja lähtökohtaisesti innokas oppimaan ja tutkimaan. Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti eikä lapsi varhaiskasvatuksessa ole kasvattajien toiminnan kohde vaan toimija. Varhaiskasvatuksessa tulisi olla aikaa ja tilaa lapsen näyttää, mikä on hänelle tärkeää ja mitä hän osaa. (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka, 2018, s. 11–19.) Päiväkoti lapsen elämässä sijoittuu lähiympäristön tasolle, mikrosysteemiin, yhdessä perheen ja isovanhempien

kanssa ja on merkittävä osa lapsen elämää. Siksi ei ole mitätöntä, mitä siellä tapahtuu. (Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola, 2012,s.5–7.)

2.3.1. Osallisuuden muotoja varhaiskasvatuksessa

Lapsen osallisuuteen vaikuttavat makrotasolla yhteiskunnalliset käsitykset lapsuudesta. Moderni lapsuuskäsitys korostaa lapsen oikeutta tulla kuulluksi, ilmaista mielipiteitään ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Lapset nähdään pätevinä toimijoina omassa elämässään ja tasa-arvoisina yhteiskunnan jäseninä. (Heikka, Hujala & Turja,2009,s.81–82.) Päiväkotiryhmässä lapsi voi tuntea osallisuutta, kun hänelle syntyy tunne siitä, että hänen ryhmällään ja juuri hänen kuulumisella tähän ryhmään on merkitystä. Kaikkien ei tarvitse olla aktiivisesti äänessä ollakseen osallisia, mutta toivottavaa on, että kaikki kokevat olevansa tärkeitä omina itsenään ja oman ryhmän ja yhteisön jäseninä. Osallisuuden tunne on vuorovaikutteista. (Piironen,2007,s.5–9.) Osallisuuden ydin on lapsen oman ajattelun tukeminen ja sen kehittyminen aikuisen avulla. Varhaiskasvatukseen osallisuutta on lähestyttävä tasolla, joka ottaa huomioon lapsen rajalliset tiedot ja taidot kuitenkin niitä aliarvioimatta. Osallisuus on pieniä hetkiä, jolloin pystytään tekemään arkisista asioista lapselle merkityksellisiä ja tuottamaan hänelle kokemus siitä, että häntä kuunnellaan ja hän saa vaikuttaa. (Kataja,2018,s.46–55.)

Osallisuus varhaiskasvatuksesta voidaan jakaa eri tavalla riippuen, millaisesta näkökulmasta käsin sitä tarkastellaan. Osallisuus arjessa tarkoittaa osallisuutta arjen toimintoihin ja rutiineihin. Osallisuus työvälineenä on

kasvattajan yksi työkalu pedagogista toimintaa johtaessaan. Osallisuus ryhmätoimintana voidaan määritellä vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan kehäksi, jossa kaikki toimijat (lapset ja kasvattajat) ovat tasa-arvoisia. Aikuisen tehtävänä on mahdollistaa osallisuus vastaamalla lasten aloitteisiin vuorovaikutustilanteissa päivittäin. (Venninen, Leinonen & Ojala,2010,s.8.) Osallisuuden toimintakulttuuriin siirryttäessä lapset otetaan ikätason mukaisesti mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan. Aikuisen on kyettävä antamaan tilaa ja uskallettava ajatella eri tavalla, jotta lapsi kokee arvostusta ja kuulluksi tulemisen tunnetta. Osallisuus on kasvuprosessi, joka alkaa ryhmästä ja jatkuu yhteiskunnallisesti lapsen kasvaessa. (Piironen,2007,s.5–9.) Osallisuuden mittarina toimii arviointi siitä, kuinka lapset pääsevät oikeasti osallistumaan toiminnan ja tässä tutkimuksessa oppimisympäristön suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja dialogiseen vuorovaikutukseen. Toimivan ryhmän taustalla on toimiva vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä. Ryhmän ilmapiiri ja kaikkien työrauha toteutuvat sensitiivisessä vuorovaikutuksessa ja niin että lapsi tulee aidosti kuulluksi ja nähdyksi ryhmässä. (Kanninen & Sigfrids,2012,s.154.) Jotta aikuinen pystyy suunnittelemaan lapsilähtöistä, yksilön huomioivaa ja merkityksellistä toimintaa lapselle, on hänen otettava ensin selvää, mistä lapsi on kiinnostunut ja miten hän ajattelee maailmaa. Lasten osallisuuden todellinen toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii kasvattajilta lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja lasten vaikutusmahdollisuuksien kasvattamista. Suurin osa arjesta on aikuisten suunnittelemaa ja lapsille annetaan usein valtaa päättää asioista vain vapaan leikin aikana. Osallisuuden kasvattaminen alkaa asennemuutoksesta ja siitä, että aikuinen ottaa lapsen mielipiteen vakavasti. Aikuisen on

annettava lapsille tilaa muuttaa suunnitelmia ja varata aikaa riittävään vuorovaikutukseen, jotta hän saa selville lasten näkökulmat ja ajatukset. Aito pysähtyminen lapsen mielipiteen äärelle on tärkeää, jotta lasten ääni todella arjessa kuuluu. Kasvattajan on pystyttävä kyseenalaistamaan omat näkemyksensä ja omattava pedagogista uskallusta heittäytyä tekemään asioita uudella tavalla. Kasvattajan on oltava sensitiivinen ja läsnä. Kyetäkseen toimia osallistuvasti ja aktiivisesti vaikuttavana yksilöä, on lapsella oltava myönteinen minäkäsitys itsestään. Tämä kasvaa iän myötä kannustavassa ja arvostavassa ympäristössä hänestä välittävien aikuisen myötävaikutuksena. On tärkeää, ettei lasten osallisuus ilmene vain aikuisten tietoisuudessa vaan, että myös lapset ovat tietoisia siitä, että he ovat osallisia omaan arkeensa ja että heillä on todellista valtaa vaikuttaa itseään koskevissa asioissa. Lasten kuuleminen on enimmäkseen niin sanotusti ylhäältä alaspäin tulevaa. Aikuiset havainnoivat lapsia ymmärtääkseen heitä ja heidän tarpeitaan. Näiden havaintojen perusteella he muokkaavat toimintaa ja ympäristöä, mutta ilman lasten tietoisuutta hiljaisesta osallisuudestaan. Usein aikuiset myös huomioivat lasten mielipiteet, kun lapset itse tekevät aloitteen ja sanallistavat mielipiteensä. Tällaisessa reaktiivisessa mukaan ottamisessa on kuitenkin vaarana se, että ne lapset, joilla ei ole kykyä tehdä aikuisille aloitteita tai ilmaista itseään verbaalisesti jäävät huomioimatta. Kasvattajien on huomioitava erilaiset tavat osallistua ja tuntee osallisuutta sekä tarjottava kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja olla osallisena omalla tavallaan. (Heikka ym. 2009, s.82–88.)

2.3.2. Osallisuus päiväkodin arjessa ja leikissä

Päiväkotiarki muodostuu usein strukturoidusta päiväohjelmasta ja toimintatavoista. Osan toimintaa päättää aikuinen ja osaan on lapsella enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Lasten osallisuuden taso vaihtelee näiden toimintojen välillä. Päiväkoti-instituutiossa on kuitenkin nähtävissä edelleen lapsen istuttaminen niin sanotusti päiväkotilapsen muottiin. Aikuiset luovat päiväkodin rakenteet ja lasten odotetaan toimivan näiden mahdollisuuksien rajoissa tietyllä tavalla. Osallisuuden tavoitteina olevat aktiivinen ajatteleva ja toimiva sekä itseensä luottava ja toiset huomioon ottava ovat ristiriidassa tämän todellisuuden kanssa. Roos kirjoittaa teokseen (2016,s.88–96), että osallisuus paikantuu osaksi vuorovaikutusta, joka tapahtuu päivittäin lasten ja aikuisten välillä. Lapsi voi kokea osallisuuden tunteen, vain jos hän saa kokemuksen kuuntelevasta ja hänen näkökulmansa tavoittavasta aikuisesta.

Brotherus ja Kangas (2018,s.20–33) kirjoittavat teoksessaan Leikkipolut-tutkimuksesta, jossa on tutkittu lasten osallisuuden ja leikin kohtaamisesta. He kirjoittavat, että toimintatapana kasvattajilla on ollut, että leikkiympäristön käyttöä ei opeta lapsille vaan heidän oletetaan olevan kyvykkäitä leikkijöitä. Lasten omaehtoiseen leikkiin passiivisesti suhtautuvat kasvattajat eivät mahdollista innostusta ja osallisuutta ympäristön pedagogisessa toteutumisessa. Lasten osallisuus ympäristönsä suunnitteluun ja rakentamiseen on heidän tutkimusaineistonsa perusteella olematonta pysyvyyden näkökulmasta.

Pedagogisesti tuettu leikki auttaa lasta kehittämään osallisuuden taitojaan ja näin edesauttaa osallisuuden kasvua. Aikuisten tulisi olla läsnä lasten leikeissä,

leikkimässä ja havainnoimassa sekä mallintamassa. Lasten osallisuutta huomioida päiväkodin ryhmätiloja suunnitellessa. Tiloja suunnitellessa ei lasta osallisteta ja esimerkiksi kotileikki- alue saattaa muistuttaa entisaikojen keittiötä ilman todellista kosketuspintaa nykyajan keittiöön tai kotiin. Usein leikkinurkkaukset ovat muuttumattomia eikä niissä oteta huomion toimintavuoden aikaista lasten kehitystä tai uusien lasten kiinnostuksia tai tarpeita. Leikkitilojen siisteys ja huomaamattomuus ovat arvokkaampia arvoja kuin lasten toimijuus niissä. (Brotherus & Kangas,2018,s.20–33).

Osallisuuden toimintakulttuurissa yksilön on mahdollista myös olla luomassa uusia tapoja ja käytäntöjä. Päiväkodissa osallisuus on yhteistä suunnittelua ja toimintaa. Lapsia kuunnellaan ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon koko ryhmän näkökulma huomioiden. Jotta osallisuus toteutuu päiväkodissa, on ajatuksia ja mielipiteitä dokumentoitava ja kasvattajien on sovittava keskenään, miten dokumentoitavaa materiaalia käytetään hyväksi tavoitteita yhdistettäessä lasten maailmaan. (Roos,2016,s.88–96.) Aikuinen kykenee aidolla lapsen toiminnan havainnoinnilla näkemään, kuinka merkityksellistä toiminta on lapselle ja miten hän kokee osallisuutensa tilanteessa. Kasvattajalle havainnot ovat merkittäviä työkaluja toiminnan suunnitteluun, jotta lapsen osallisuus ja todellisuus toteutuu. (Varttinen, 2016,s.138.)

