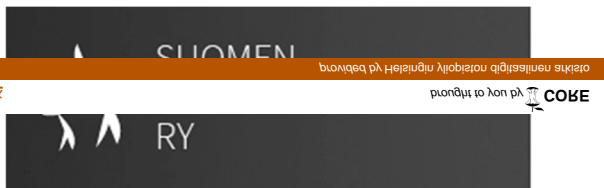


**Taittoversio. Kaikki oikeudet pidätetään.**

Sallittua viitata: Tullaan julkaisemaan teoksessa Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen, Kangas, Vlasov, Fonsén ja Heikka (toim.) 2018

## Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2 Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen

Jonna Kangas, Janniina Vlasov,  
Elina Fonsén ja Johanna Heikka,  
(toim.)



Suomen varhaiskasvatus ry.

© Suomen Varhaiskasvatus ry ja tekijät

Helsinki 2018

Suomen Varhaiskasvatus ry

ISBN 978-952-93-9841-6

Taitto ja ulkoasu: Jonna Kangas

Kuvitus ja kansi: Sanna Kangas

Paino: Kopio-Niini Oy, Tampere

## Sisällys

Esipuhe.....	4
Jonna Kangas, Janniina Vlasov, Elina Fonsén ja Johanna Heikka	
<b>Suunnittelun prosessit varhaiskasvatuksessa</b> .....	5
Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.....	6
Elisa Helin, Pia Kola-Torvinen ja Kirsi Tarkka	
Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle.....	15
Annu Brotherus ja Jonna Kangas	
Pedagogisen toiminnan suunnittelu ja osallisuus.....	30
Johanna Heikka, Titta Kettukangas, Elina Fonsén ja Jannina Vlasov	
<b>Pedagogiikan toteutuminen varhaiskasvatuksessa</b> .....	30
Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen.....	42
Leena Turja	
Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla.....	58
Piia Roos, Linda Nurhonen ja Eira Viitanen	
Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä.....	73
Liisa Karlsson, Elina Weckström ja Anna-Leena Lastikka	
Onko kaikilla vauvoilla keltaiset haalarit?.....	100
Elina Kataja	
<b>Kehittämällä kohti parempaa pedagogiikkaa</b> .....	118
Pedagoginen tiimi – toiminta osallisuuden kehittämisessä päiväkodissa.....	119
Eija Kampuri	
Kolmet portaata osallisuuteen.....	137
Mari Järvenpää	
Osallisuutta edistävä toimintakulttuuri.....	153
Elina Fonsén, Johanna Heikka, Hanna Hjelt, Mervi Eskelinen ja Annika Riekkola	
Vapaus, demokratia ja jaettu todellisuus osallisuuden ytimessä.....	154
Jan Varpanen	
Osalliseksi osallisuuteen.....	170
Tuulikki Venninen ja Jonna Kangas	

## Osallisuuden toimintakulttuuria rakentamassa sadutusmenetelmällä

Liisa Karlsson,  
KT, kasvatustieteen, erityisesti kasvatopsykologian professori, Itä-Suomen yliopisto,  
dosentti Helsingin yliopisto, Lapset kertovat ja toimivat -tutkija- ja kehittäjäverkoston  
puheenjohtaja

Elina Weckström  
KM, päiväkodin johtaja, tohtorikoulutettava, Itä-Suomen yliopisto

Anna-Leena Lastikka  
KM, hankejohtaja, varhaiskasvatuksen asiantuntija, Lapset kertovat ja toimivat ry.

### Johdanto<sup>2</sup>

Osallisuus on ollut suomalaisen varhaiskasvatuksen tutkimuksen keskiössä koko 2000-luvun (Heikka ym. 2014). Osallisuus painottuu myös uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että perinteisesti aikuisilla on suhteessa lapsiin toiminnan määrittelijän asema ja lapset ovat edelleen pääasiassa toiminnan kohteena (mm. Ebrahim 2010; Kiili 2006; Karlsson 2000; Lee 2001; Roos 2015; Virkki 2015; Vuorisalo 2013).