3. OPPIMINEN JA OSALLISUUS OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Modernissa oppimiskäsityksessä oppiminen on prosessi, jossa pyritään todellisuuden ymmärtämiseen. Oppijan ja opittavan asian tai ilmiön välinen suhde ja vuorovaikutus on pääosassa. Keskeisintä on rakentaa tietoa aktiivisesti eli konstruoida. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on kuin sateenvarjo- malli erilaisille opetuksen malleille, jotka voivat olla oppimisympäristön suunnittelun lähtökohtia. Oppimista tukeva ympäristö mahdollistaa opetuksen eriyttämisen ja erilaiset toiminnot oppijan omista lähtökohdista käsin. Ympäristö ohjaa ja tukee sosiaalista vuorovaikutusta ja suuntaa tarkkaavaisuutta opittavaan asiaan. Se tukee oppijaa pääsemään lähivyöhykkeensä seuraavalle tasolle ja tarjoaa erilaisia tukivälineitä kehitystason nousulle. Oppimisympäristön suunnittelussa on otettava huomioon yksilön aiemmat kokemukset ja käsitykset sekä ne rakenteet, jotka tukevat asiaa koskevan ymmärryksen kehitystä ja jäsentymistä ja liittää ne osaksi ryhmän ja yksilön tavoitteita oppimisen mahdollistamiseksi. (Manninen ym.,2007,s.52–54.) Ympäristö ei ole vain tila, jossa toimitaan, vaan se on tietoisesti ja tiedostamatta rakentunut tila, jossa toimitaan tietyllä tavalla. Ympäristöä tarkastellessa voidaan myös pohtia, kuinka sosiaalisia suhteita tai kulttuurisia arvoja ryhmässä suositaan ja millaiset kysymyksiä ympäristössä sallitaan kysyttävän. Ympäristö on siis laaja käsite ja osa varhaiskasvatuksen rakennetta. Varhaiskasvatusympäristö säätelee sitä, miten sen ajan lapsilla on mahdollisuus elää lapsuuttaan, millaisessa ympäristössä ja millaisista mahdollisuuksista käsin. Varhaiskasvatus luo omanlaiset raamit ja lapset

täyttävät ne omalla tavallaan osana yhteiskuntaa.
(Raittila,2011, s.59–63.)

3.1. Oppimisympäristö käsitteenä

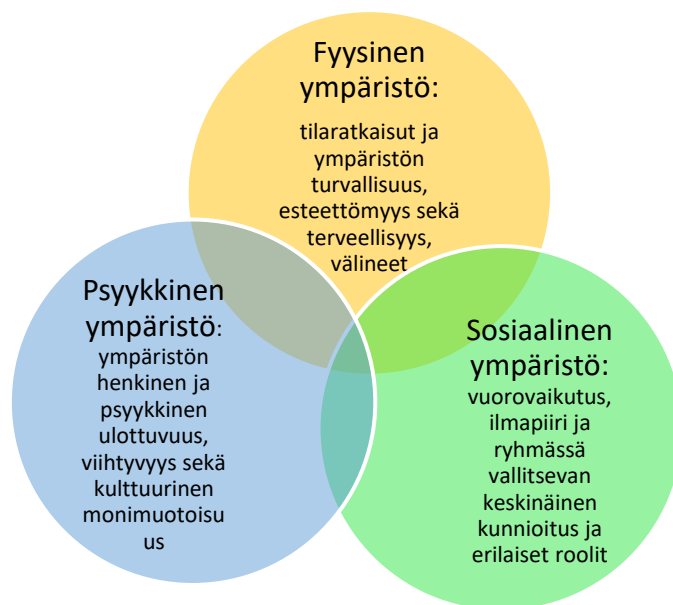
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö on määritelty tilaksi, paikaksi, yhteisöksi, käytännöksi tai välineiksi, joiden tarkoituksena on tukea lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Kyseenomaiset ympäristöt laajenevat käsittämään fyysisestä päiväkotitalosta ympäröivään luontoon ja yhteisöön. Oppimisympäristön määritelmässä on mukana myös pedagoginen organisointi ja toimintatavat. Oppimisympäristön tavoitteena on mahdollistaa monipuolisuus, leikki ja mahdollisuus rauhoittumiseen. Lisäksi huomiota kiinnitetään lapsen kielen kehitykseen ja kielitietoisuuden edistämiseen. Oppimisympäristöä tulisi leikin näkökulmasta suunnitella ja toteuttaa muuttuvien tarpeiden mukaisesti ja sen tulisi mahdollistaa pitkäkestoiset leikit purkamalla tarpeettomia päiväkodin aika-tilapolkuja. Toimintakulttuuria olisi kehitettävä avoimin mielin uusia ratkaisuja miettien. (Brotherus & Kangas 2018,s.24–33.) Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö määritellään oppimisen liittyväksi fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa oppiminen ja kehitys tapahtuu. (Manninen ym.,2007,s. 15–17.)

Fyysinen ympäristö käsittää tilan, pöydät ja tuolit sekä valaistuksen ja muun fyysiseen ympäristöön liittyvän tekijän. Fyysinen ympäristö käsittää tilaratkaisut ja ympäristön turvallisuuden, esteettömyyden sekä terveellisyyden. Fyysisessä tilassa huomioitavia tukitieteitä

ovat esimerkiksi arkkitehtuuri, tila- ja sisustussuunnittelu sekä ergonomia. Sosiaalinen ympäristö sisältää muun muassa vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja ryhmässä vallitsevan keskinäisen kunnioituksen ja erilaiset roolit. Sosiaalisen ympäristössä tärkeää on pohtia, millainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri ympäristössä on ja kuinka se tukee oppimista. Erilaiset ryhmäprosessit, vuorovaikutuksen edistäminen, yhteistoiminnallisuus ja mehenki edistävät kehittävää sosiaalista ympäristöä. Oppimisilmapiiri on oppimisympäristöä täydentävä näkökulma sosiaaliseen ympäristöön, joka korostaa ympäristön henkistä ilmapiiriä ja sen vaikutusta yksilön oppimiseen. Sosiaalisen ympäristön korostamisessa huomioidaan, että ryhmä auttaa yksilöä oppimaan. (Manninen ym.,2007,s.15–48.) Vahva itsetunto vahvistaa yksilön hyvinvointia. Varhain aloitettu, tavoitteellinen itsetunnon rakennus lapsuudessa edesauttaa lasten ja nuorten hyvinvointia. Varhaiskasvatuksessa itsetunnon rakentaminen perustuu itsensä peilaamiseen toisesta ja vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Itsetunnon kehittyminen vaatii kasvattajilta jälleen sensitiivisyyttä ja läsnäoloa sekä aitoa kiinnostusta ja arvostusta lasta kohtaan. Tärkein edellytys itsetunnon ja sitä kautta oman voimaantumisen kokemukselle on perusturvallisuus. Perusturvallisuuden tärkein edellytys taas on hyväksyvä, avoin ja lämminhenkinen ilmapiiri. Fyysinen ja psyykinen turvallisuus muodostavat sosiaalisen ympäristön peruspilarit. (Koivisto, 2011,s.39–47.)

Psyykkiseen ympäristöön luetaan viihtyvyys ja ympäristön henkinen ja psyykinen ulottuvuus, tunteet. Osa ympäristön muodostusta on myös kulttuurinen ulottuvuus, joka maailman monikulttuurisuuden kasvun myötä on tullut osaksi ympäristön muodostamisen käsitteitä. Oppimisympäristöksi ympäristö muodostuu, kun siihen

lisää didaktiivisen ulottuvuuden eli oppimisen ja opetuksen. Mikä tahansa ympäristö voi olla oppimisympäristö, jos siinä on oppimista tukevia eli didaktisia tavoitteita. Oppimisympäristöä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Arkkitehti katsoo ympäristöä eri silmin kuin opettaja. Opetusteknologiaa suunnittelevalle ympäristö näyttäyty jälleen erilaisena. Tärkeää on miettiä myös, millaisena se näyttäyty käyttäjälle eli lapselle. Lapsen näkökulma voi olla hyvin erilainen kuin aikuisen. (Manninen ym., 2007,s.15–48.)



KUVIO 2: Oppimisympäristön kokonaisuus Mannisen ym. (2007, s.15–48) teoksen mukaan

Raittila (2011,s.59–62) kirjoittaa teoksessaan kolmesta eri ympäristöstä, jotka yhdessä kietoutuvat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöksi. Ensimmäinen on fyysinen ympäristö, toinen yksilöllisesti tulkittu ympäristö ja kolmas on yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määritelty tila. Kolmas ympäristö käsittää kulloisenkin ajan mukaisen lainsäädännön ja sen aikaiset näkemykset siitä, miten varhaiskasvatuksen ympäristöt tulee rakentaa, jotta ne tukevat lapsen kehitystä ja kasvua. Kolmanteen

ympäristöön liittyvät opetussuunnitelmat ja niiden käytäntöön siirretyt näkemykset siitä, millaisissa ryhmissä lapset ovat ja miten toiminnot suunnitellaan. Yksilöllisesti tulkittu ympäristö- tulkinta syntyy yksilön mielessä, kun hän elää ja toimii tässä ympäristössä. Ympäristö saa merkityksensä ja tarkoituksenmukaisuutensa sen mukaan, miten yksilö havainnoi ja tulkitsee ympäristöä. Ympäristöön liittyy tunteita, toiveita, pelkoja ja muistoja. Ympäristö on henkilökohtainen kokemus kullekin yksilölle. Tästä syystä on lasten mielipiteet otettava huomioon, kun varhaiskasvatusympäristöä suunnitellaan ja luodaan. Aikuisten ei ole mahdollista luoda oppimisympäristöä yksin, jos siitä halutaan lapselle henkilökohtaisesti merkityksellinen paikka. (Raittila,2011,s.59–62.)

Oppimisympäristön käsitettä ja sisältöä voidaan tarkastella monen eri ulottuvuuden ja kokonaisuuden kautta, mutta käytännössä kaikki määritelmät ja ulottuvuudet luovat kokonaisuuden, jonka kautta yksilö tarkastelee ympäristöä. Oppimisympäristön osa-alueet toimivat vuorovaikutuksessa keskenään eikä niitä voida erotella toisistaan. (Piispanen,2008,s.23.)

3.2. Oppimisympäristön perustyyppit

Oppimisympäristöjen lajittelu auttaa jäsentämään ajattelua sekä tukee oppimisympäristön kehittämistä, jonka avulla oppimisympäristö voidaan rakentaa parhaiten oppimista tukeväksi. Avoimessa oppimisympäristössä oppijalla on suurempi vastuu tavoitteista ja niiden toteutumisesta. Opetus on suunniteltu joustavammaksi ja monimuotoisiksi kokonaisuuksiksi. Fyysisinä oppimisympäristöinä voi olla perinteisen luokkahuoneen sijasta monet eri paikat kuten kirjastot. Oppimisessa korostuu oppijan oma aktiivisuus ja toiminnanohjaus. Avoimeen oppimisympäristöön on usein

kytketty myös tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia oppimisen tukemiseksi. Varhaiskasvatusmaailmassa avoin oppimisympäristö- ajatus luo mahdollisuuksia hyödyntää lähiympäristöä ja yhteisössä olevia paikkoja. Osallistamalla lapsia omaan oppimiseen opetetaan vastuun ottoa omasta toiminnasta ja omasta oppimisesta. Oppiminen on kokonaisuus, jonka ei tarvitse toteutua vain ryhmätilassa. Kontekstuaalinen oppimisympäristö on todellinen tai todellista jäljittelevä ympäristö. Oppiminen tapahtuu reaali maailmassa, jossa oppilas on aktiivinen kokeilija ja opettaja vieressä oleva tukija ja ohjaaja. (Manninen ym.,2007,s.29–33.) Varhaiskasvatuksessa esimerkiksi voi ottaa esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen ja sen soveltamisen todelliseen maailmaan. Laskemista voi opetella käymällä kaupassa tai luonnontieteitä istuttamalla ihan oikeita kukan siemeniä tai kasvattamalla omaa ravintoa. Yhteisöllisyyttä ja toisen huomioon ottamista voi harjoitella auttamalla pienempien ryhmässä tai käymällä viereisessä vanhainkodissa ilahduttamassa. Tällöin pedagogiset tavoitteet viedään todelliseen maailmaan ja oppija, lapsi, saa opetettavasta asiasta eri kokemuksen kuin tehtävämonisteiden kautta. Oppimisympäristön kehittäminen alkaa opettajan omasta pohdinnasta ja luokkahuoneesta käsin. (Manninen ym. ,2007, s.29–41.)

3.3. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö

Nykypäivänä vahvassa asemassa olevaan kognitiiviseen ja sosiokonstruktivistiseen katsomukseen oppimisesta sisältyy ajatukset siitä, että oppiminen on yhteisöön kasvamista ja vaatii siten yhteisön tukea toteutuakseen. Tämä pohjautuu Vygotskyn lähivyöhyke-teoriaan, jossa yksilö oppii asian ensin tuen avulla, jonka jälkeen hän osaa

sen itsenäisesti. Oppiminen on ymmärtämistä ja merkitysten etsintää sekä kokonaisvaltaista toimintaa ja ajattelua, joka on tilanne- ja kontekstisidonnaista. Tätä oppimiskäsitystä tukee laaja-alaisen oppimisen käsite ja toiminnallisuuden sekä kokonaisvaltaisuuden lisääminen oppimiseen. (Manninen ym.,2007,s.20–22.)

Lapsen näkökulmasta päiväkodin oppimisympäristö muodostuu tarjotusta ja eletystä tilasta. Tarjottu tila on ensisijaisesti aikuisen rajaama ja rakentama todellisuus. Tila, jossa aikuiset asettavat raamit. Lapset täyttävät sen toiminnallaan, jolloin se muodostuu eletyksi tilaksi. Tämä eletty tila voi näyttäytyä lasten silmissä aivan erilaiselta, kuin mitä tarjottu tila on aikuisten katseissa. Lapset harvoin osaavat ilman opettamista tai opetteluä kritisoida arkea, tiloja tai toimintatapoja tai pyrkiä vaikuttamaan niihin. Aikuisen näkökulma pohjautuu oppimisen ja kehittymisen tukemiseen päiväkodin arjessa ja ympäristössä. Tästä tulokulmasta käsin aikuiset suunnittelevat ja muokkaavat toimintaa ja tekevät tavoitteita. Lasten näkökulma on vertaistoiminnasta käsin. Lapset eivät mieti tavoitteita vaan heidän fokuksensa on leikissä, mielikuvituksessa ja toiminnassa. Kasvattajien tehtävä on yhdistää nämä kaksi. Heidän tulisi muokata omia tavoitteitaan ja toimintojaan niin että ne linkittyvät leikkiin ja lasten yhteistoiminnallisuuteen. On tärkeää, että varhaiskasvatuksessa toimitaan tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti, mutta lasten omaehtoista toimintaa aikuiset osana sitä, ei voi unohtaa tai väheksyä. (Roos,2016,s.60–63.)

Päiväkodeissa lasten toimintaympäristö on aikuisen suunnittelemaa. Aikuisen on luotava fyysisesti ja henkisesti turvallinen leikkiympäristö. Henkisen turvallisuuden tuo läsnä oleva aikuinen ja tietoisuus, mitä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä. Turvallisen aikuisen läsnä ollessa on helpompi heittäytyä leikkiin ja tutkia maailmaa

niin sisällä kuin ulkona leikkiessä. (Kalliala,2008,s.49–61.) Kasvattajien tulisi aina muistaa, mitä varten he työtä tekevät. Päiväkodit ovat tarkoitettu lapsilla varten ja aina aika-ajoin on pysähdyttävä miettimään, ovatko ne lapsille hyviä paikkoja? Palvelevatko ne niitä, joita varten ne on perustettu eli lapsia. Monissa päiväkodeissa tilasuunnittelussa lähtökohtana on ympäristön helppo hallittavuus. Tarkoituksenmukaista olisikin kysyä, onko ympäristö lasten mielikuvitusta ja oppimista edistävä paikka ja onko suunnittelussa otettu enemmän huomioon lasten vai työntekijöiden, kasvattajien, tarpeet. On pohdittava, onko ympäristön tarkoitus olla lapsille rikas ja mielenkiintoinen vai aikuisen silmää miellyttävä kokonaisuus. Lapsen oppimisen onnistumiseen ei vaikuta vain käytettävissä olevat menetelmät tai materiaali tai lapsen älykkyys vaan myös ympäristöllä on merkitystä. Sillä konkreettisella tilalla, jossa lapset päivittäin toimivat. (Kokljuschkin,2001, s.23–69.)

Lasten suunnitellessa varhaiskasvatuksensa oppimisympäristöä, tulee keskittyä heidän tilantajuunsa ja ympäristön hahmottamiseen. Lapsen sisäinen maailma, tulkinnat ja merkitykset on otettava huomioon, jotta lasten osuus ja vaikuttamismahdollisuudet ovat todellisia. Työntekijöillä on oltava tietoa, mitä mieltä lapset ovat ympäristöstään. Lasten tapa tulkita ja katsoa omaa ympäristöään on yhteydessä heidän toimintaansa. Lasten toimintaa havainnoidessa voidaan päätellä, mikä on heille tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää. Havainnointi ja dokumentointi osallistaa lasta oppimisympäristönsä suunnittelussa. Fyysisen ympäristön havainnoinnin lisäksi tärkeää on myös tarkastella sitä, miten lasten vuorovaikutus ja toimijuus toteutuu kyseisessä ympäristössä. (Raittila,2011, s.59–63.)

3.3.1. Oppimisympäristö leikin kautta tarkasteltuna

Leikkiminen on merkittävää oppista edistävää toimintaa, jolloin oppiminen tapahtuu huomaamatta ja luonnostaan. Leikki on lapsen luontainen tapa toimia ja näin ollen oppimisympäristön suunnittelussa on leikki otettava huomioon. Leikissä myös ympäristöllä on suuri merkitys. Leikkiessä leikkijä on aktiivinen toimija eli osallisena toimintaan. Lapselle leikkiminen on elämän opettelua. Leikki oppimisen välineenä tarvitsee paikan, välineitä ja aikaa. Leikkiä tukeva oppimisympäristö varhaiskasvatuksessa mahdollistaa leikin fyysisessä, sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä, joka samalla tukee oppimista. Fyysinen ympäristö antaa tilan leikille, sosiaalisessa ympäristössä muodostuu vuorovaikutustilanteet ja psyykinen ympäristö luo leikille sallivan ympäristön ja tuen. (Manninen ym.,2007,s.94–120.) Leikin mahdollistajana fyysisen ympäristöllä on tärkeä rooli. Virikkeellinen leikki- ja oppimisympäristö erilaisena materiaaleineen ja tilaratkaisuineen luo edellytykset leikkiin ja oppimiseen. Suunniteltu ja ylläpidetty sekä tarvittaessa uudistettu toimintaympäristö auttaa lapsia kehittymään ja oppimaan. Oikeanlainen ympäristö innostaa lapsia luoviksi tutkijoiksi, joiden mielikuviutus herää henkiin. Kalliala kirjoittaa kirjassaan (2008,s.58–185) Mäntysen tutkimuksesta. Tutkimuksen tulos selvitti, että leikkiympäristöt ovat puutteellisia suurimmassa osassa tutkittuja ryhmiä. Leikkivälineitä on niukasti ja ne ovat yksipuolisia. Leikkiympäristö ei kannusta valitsemaan tai omatoimijuuteen. Paikka, missä leikitään, ei ole yhdentekevä vaan kasvattajien tulisi aina pohtia, millainen leikki- ja toimintaympäristö luo parhaan mahdollisen puitteen lasten leikille ja vuorovaikutustilanteille. Varhaiskasvatuksessa tulisi pohtia millaiset tilat, millaiset

leikkivälineet ja muu käytettävissä oleva materiaali tukisi parhaiten lasten mahdollisuuksia kehittyä leikin ja luonnollisen vuorovaikutuksen kanssa. Toiminnan suunnittelu vaatii aikaa ja toimintaa on arvioitava, tasaisin väliajoin. (Kalliala,2008,s.58–185.) Suhonen korostaa tutkimuksessaan (2011,s.100–103) pienten lasten oppimisympäristöstä, kuinka tärkeää olisi kiinnittää huomiota pienten lasten emotionaaliseen hyvinvointiin ja sitä tukevaan oppimisympäristöön. Pelkkä hoito ei edistä kasvua toivottavalla tavalla, vaan oppimisympäristössä tulisi olla sellaisia leikki- ja toimintavälineitä, jotka kiinnostavat lapsia ja houkuttelevat heitä kokeilemaan ja tutkimaan ympäristöään.

3.3.2. Leikkikeskukset osallisuuden ja oppimisen näkökulmasta

Kanninen ja Sigfrids (2012,s.150–156) kirjoittavat teoksessaan leikkikeskuksista, jotka on suunniteltu ryhmän tiloihin. Näitä leikkikeskuksia ovat esimerkiksi kotileikki, lukunurkka, rakennuspaikka legoille ja palikoille sekä peuhupaikka. Keskukset ovat selkeästi toisistaan rajattuja. Nämä leikkikeskukset suunnitellaan muutamaksi viikoksi kerrallaan ja vain osa niistä vaihtuu yhdellä kerralla. Pohdittavaa olisi, toteutuuko tällä tavalla toimiessa lasten osallisuus varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Lelujen ja materiaalien valinnoissa on mietittävä, miten lapset voivat niiden avulla harjoitella vuorovaikutteista leikkiä ja yhdessä toimimista sekä erilaisten tunteiden ilmaisussa auttavia leluja kuten roolivaatteita. Tarvikkeiden on myös mahdollistettava eri-ikäisten tai eri- tasoisten lasten leikkiminen.

4. TUTKIMUSTAVOITE

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten lasten osallisuus toteutuu päiväkodissa oman oppimisympäristönsä suunnittelussa, toteutumisessa ja arvioinnissa. Haastattelussa kartoitin varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkemystä osallisuuden käsitteestä ennen aiheen laajentamista oppimisympäristöä koskevaksi. Tutkimuksessa oppimisympäristö on rajattu koskemaan vain ryhmän sisätiloja ja siitä on tarkoituksella rajattu pois tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä sen laajuuden ja monimuotoisuuden vuoksi.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisesta eli laadullisesta tutkimuksesta käytetään myös synonyymejä kuten pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus. (Tuomi & Sarajärvi,2018,s.23). Tämänlainen määrittely kuvaa myös tutkimustani. Tutkimuksen kohteena ovat näkemykset, jotka muodostuvat yksilön kokemuksista ja mielipiteistä sekä ympäröivän arvotodellisuuden ja muiden ihmisten välisestä suhteesta tutkittavaan asiaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta on tutkia asioita todellisesta elämästä käsin ja kuvata sekä ymmärtää tutkittavan asian moni-ilmiömyyttä. Kvalitatiiviseen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat tiedonkeruun ja analysoinnin kokonaisvaltaisuus ja tutkimusmenetelmien käyttö niin, että tutkittavien näkökulmat ja mielipiteet tulevat parhaiten esiin. (Tuomi & Sarajärvi,2018,s.160–166.) Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt aihetta toiminnan merkityksen syvällisemmän ymmärtämisen kautta, joten tutkimuksella on hermeneuttinen näkökulma ja lähtökohta.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Haastattelussa syntyy aitoa kielellistä vuorovaikutusta haastateltavan kanssa. Haastateltava on keskiössä ja kun tarkoituksena on selvittää kasvattajan ajatuksia ja käsityksiä, kysytään niitä suoraan häneltä. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimet kysymykset-haastattelun välimuoto, jossa kysymykset on aseteltu teemoittain ja haastattelu etenee näiden teemojen kehyksissä. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara,2009,s.204–208). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina haastateltavan varhaiskasvatuksen työntekijän omassa

ryhmätilassa kahdenkeskinä. Kyselyrunko eteni osallisuusteemasta oppimisympäristö-teemaan. (Liite 1) Ensin kartoitettiin haastateltavan käsitystä ja ajatuksia osallisuudesta ja sen merkityksestä sekä kokemuksia lasten osallisuuden toteutumisesta. Tämän jälkeen syvennettiin kysymyksiä koskemaan osallisuutta nimenomaan oppimisympäristön näkökulmasta. Haastateltaville annettiin aikaa vastata ja ajoittain keskustelu lensi kauaskin teemoista, joihin tutkija palautti haastattelun kulun sopivassa kohdassa.

5.1. Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistuvien määrä oli kuusi varhaiskasvatuksen työntekijää kuudesta eri ryhmästä, kahdesta eri eteläsuomalaisesta kunnasta, neljästä eri päiväkodista. Taustatietoina kerättiin työkokemusaika vuosissa sekä lapsiryhmän ikäjakauma. Muiden taustatietojen en kokenut olevan oleellisia tietoja tutkimuksen tavoitteen kannalta.

Haastateltavat työntekijät olivat olleet alla töissä vuosia ja täten vuosissa mitattuna kokeneita varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Laskennallinen keskiarvo työvuosille haastatelluilla kasvattajilla on 16 vuotta vaihdellen 7 vuodesta 25 vuoteen. Kaikki työskentelivät alle esikouluikäisten ryhmissä. Suurin osa haastatelluista oli haastatteluhetkellä töissä 3-5-vuotiaiden ryhmissä erilaisin ikäkokoontoin. Yksi työntekijä työskenteli tutkimushetkellä pienten alle 3-vuotiaiden ryhmässä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston perusteella ei ole tarkoituksena tehdä yleistettävyysspäätelmiä. Hirsjärvi, Remes ja Saravaara (2009) toteaa teoksessaan, että tutkimalla yksittäisiä tapauksia tarpeeksi tarkasti

saadaan selville, mikä tutkittavassa ilmiössä on oleellista ja tärkeää ja näin ollen voi olla toistettavissa yleisemmälläkin tasolla. Tutkimus toteutettiin keväällä 2019, huhti-toukokuun välisenä aikana. Ennen haastatteluja havainnoin kyseistä oppimisympäristöä havainnointirungon (Liite 2) avulla. Oppimisympäristöistä otettiin valokuvia, joita käytettiin tulosten analyysivaiheessa, jonka jälkeen ne poistettiin. Systemaattinen havainnointi on jäsenneltyä ja havainnoijan toimimista ulkopuolisena toimijana. Havainnointirungon tarkoituksena on olla niin sanottu tsekkauslista, jonka avulla tutkija muun muassa pyrkii selvittämään, esiintyykö listassa mainittua piirrettä tai asiaa vai ei. Havainnointirunko käsittää tilasta saadun ilmapiirin ja niin sanotun yleisen silmäyksen lisäksi, tarkentavia kysymyksiä tilan käytöstä. Havainnoinnin avulla pyrittiin saamaan tietoa, että näyttäytykö osallisuus oppimisympäristössä, ryhmätilassa, kuten haastattelussa tulee ilmi. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara, 2009, s. 213–215.). Havainnoinnin tarkoituksena tässä tutkimuksessa oli olla enemmänkin tukena tutkijalle kuin antaa tarkempia tuloksia kyseisestä oppimisympäristöstä.

5.2. Aineiston analyysi

Tutkimuksessani haastattelut tallennettiin matkapuhelimen sanelusovelluksella. Aineiston analyysin aloitin haastattelujen litteroinnilla eli kirjoittamalla ne samasta sanasta. Haastatteluaineistoa oli ajallisesti noin 5 tuntia ja litteroitua tekstiä muodostui 26 sivua. Oman laadullisen tutkimukseni analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Analyysivaiheessa tutkin litteroitua aineistoa. Kävin läpi aineiston ja merkitsin ne asiat, joilla on tutkimuskysymykseni kannalta merkitystä. Osallisuuden

käsite ja sen ilmenemismuodot aineistosta olivat minulle oleellista tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että laadullisesta tutkimuksesta saattaa analyysivaiheessa ilmetä jotain sellaista, mitä ei ole ennalta ajatellut ja joka on tutkimuskysymyksen kannalta tärkeää. Aineisto tulee kuitenkin rajata tutkimuskysymyksen kannalta oleelliseen ja jättää muut asiat seuraavaan tutkimukseen.

Litteroinnin ja rajauksen jälkeen etsin aineistosta samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia, tuttua ja yllättävää. Luokittelen aineiston saman kysymyksen alaisiin kategorioihin, luokkiin ja jatkoin siitä analysoimalla kutakin kategoriaan mahdollisesti pienempiin osiin, alaluokkiin värikoodaamalla tekstin. Alaluokkien sisällöt vastasivat haastattelurungon osuuksia osallisuudesta ja osallisuuden käsitteen ymmärtämisestä, sen toteutumisesta, oppimisympäristön käsitteellistämisestä ja osallisuudesta toteutumisesta oppimisympäristössä. Havainnoinneista keräsin samankaltaiset havainnot yhteen ja tarkastelin, miten havainnot jakautuivat sekä peilasin niitä pohdintaosuudessa kasvattajilta saatuun aineistoon.

KATEGORIA: OSALLISUUS
Alaluokat:
Merkitys; mitä on?
Lasten osallisuuden toteutuminen ryhmässä?
Osallisuuden edistäjät?
Osallisuuden estäjät?
KATEGORIA: OPPIMISYMPÄRISTÖ
Alaluokat:
Merkitys
Suunnittelu; miten ja kuka suunnittelee?
fyysinen: lasten osallisuus?
sosiaalinen: lasten osallisuus?
psykykinen: lasten osallisuus?
Toteutus; miten toteutetaan ja kenen toimesta?
fyysinen: lasten osallisuus?
sosiaalinen: lasten osallisuus?
psykykinen: lasten osallisuus?
Arviointi; miten arvioidaan ja kenen toimesta?
lasten osallisuus?

Kuvio 3 . Aineiston luokittelukategoriat ja alaluokat.

5.3. Tutkimuksen reliaaabelius, validius ja luotettavuus

Tutkimuksen reliaaabelius merkitsee, että tutkimustulokset ovat toistettavissa eikä tulokset ole sattumanvaraisia. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara,2009, s.231). Validius on yhteydessä valittuun tutkimusmenetelmään. Tutkimuksen validius (pätevyys) tarkoittaa valitun tutkimusmenetelmän tarkoituksenmukaisuutta kyseistä tutkimuskysymystä tutkittaessa, mittaako valittu tutkimusmenetelmä juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata tai tutkia. (Hirsjärvi, Remes & Saravaara,2009,s.231.) Tässä tutkimuksessa valittu tutkimusmenetelmä tuki hyvin tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä. Varhaiskasvattajat kertoivat haastatteluissa näkemyksiään avoimesti. Havainnointirunko ja valokuvat toimivat tutkijan apuna tuloksien pohdinnassa. Muistettava kuitenkin on, että tutkimuksen ajankohta loppukeväästä saattoi vaikuttaa ryhmätilojen ulkonäköön ja muun muassa lasten osallisuuden ilmenemiseen tiloissa, koska toimintakauden loppuunsaattaminen (tilojen siivous, tarvikkeiden poisloittaminen, lasten kesälomat) on saattanut jo olla käsillä kyseisissä ryhmätiloissa ja ryhmässä. Tähän tutkimukseen haastateltavia etsiessäni, minulle vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet sanoivat useampaankin kertaan, että toivottavasti osaavat vastata oikein. Tähdensin näissä tapauksissa, että tarkoitukseni on nimenomaan saada kasvattajien näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä eikä ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Haastattelijan on saatava haastateltavat luottamaan siihen, että kyse ei ole ulkopuolelta määriteltyjen arvojen luettelemisesta vaan heidän näkemyksistään todellisuudesta. Teemahaastattelu ei koskaan ole täysin objektiivinen. Teemojen valinta ja siihen liittyvät kysymykset

ovat aina tutkijan päätettävissä. Teemahaastattelun vuorovaikutuksellisuus voi vaikuttaa haastattelun tuloksiin. Haastattelua tehdessä pyrin ottamaan huomioon nämä seikat ja muodostamaan haastatteluista neutraaleja vaikkakin haastateltavaa kannustaen omien mielipiteiden ilmaisuun virallisen varhaiskasvatussuunnitelma-tekstin sijaan. Olin sopinut havainnoinnista etukäteen ja haastateltavat tiesivät, että aineistonkeruu- menetelmänä heidän haastattelemisen lisäksi on tilan havainnointi havainnointirungon avulla. Tutkimuksen aineiston keruussa, analyysissä ja tulosten raportoinnissa toimin ja tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti.

5.4. Eettiset ratkaisut

Haastatteluun osallistumista kysyttiin sosiaalisessa mediassa ja tutkimukseen otettiin kuusi ensimmäiseksi ilmoittautunutta kasvattajaa. Tutkimuksen aineiston keruun aloitin pyytämällä kirjallisesti tutkimusluvut tutkimuksen tekoon tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien esimiehiltä ja kaupunkien päättäviltä tahoilta. Tutkimukseen suostuneille lähetin ennen haastattelua sähköpostitse tutkimuksen tietosuojailmoituksen, johon pyysin tutustumaan. Haastattelun aluksi kävin läpi tietosuojailmoituksen kasvatusten ja pyysin kirjallisen suostumuksen haastatteluun.

Haastattelut toteutettiin rauhallisissa tilanteissa kahden kesken. Tutkimukseen liittyvät paperit säilytin lukollisessa kaapissa ja tallennetut haastattelut poistin heti litteroinnin jälkeen. En tallentanut henkilötietoja mihinkään vaan numeroin haastateltavat ja heidän ryhmänsä. Haastattelussa mahdollisesti ilmi tulleita tietoja, joista olisi

selvinnyt päiväkodin sisäisiä tietoja tai mahdollisia yksityiskohtaisempia tietoja asiakkaista en litteroinut, koska niillä tiedoilla ei ollut merkitystä tutkimuksen kannalta. Haastateltavat eivät olleet tutkijalle henkilökohtaisesti työkaveri-suhteessa. Taustatiedoissa kysyin vain tutkimuksen kannalta mielestäni oleelliset kysymykset, jolloin tutkimuksen anonymiteetti vahvistui.

6. TULOKSET

6.1. Osallisuuden monet kasvot

Osallisuuden määrittelyssä korostuvat vahvasti näkemykset lapsen äänen kuulumisesta ja nähdäksi tulemisesta. Jokainen vastaaja kertoi osallisuuden olevan heidän mielestään juurikin sitä, että lapsi nähdään, kuullaan ja hän tulee yksilöllisesti huomioituksi. Osallisuuteen liitetään ajatukset siitä, että juuri tämän yhden lasten tarpeet hyvään kasvuun ja kehitykseen kohdataan, oli hän minkälainen tahansa ja olivat hänen tarpeensa minkälaisia tahansa. Yksi vastaajista korosti osallisuuden olevan oman toiminnan prosessi, johon kasvetaan. Eräs vastaaja kuvasi osallisuuden olevan

Omaan toimintaan vaikuttamista ja sen suunnittelemista. He tuo sitä omaa maailmaa ja niitä mielenkiinnon kohteita ja meidän aikuisten tehtävä on ehkä vaan mahdollistaa.

Osallisuus nähdään lapsilähtöisenä, yhteisöllisenä ja turvallisuutena. Aikuisen rooli osallisuudessa on olla läsnä, kuunnella, havainnoida, keskustella, kysyä mielipidettä ja mahdollistaa lasten mielipiteiden huomioon ottaminen parhaalla mahdollisella tavalla.

Aikuisen asenne on sellainen, että se on enemmänkin, et lähdetään liikkeelle siitä aikuisen korvien välistä liikenteeseen, et miten sä oot valmis vastaanottamaan niitä lasten ideoita ja maailmaa ja sitä tarvetta, että mitä he tarvitsee. Ja jos sä oot jyrkästi sitä mieltä tai jyrkästi torjut kaikki niin ei se silloin toteudu.

Toisaalta aikuisella on myös vastuunsa. Aikuisen rooli aikuisena ja isoista linjoista päättävänä nähdään tärkeänä.

Ei mennä vain lasten ehdoilla vaan aikuinen päättää isoista linjoista.

Isoja linjoja ovat muun muassa turvallisuuteen liittyvät asiat tai asiat, joissa lapsen kehityksentaso ei kykene vielä rationaalisesti päättämään hänelle parhaalla tavalla kuten ulkoiluun soveltuvat vaatteet tai syöminen. Osallisuuden käsite nähdään moniulotteisena vastauksissa. Osallisuus nähdään myös aikuisen mahdollisuutena opettaa lasta.

Osallisuutta on, kun me tarjotaan niitä mahdollisuuksia ja sit huomataan siitä, kun me ollaan tarjottu mahdollisuuksia, että mistä ne voisikin olla kiinnostuneita ja sit ne huomaa itsekin, että tää onkin hirmukivaa.

Osallisuutta nähdään myös tilanteissa, joissa aikuinen päättää toiminnan ja lapsi toimii aikuisen määrittelemällä tavalla tarkoituksena opettaa lapselle erilaisia tapoja toimia.

Myös sitä, että arvotaan ne leikit leikkipäivänä, ettei lapsi aina samojen kavereiden kanssa. Et se löytää muitakin. Se luo sitä osallisuutta myös sillä tavalla, että hei mä pystynkin leikkimään jonkun toisen kanssa. Sekin on osallisuutta, että ei voi valita, että haluaa olla vain tietyn kaverin kanssa.

Konkreettisia esimerkkejä osallisuuden toteutumisesta oli jokaisessa haastatteluun osallistuneen ryhmässä ollut kuluneena vuonna. Useammassa vastauksessa toistui toiminnan jakaminen pienryhmittäin, jolloin lasten mielipiteiden ja toiveiden kuunteleminen ja jokaisen nähdyksi tuleminen koettiin toteutuvan paremmin. Eräs ryhmä oli tehnyt näkkileipää lasten toiveista, toinen oli luonut projektin talitinttilaulusta tai lasten keksimästä mielikuvituksellisesta taikapuusta. Yhdessä ryhmässä pienryhmittäin oltiin suunniteltu vuoron perään jumppavuoron liikuntahetket. Eräässä ryhmässä lapset

suunnittelivat joulun- ja kevätkirjon yhteistyössä seurakunnan kanssa. Lasten kokouksia pidettiin osassa ryhmistä osallisuuden muotona ja kahdessa ryhmässä kokoukset dokumentoitiin ja lapset osallistuivat myös toiminnan arviointiin pohtimalla mitä tehtiin, menikö miten ja tarvitseeko jotain muuttaa jatkossa. Eräessä ryhmässä lapset olivat osallistuneet leikin valintataulun tekoon ja leikin kehittämiseen askartelemalla myrkkysienileikkiin omat sienet. Kahdessa ryhmässä oltiin tartuttu lasten kiinnostukseen viljelystä ja kasvusta kasvattamalla ruohoa sekä aloittamalla viljelysprojekti. Yhdellä ryhmällä retkeilyleikki oli muodostunut pitkäkestoiseksi lasten ideasta kummunneeksi toiminnaksi.

Eräessä ryhmässä kasvattaja kertoi, että vaikka tietyt raamit rytmittävät päiväkodin arkea kuten jumppa- tai metsäretkipäivät niin lapset saavat kuitenkin suunnitella sisällön niihin hetkiin ja jos aikuinen koki jonkin asian tärkeäksi käydä läpi, se otettiin mukaan.

Jos meillä on laitettu vaikka nyt sitten, että on metsäretki ni sit se tarkoittaa, että sen metsäretken sisällä se toiminta on ehkä pienryhmittäin suunniteltua. Jolloin jos sit ryhmällä on jonkinnäköinen niinku menossa, et myöskin me aikuiset ajatellaan, että ois hyvä käydä läpi, niin me ujutetaan sitä sinne.

6.2. Osallisuuden toteutumisen edistäjät tai estäjät

Lasten innostus ja kiinnostus moniin asioihin edistävät haastateltavien mukaan osallisuutta. Eräs haastateltava muun muassa kertoi:

Lapset on ainakin innostuneita kaikesta ja niillä on tosi paljon ideoita ja mielenkiintoja, niin se kyl mun mielestä edistää.

Kasvattajien mukaan se helpoin lasten osallisuuden muoto ja ilmeneminen on leikkiin vaikuttaminen, millä ja kenen kanssa leikkii. Kaikissa vastauksissa ilmeni esiin aikuisten asenne ja yhteistyö tiimin kesken osallisuuden edistämisesssä. Ilman aikuisen osallisuuden mahdollistavaa asennetta tai tiimin yhdessä toimimista osallisuuden toteutumisen koettiin hankaloituvan tai jopa olevan kokonaan sen toteutumisen esteenä. Lisäksi kiire, sijaiset sekä yhteisen kielen puute hankaloittavat osallisuuden toteutumista.

Se on tärkeää tehdä se työ siellä omassa päässä.

Työyhteisö edistää tai estää sitä.

Lasten tai lapsiryhmän erilaiset haasteet voivat myös olla esteenä tai hidasteena lasten osallisuuden toteutumiselle.

Mä nään, et jos kasvattajan energia menee siihen, että se ryhmä ja arki pyörii ja sä suunnittelet sen toiminnan vaan niin että se arki pyörii kuin se lapsi olisi jotenkin osallinen siihen toimintaan.

Varhaiskasvattajien näkemys osallisuus-käsitteestä:	Lapsen yksilöllinen kuuleminen ja näkeminen Lapsen tarpeiden kohtaaminen ja niihin vastaaminen Lapsen opettaminen
Osallisuuden edistäjiä päiväkodin arjessa:	Lapsen innokkuus ja kiinnostus moniin asioihin Oma asenne Työtiimi
Osallisuuden estäjiä päiväkodin arjessa:	Tilojen puutteellisuus Oma asenne Kiire, sijaiset Työtiimi Lasten tuen tarpeet tai yhteisen kielen puuttuminen
Osallisuuden ilmenemis-muotoja:	Pienryhmät Erilaiset lasten ideoista kehittyneet projektit Havainnointi ja keskustelu sekä niiden mukaan toimiminen. Arjen toimintoihin osallistuminen: leikkitaulun tai siirtymätilanne-leikkien kehittäminen.

Kuvio 4: Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien käsityksiä osallisuudesta ja sen ilmenemisestä.

6.3. Päiväkodin tiloissa kohtaa aikuisen ja lapsen maailma

Kysyttäessä mikä on oppimisympäristössä kasvattajalle itselleen tärkeää, jokaisessa vastauksessa ilmeni

jakotilojen mahdollisuus. Koettiin tärkeänä, että lapsia saadaan jaettua eri tiloihin, jolloin erilaiset toiminnat ovat mahdollisia ja meteli pysyy maltillisempana. Kodin omaisuus mainittiin vastauksissa. Havainnoidessa tiloja ryhmissä yhteisenä, päällimmäisenä, tunnelmana vallitsi selkeys ja siisteys. Käydyissä kolmessa ryhmässä ryhmätila näyttäytyi runsaalta ja värikkäältä. Kolmessa ryhmässä sisustus oli minimaalinen. Kahdessa ryhmässä ei ollut tekstiilejä (mattoja tai verhoja) ryhmätilassa. Havainnointirungon apukysymykseen tilan näyttäytymisenä lasten vai aikuisten paikkana tutkija oli rastinut kolme kertaa lasten näköinen- kohdat ja kolme kertaa aikuisen näköinen- kohdat. Muistiinpanoissa oli kirjoitettu sanoja ”kodinomainen”, ”värikäs”, ”viihtyisä”, ”rauhallinen” sekä ”melko tyhjän näköistä”, ”valkoista”, ”missä lapsi?”.

Toinen kaikissa vastauksissa korostunut asia oli tilojen muunneltavuus. Lapsiryhmän tarpeet vaihtelevat ja on tärkeää, että lasten erityistarpeet, vahvuudet ja haasteet pystyttäisiin huomioimaan.

Ykkösprioriteetti on ne lasten tarpeet, lasten erityisyydet tai vahvuudet tulee huomioiduksi tilassa. Huomioiden turvallisuus. Muakin ärsyttää noi maalaukset noin korkealla mutta se on ihan turvallisuustekijä. Niitä nuppeja syödään, niin ne piti laittaa noin ylös.

Kaikki viisi ryhmätilaa toimivat monen toiminnan tiloina, eli niissä syödään, nukutaan ja/tai leikitään. Jokaisella ryhmällä on käytössä jakotiloja. Selkeys, siisteys ja turvallisuus mainitaan vastauksissa. Lelujen ja tavaroiden saatavuus on tärkeää.

Se on tärkeää, että lelut ja nää piirtämisjutut on lapsilla helposti saatavilla, pelit. Ja ettei aina tarte odottaa, että

aikuinen tulee antamaan. Että lapsi pystyy olemaan omatoiminen omalla ikätasollaan.

Eräs kasvattaja toivoi monialaista yhteistyötä tilojen suunnittelijoiden ja käyttäjien välillä:

Voi kun noi suunnittelijat, jotka suunnittelee näitä päiväkotia, niin voi kun ne tulis seuraamaan tätä toimintaa edes viikoksi, niin ne ne näkis mitä se käytännössä tarkoittaa, että lapsi suunnittelee toimintaa. Millaisia välineitä pitäis olla ja millaiset tilat pitäis olla, että se onnistuis ja toimis järkevästi. Olis ehjää seinää ja asioita lasten tasolla ja lapset pääsisivät pienestä pitäen mukaan. Muunneltavat tilat, ois mahdollista laittaa koukkuja kattoon, vois nopeasti tehdä kun lapsi sanoo, että mä haluan tehdä teatterileikkiä, niin pystyis helposti tekemään.

Havainnointihetkellä viidessä ryhmässä leikkitarat ja kynät/ askarteluvälineet olivat lasten saatavilla. Yhdessä ryhmässä ne olivat varastossa. Leikkitaulu oli käytössä neljässä ryhmässä. Kahdessa ryhmässä ei leikeille ja peleille oltu määritelty paikkoja/ ei ollut leikkikeskuksia. Yhdessä ryhmätilassa näkyi mainittavasti kuvia toiminnan tukena. Tunnekuvia seinällä näkyi yhdessä ryhmässä ja yhdessä ryhmässä oli tunnemittari seinällä.

Kaikki haastateltavat kertoivat aikuisten olevan lähinnä niitä, jotka tiloja suunnittelevat. Niitä suunnitellaan yhdessä tiimin kanssa tai opettajien pedagogisissa palaverissa.

Vähän oon leikkipisteitä lisännyt ja leluja on hankittu lisää. Opettajat ovat yhdessä päättäneet, että millä tavalla niitä sinne rakennetaan.

6.3.1. Fyysinen oppimisympäristö

Fyysisen oppimisympäristön suunnittelussa lapsia havainnoidaan ja huomioidaan heidän leikkivaro-
toiveitaan. Tiloja muokataan tarvittaessa ottaen huomioon
lapsiryhmän tarpeet tai toiveet. Aisti- tai ärsytysherkkien
lasten kohdalla on erityisen tärkeää kasvattajien mielestä
pohtia, milloin oppimisympäristöä muokataan ja miksi tai
muokataanko ollenkaan. Kasvattajat käyttävät
havainnointia apuna tilojen ja materiaalien
muokkauksessa.

*Leikin seuranta. Et jos huomaa, että hei, tää ei enää pelitä
niin sit mietitään, että mitäs nyt.*

Eräässä ryhmässä oli leikkitaulu työn alla ja lapsilta
oltiin kysytty, mitä leikkejä ne sinne haluaisivat laittaa.
Lapset olivat alkaneet valokuvaamaan lempilelujaan ja
niistä koostettiin ryhmän leikkitaulu. Toisessa ryhmässä
lapset pääsivät aikuisen mukana leluvarastoon vaihtamaan
leluja tai valitsemaan leikkipaikoille nimet. Eräässä
ryhmässä legopöydän paikka vaihtui kauden aikana lasten
aloitteesta.

*Lapset keksi sen tohon, kun se oli ensin täällä. Ja nää
isommat sano, että täällä on tosi ahdasta niin me siirrettiin
ne tähän. Nyt on parempi ja enemmän tilaa leikkiä ja
levittyä.*

6.3.2. Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö

Kasvattajat kertoivat, että ryhmässä oltiin käyty kaveritaitoja
läpi ja keskusteltu, millainen on hyvä kaveri tai, miten uutta
lasta autetaan sopeutumaan ryhmään.

*Meillä on puhuttu kaveruudesta, millainen on kiva kaveri ja
millainen vähemmän kiva.*

Askeleittain- ja Piki- materiaalit olivat lähes kaikille tuttuja ja niitä oltiin käyty läpi.

Meillä on ollut se Piki ja sellaiset ihanat kortit, missä on tilanteita ja sit keskustellaan lasten kanssa, että miten siitä lapsesta kuvassa tuntuu.

Tunnekuvat ja -pelit olivat käytössä useassa ryhmässä ja eräässä ryhmässä lapset olivat tehneet yhteiset ryhmän säännöt. Yhdessä ryhmässä lapset olivat kehittäneet oman tunnehahmon, jonka avulla he harjoittelivat empatiataitoja ja ongelmanratkaisua ristiriitatilanteissa kavereiden kanssa. Lapset olivat itse nimenneet hahmon ja luoneet sille supervoiman. Ryhmän aikuinen oli kuvittanut hahmon lasten kuvausten perusteella. Tätä hahmoa käytettiin ryhmässä kasvattajan mukaan usein ja lapset itse hakivat sen avuksi, kun kokivat sitä tarvittavan.

Lapset loi tällaisen hahmon, joka seikkailee. Tässä on perustunteet tai sellaiset, joiden kanssa me työskennellään. Se on kaikkien kaveri ja osaa lohduttaa.

6.4. Osallisuuden toteutuminen oppimisympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa

Lasten osallisuus ympäristöön on kasvattajien mukaan vähäisempää kuin toimintaan vaikuttamisen. Materiaaleihin ja leluihin vaikuttaminen koettiin suuremmaksi kuin osallisuuden tilojen toimintaan. Oppimisympäristön arviointia ei tehnyt yksikään ryhmä.

Mun mielestä lapset on aika vähäsen olleet osallisina. Et mun mielestä ois voinut enemmänkin olla mutta se on ehkä käytännön syy, miks eivät ole olleet.

Toisilla kasvattajilla lasten osallisuus oppimisympäristössä oli lapsen näkymistä tiloissa, heidän toiminnan havainnointia ja sen mukaan ympäristön muokkaamista.

Onhan täällä lapsi mun mielestä tosi näkyvillä. Jos on joku projekti menossa tai mitä nyt siinä ryhmässä ollaan tekemässä niin mun mielestä meidän päiväkodissa se lapsi on vahvasti näkyvillä.

Yksi kasvattaja kertoi:

Otetaan tosi paljon huomioon lapsia. Semmoiseen muokkaukseen sen toimintakauden aikana. Mä koen, että täällä paljon seurataan lapsen mielenkiinnon kohteita ja tarjotaan sitä leikkiympäristöä sen teeman mukaan.

Yhdessä ryhmässä olivat lapset saaneet vaikuttaa nukkumispaikkaansa.

Kyllä me nukkumistakin hirveästi mietitään. Me ollaan vaihdettu ja lapsetkin monet toivovat yläpetiä. Kaikki, jotka ovat toivoneet, ovat saaneet sitä kokeilla.

Esteiksi osallisuuden toteutumiselle ryhmän käytössä sisällä olevassa oppimisympäristössä kasvattajat mainitsevat tilojen rajallisuudet ja pienuudet. Ryhmät ovat isoja, tilat siihen nähden pieniä ja tiloja on jaettava naapuriryhmän kanssa. Tilat olivat vastauksissa se suurin syy, miksi kasvattajat kokivat, ettei lasten ääni oppimisympäristössä kuulu tai näy suunnittelussa tai muokkauksessa.

Yks mikä rikkoo osallisuutta, on että kiva leikki, missä mä oon mukana, niin se pitää aina siivota, kun on välipala ja sit taas pitää valita leikki.

Toinen syy, mikä mainittiin, oli lasten herkkyyys muutoksille ja sille, että ympäristön osallisuus hämmentäisi lapsia ja muutokset aiheuttaisivat enemmän haittaa kuin hyötyä.

Lelujen vaihtamisen ne sietää, mutta ei sitä että meillä huonekalut siirtää. Koska jos mä siirrän jotain niin me joudutaan tekemään osan lapsista kanssa töitä parikin viikkoa ehkä sen jälkeen että ympäristö on vaihtunut.

<p>Osallisuuden ilmeneminen oppimisympäristön suunnittelussa:</p>	<p>Lapsi on kasvattajien havainnoinnin ja seurannan kohde. Suunnittelun tekevät varhaiskasvattajat havainnointien perusteella tiimeissä tai opettajien kesken.</p>
<p>Osallisuuden ilmeneminen oppimisympäristön muokkaamisessa:</p>	<p>Lapsella on mahdollisuus osallistua leikin, lelujen ja/ tai materiaalin valintoihin aikuisen valintojen perusteella (mitä leluja/ materiaalia on tarjolla). Lapsi osallistuu kasvattajan johdolla tunnekasvatukseen ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun: tunnetaitotuokiot, ryhmän säännöt. Lapsi on näkyvillä ryhmässä: kuvat ja taide esillä.</p>
<p>Osallisuuden ilmeneminen oppimisympäristön arvioinnissa:</p>	<p>Lapsi ei ole osallinen oppimisympäristön arvioinnissa.</p>

Kuvio 5: Osallisuus oppimisympäristön suunnittelussa, muokkaamisessa ja arvioinnissa tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien käsitysten mukaan.

7. POHDINTA

Osallisuuden käsite on vahvasti esillä varhaiskasvatussuunnitelmassa ja sen tuttuus huokuu kasvattajien vastauksista haastattelussa. Jokainen tunnistaa osallisuuden osana varhaiskasvatusta ja mieltää sen osaksi arkea. Kasvattajien näkemykset osallisuuden tärkeydestä lapselle tulevat esiin ajatuksissa näkymisessä ja kuulemisessa kuten Varhaiskasvatuksen perusteissa (2018,s.30) mainitaankin. Kasvattajille on tärkeää kohdata lapsi joka päivä yksilöllisesti ja kasvattajien haastatteluista huokuu tahto kohdata, nähdä, kuulla ja kuunnella lasta. Varhaiskasvatuksen perusteissa (2018,s.30) mainitaan osallisuuden vahvistuvan sensitiivisen kohtaamisen kautta ja kuulluksi sekä nähdyksi koetun kautta. Haastatellut kasvattajat ymmärtävät aikuisen roolin ja vastuun osallisuuden toteutumisesta. Tutkimuksessa huomaa, että osallisuudesta on työyhteisöissä keskusteltu ja jokainen haastateltu kasvattaja on asiaa pohtinut. Osallisuuden todellinen toteutuminen arkipäivässä voi kuitenkin olla eri asia. On mielenkiintoista, kuinka eri tavalla kasvattajat kuitenkin toteuttavat osallisuutta omassa työssään ja tutkimuksesta käy ilmi, että osallisuuden tasot vaihtelevat eri ryhmissä paljonkin. Toisessa paikassa otetaan lapsi mukaan pienestä pitäen suunnitteluun ja toteutukseen, hän arvioi ja analysoi toimintaa. Lapsen osallisuus on osa viikko-ohjelmaa. Toisissa paikoissa lapsen osallisuus rajoittuu leikin valintaan, jos siihenkään, ja keskustelumahdollisuudet ovat rajalliset. Ryhmän koko, ikä ja erilaiset haasteet kuten oppimisvaikeudet tai puuttuva yhteinen kieli vaikuttavat osallisuuden toteutumiseen ja

haastavat kasvattajia pohtimaan osallisuuden toteutumista eri tavalla. Lapsiryhmien monimuotoisuus on kasvamassa, joten siihen kasvattajat varmasti kaipaisivat yleisesti neuvoa ja opastusta. Keinoja erikoistilanteisiin, jotka kuitenkin eivät ole mitenkään erikoisia tai harvinaisia, keinoja siitä, kuinka lain vaatima osallisuus konkreettisesti voitaisiin varmistaa isossa ryhmässä, jossa on kenties enemmänkin tuen tarvetta tai miten tuetaan sen lapsen osallisuutta, jonka kanssa ei ole yhteistä kieltä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018,s.32–33) sanotaan, että

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä toimitaan joustavasti erikokoisissa ryhmissä, joissa jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus osallistua toimintaan ja vuorovaikutukseen. Toiminta pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä edistää lasten ja henkilöstön keskittymistä sekä lapsilähtöistä toimintaa.

Tällä tavalla toimitaan myös haastateltujen kasvattajien ryhmissä ja Varhaiskasvatuksen perusteita noudetaan. Tutkimuksen mukaan turvallisuus, lasten tarpeet ja toiveet menevät aikuisten mukavuudenhalun tai työssä viihtyvyyden edelle. Tätä tukee myös tutkijan analysoimat valokuvat ryhmätiloista. Varhaiskasvatuksen perusteissa oppimisympäristöstä sanotaan, että ne tulisi suunnitella ja rakentaa yhdessä lasten kanssa. Oppimisympäristön tarkoituksena on muun muassa tukea lasten kehitystä ja oppimisympäristössä tulisi näkyä lapsien ideoita, leikkejä ja tekemisiä. Tämä ei toteudu ryhmissä Varhaiskasvatuksen perusteiden (2018,s.32–33) mukaisesti. Kasvattajat kertovat syiksi tilojen ahtaudet ja monikäyttöisyydet sekä turvallisuuskulman. He ovat kuitenkin ratkaisseet nämä haasteet osallisuudessa toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Osallisuuden ulottaminen oppimisympäristöön on ehkäpä vielä vieraampi

askel osallisuuden tiellä ja siksi se on jäänyt vähemmälle. Kaikilla ryhmillä oli käytössä jakotiloja, jonne osallisuuden näkökulmasta myös lasten suunnittelemissa tiloissa ja toimintoissa olisi helppo tuoda esille.

Leikkiin ja leikitavaroihin vaikuttaminen on oppimisympäristössä tutkimuksen mukaan helpoin lasten osallisuuden muoto. Lasten havainnointi leikkitalanteissa ja heidän keskustelunsa antavat kasvattajille tietoa siitä, miten ympäristöä tulisi muokata. Tulevaisuudessa voitaisiin ryhmissä pohtia, että toiminnan suunnitteluun käytössä olevat lasten kokoukset ja suunnittelu ulotettaisiin myös oppimisympäristön suunnitteluun ja toteutukseen sekä arviointiin. Varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi ei nojaa enää vain kasvattajien havainnointiin, mutta oppimisympäristön suunnittelu ja toteutus on vielä vain aikuisten käsissä. Lapsilta tulleita yksittäisiä toiveita ja ehdotuksia huomioidaan, mutta osallisuus oppimisympäristöä kohtaan jää yksittäisten ehdotusten varaan. Tutkimuksessa käy ilmi, että lasten osallisuus oppimisympäristöön on ylhäältä alaspäin tulevaa ja tutkimuksen tulos tukee Heikka ym. teoksessaan (2009,s.82–88) mainittuja tutkimuksia. Tässä tutkimuksessa voidaan todeta lasten osallisuuden nimenomaan oppimisympäristön kohdalla olevan aikuisten havainnointia lasten ymmärtämiseksi ja sen mukaan ympäristön muokkaamista eikä sitä, että lapset itse tietoisesti vaikuttavat ryhmätilojen suunnitteluun tai toteutukseen. Tutkimuksen mukaan lasten osallisuus on oppimisympäristön osallisuuden näkökulmasta hiljaista osallisuutta eikä tunnetason osallisuutta saavuteta. Lisäksi tieto-osallisuuden näkökulma jää usein heikoksi, koska lapset eivät tiedä olevansa osallisia aikuisen havainnoissa. Sosiaalisen oppimisympäristön osalta lasten osallisuus on säännöistä, vuorovaikutuksesta

keskustelemista ja tunnetaitoihin liittyvää osallistumista ilman suurempaa aktiivisen osallisuuden kokemusta. Aiemmin luvussa 2.2. osallisuuden tasomalleihin viitaten tutkimuksen tuloksena on, että lapset ovat Shierin (2001) mallissa 3.tasolla, jossa lapsia kuunnellaan ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Sama voidaan päätellä Hartin (1992) tasomalliin tuloksia vertaamalla. Tulokset lasten osallisuudesta ovat 4. portaalla eli heitä kuullaan ja kuunnellaan aikuisten ehdoilla. Turjan (2011,s.24–34) esittelemään tasomalliin peilaten tutkimuksessa osallisuus oppimisympäristöön on aikuisten johtamaa toimintaa, jossa lapsen osallisuus on ehdollista.

Eräs haastateltava kommentoi haastattelun lopuksi että:

se on hirmutärkeä asia pysähtyä miettimään sitä asiaa, että miltä täällä näyttää lasten silmin, kun me aikuiset katotaan sitä niin eri perspektiivistä niitä toimintoja.

Kasvattajat toimivat lapsilähtöisesti, mutta eivät ehkä niinkään lasten osallisuuden näkökulman oppimisympäristössä huomioon ottaen.

Osallisuus oppimisympäristön suunnittelussa ei tutkimuksen mukaan toteudu samalla tavalla kuin toiminnan osallisuuden. Tietoisuutta oppimisympäristöön vaikuttamista olisi lisättävä niin varhaiskasvatuksen kentällä kuin myös varhaiskasvatuksen tiloja suunnittelevien taholla. Tutkimuksesta jatkotutkimuksena voisi olla tutkia, onko lasten osallisuudessa oppimisympäristön suunnittelussa ja toteutuksessa päiväkot-, kunta- ja/tai kaupunkikohtaisia eroja. Varhaiskasvatuksella ja varhaiskasvattajilla on merkittävä rooli siinä, millaisia omaan elämään vaikuttavia, yhteiskunnallisia kansalaisia Suomessa tulevaisuudessa on. Pienestä lähtien aktiivisena vaikuttajana toimineen lapsen on huomattavasti helpompi ilmaista mielipiteitään ja

pyrkä vaikuttamaan kuin lapsen, jonka ääni ei ole koskaan tullut kuulluksi lapsuudessa.

LÄHTEET

Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa Kangas, J. Vlasov, J. Fonsen, E. Heikka, J. (toim.) 2018. osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry. Tampere.

Heikka, J. & Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi- havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Multiprint. Helsinki.

Helin, E., Kola-Torvinen, P., Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kangas, J. Vlasov, J. Fonsen, E. Heikka, J. (toim.) 2018. osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry. Tampere.

Hujala, E. & Turja, L. 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Ps-kustannus. Juva.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Yliopistopaino, Helsinki.

Kananen J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Suomen yliopistopaino. Jyväskylä.

Kangas, J. Vlasov, J. Fonsen, E. Heikka, J. (toim.) 2018. osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry. Tampere.

Kanninen K. & Sigfrids A. 2012. Tunne Minut – turva ja tunteet lapsen silmin. PS-kustannus Juva

Kataja, E. 2018. Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit? – arjen tarinoita osallisuuden toimintakulttuurista. Teoksessa Kangas, J. Vlasov, J. Fonsen, E. Heikka, J. (toim.) 2018. osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen. Suomen varhaiskasvatus ry. Tampere.

Kettukangas, T. Vlasov, J. Fonsen, E. Heikka, J. 2018. Lapsen osallisuus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu. Teoksessa

Kettunen, I. 2017. Osallisuus on lapsen oikeus. Talentia- verkkolehden julkaisu. <https://www.talentia-lehti.fi/osallisuus-on-lapsen-oikeus/> . Viitattu 5.4.2019.

[Koivisto, P. 2011. Teoksessa Alila K. & Parila, S. 2011. \(toim.\) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Uniprint Oulu.](#)

[Kokljuschkin, M. 2001. Unelmien päiväkotii, kohti parempaa oppimisympäristöä. Tammer-paino Oy. Tampere.](#)

[Kronqvist, E-L. & Kumpulainen K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt, eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. WSOY. Helsinki.](#)

[Kyrönlampi, T. 2011. Teoksessa Alila K. & Parila, S. 2011. \(toim.\) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Uniprint Oulu.](#)

Launonen, K. 2007. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007 (toim.) Eriäinen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. PS-kustannus. Helsinki.

Manninen J., Burman A., Koivunen A., Kuittinen E., Luukannel S., Passi S., Särkkä H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt, johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.

Piironen, N. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Kuunnelkaa meitä - Lasten osallisuushanke 2006–2007. Helsinki.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö- Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Gummerus Kirjapaino Oy. Vaajakoski.

Raittila, R. 2011. Teoksessa Alila K. & Parila, S. 2011. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Uniprint Oulu.

Roos, P. 2016. Lasten kerronnan vaikuttavuus- muuttuuko mikään? Teoksessa Nätyinki, H., Javanainen, H., Koivisto, P., Anttinen, M., Varttinen, P. & Rintakorpi, K. 2016. (toim.) Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Wasa Graphics Oy. Vaasa.

Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Heikki Waris- Instituutti.

Suhonen, E. 2011. Teoksessa Alila K. & Parila, S. 2011. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Uniprint Oulu.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Turja L. 2011. Lapset osallisina- kohti varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Julkaistu alkuperäisesti teoksessa L. Turja & E. Fonsén (2010) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 30–47 <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>. Viitattu 29.3.2019.

Varttinen, P. 2016. Lasten todellisuus ohjaamassa kasvattajaa- esimerkkejä lapsen kohtaamisesta päiväkotiarjessa. Teoksessa Roos, P., Nätyнки, H., Javanainen, H., Koivisto, P., Anttinen, M., Varttinen, P. & Rintakorpi, K. 2016. (toim.) Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Wasa Graphics Oy. Vaasa.

Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. 2012. ”Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä- mitä se lopulta tarkoittaa?” Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca-Pääkaupunkiseudun sosiaali alan oppimiskeskus.

Venninen, T. Leinonen, J., Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi.” Lasten

osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Socca-
Pääkaupunkiseudun sosiaalialan oppimiskeskus. VKK-
metro.

LIITTEET

Liite 1: Kyselyrunko

Anu Surma-aho

Työkokemuksesi varhaiskasvattajana:
Lapsiryhmän ikäjakauma:

Tutkimukseni käsittelee lasten osallisuutta oppimisympäristön suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa varhaiskasvattajan silmin. Kertoisitko ensin ajatuksiasi osallisuudesta.

1. Mitä osallisuus käsitteenä sinulle tarkoittaa?
2. Mitä ajattelet lasten osallisuudesta? Onko se sinulle kuinka tärkeä asia?
3. Kuinka lasten osallisuutta toteutetaan teidän ryhmässä?
4. Millaisissa asioissa lasten mielipiteitä tai ehdotuksia kysytään? Muistaisitko jonkin esimerkin? Toteutuuko joissain asioissa lasten mielipiteiden kuunteleminen helpommin? Onko asioita joihin lapset eivät voi vaikuttaa/ puuttua?
5. Mitkä asiat mielestäsi edistävät osallisuuden toteutumista ja mitkä ovat kenties esteinä lasten osallisuuden toteutumiselle?

Tässä tutkimuksessani oppimisympäristö on rajattu koskemaan oppimisympäristöä ryhmän sisätiloissa, varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö on määritelty tilaksi, paikaksi, yhteisöksi, käytännöksi tai välineiksi, joiden tarkoituksena on tukea lapsen kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta.

6. Minkä itse koet tärkeäksi ryhmän oppimisympäristöä suunnitella ja toteuttaa? Mitkä asiat merkitsevät sinulle tilaa ja ympäristöä luodessa?
7. Miten ryhmän oppimisympäristö yleensä suunnitellaan ja rakennetaan ryhmässäsi?
8. Milloin nykyinen ryhmän oppimisympäristö on suunniteltu?
9. Onko sitä muutettu toimintakauden aikana?
Jos on, kuka sitä muutti ja miksi? Kysyttiin lasten mielipiteitä? Saivatko vaikuttaa?
Jos ei, kuka päätöksen teki ja miksi? Kysyttiin lasten mielipiteitä? Saivatko vaikuttaa?
10. Kuinka aiemmin määritelty lasten osallisuus mielestäni toteutuu erilaisten oppimisympäristöjen luomisessa?
11. Fyysinen ympäristö; tilat, paikat, välineet ja tarvikkeet?
Mitä mieltä olet lasten osallisuuden toteutumisesta fyysisen ympäristön luomisessa omassa ryhmässäsi?
12. Sosiaalinen ympäristö: Vuorovaikutus, ryhmähenki? Mitä mieltä olet lasten osallisuuden toteutumisesta sosiaalisen ympäristön luomisessa omassa ryhmässäsi?
13. Psyykinen oppimisympäristö: viihtyvyys, tunteet? Mitä mieltä olet lasten osallisuuden toteutumisesta psyykkisen oppimisympäristön luomisessa omassa ryhmässäsi?

Puhuimme aiemmin osallisuuden näkökulmasta lapsilta kysymistä tai lasten vaikuttamista. Jos nyt ajattelemme asiaa oppimisympäristön näkökulmasta samojen kysymysten kautta:

14. Millaisissa asioissa lasten mielipiteitä tai ehdotuksia kysytään? Muistaisitko jonkin esimerkin? Toteutuuko joissain asioissa lasten mielipiteiden kuunteleminen helpommin? Onko asioita joihin lapset eivät voi vaikuttaa/ puuttua?
15. Mitkä asiat mielestäsi edistävät osallisuuden toteutumista oppimisympäristön suunnittelussa ja mitkä ovat kenties esteinä lasten osallisuuden toteutumiselle?

16. Haluatko kertoa jotain aiheeseen liittyvää, joka ei vastauksissa noussut esiin?

Liite 2: Havainnointirunko

HAVAINNOINTIRUNKO

Anu Surma-aho

- **Ryhmätilan yleinen havainnointi:**
runsas/ minimaalinen
verhoja/mattoja
lasten taidetta seinillä
Näyttäytyykö tila lasten paikkana vai enemmänkin aikuisen suunnittelemana?
- **Tilankäyttö:**
- Toimiiko tila monen toiminnan tilana? (syöminen, nukkuminen, toiminta)
- Millaisia mahdollisuuksia oppimisympäristö tarjoaa lapsille?
- Onko välineet lasten saatavilla?
- Pystyykö leikkejä jakamaan eri tiloihin? Onko mahdollista jättää leikit?
- Miten lelut on sijoitettu, onko ne yhdessä vai erikseen?
- Leikkikeskuksia?
- Onko tilassa käytetty kuvia apuna, tunnekuvia?