Osallisuutta on pyritty lisäämään varhaiskasvatuksessa useiden hankkeiden avulla, mutta tulokset eivät näytä tutkimusten mukaan olleen pysyviä (Kangas 2016; Turja 2011; Venninen ym. 2010). Kankaan (2016) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen osallisuudesta selvisi, että kasvattajat pitivät lasten kuulemista tärkeänä, mutta käytännössä lasten mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon, pedagogisiin prosesseihin sekä oman oppimisensa suunnitteluun ja ohjaamiseen ovat kuitenkin vähäiset. Virkin (2015) tutkimuksessa päiväkodin aikuiset kokivat suunnittelun olevan helpompaa ilman lasten osallistumista ja vapautta vaikuttaa päivän rakenteeseen. Totutut toimintatavat istuvat siis lujassa ja vallitsevien tapojen ja asenteiden muuttaminen koetaan usein työlääksi. Muutos on kuitenkin velvoittavien asiakirjojen (Opetushallitus 2016; 2014) myötä välttämätön ja varhaiskasvatuksessa tulisikin löytää erilaisia keinoja osallisuuden lisäämiseksi.

---

<sup>2</sup> Artikkelin on läpikäynyt tieteellisen vertaisarvioinnin (*double-blinded peer review*). Kiitämme arvioijia heidän perusteellisista korjausehdotuksistaan, jotka auttoivat artikkelin hiomisessa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme osallisuuden toimintakulttuuria, jolle sadutusmenetelmä (Karlsson 2014; Riihelä 1991) ja sen säännöllinen käyttö luo tutkimusaineistomme mukaan perustan. Artikkelin alussa määrittelemme osallisuutta ja sen yhteyttä sadutusmenetelmään ja sen teoreettisiin lähtökohtiin. Tämän jälkeen syvennymme kahteen erilaiseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön, joissa on käytetty säännöllisesti sadutusta ja sen erilaisia variaatioita varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Analysoimme niitä sadutuksen keskeisiä elementtejä ja solmukohtia, joiden avulla on luotu osallisuuden toimintakulttuuria. Artikkelissamme etsimme vastauksia siihen, miten osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sadutusmenetelmää käyttämällä.

## **Osallisuus varhaiskasvatuksessa ja lapsen kehityksessä**

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Varhaiskasvatuslaki 2015, 1973; OECD 2017; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Keskeisenä osana tätä tavoitetta on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen pohjalta merkitykselliseksi noussut lasten osallisuus (YK 1989). Myös sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen vahvistuminen ja lapsuudentutkimuksen kehittyminen ovat edistäneet lasten osallisuutta ja sen myötä lasten aktiivista roolia yhteiskunnan jäseninä (Säljö 2004; Karlsson 2014; Alanen 2009).

Osallisuus on kuitenkin käsitteenä monitulkintainen, ja se on saanut osakseen myös kritiikkiä (mm. James 2007; Mannion 2007; Valentine 2011; Vandenbroeck & Bouverne-De-Bie 2006). Kritiikki kohdistuu usein ajatukseen, että osallisuuden myötä lapsi joutuu liian varhain vastuuseen suurista asioista ja niiden seurauksista. Suojellessaan lasta liian suurelta vastuulta, kriitikot kuitenkin saattavat jopa estää lapsen vaikutusmahdollisuudet itseensä ja omaan elinympäristöönsä liittyvissä asioissa. Tämä on lapsen osallisuuden kannalta ristiriitaista, sillä osallisuus on aina myös tunne siitä, että on pystyvä, osallinen ja tärkeä osa yhteisöä. Aito, yhteisöllinen osallisuus ei ole liian suuren vastuun siirtämistä lapselle.

Tässä artikkelissa määrittelemme osallisuuden lapsen kokemukseksi kuulumisesta ryhmään ja mahdollisuudesta tehdä aloitteita, joiden pohjalta toimintaa ryhmässä suunnitellaan ja toteutetaan (Kangas 2016; Turja 2011; Weckström ym. 2017; Karlsson 2012; 2014). Aloitteilla tarkoitamme lasten toiveita, ehdotuksia, ideoita ja kysymyksiä, mutta myös muita vähemmän näkyviä ilmauksia, jotka voivat vaikuttaa toiminnan suuntaamiseen. Varhaiskasvatuksen rakenteet ovat vahvat ja lapsen ja aikuisen roolit ovat olleet perinteisesti hyvin hierarkkisia (mm. Ebrahim 2010; Kiili 2006; Karlsson 2000; Lee 2001; Roos 2015; Turja 2010; Virkki 2015; Vuorisalo 2013). Aikuiset toimivat viime kädessä osallisuuden portinvartijoina, jotka omalla toiminnallaan joko edistävät tai estävät lasten osallisuutta (Riihelä 2000; Turja 2011; Weckström ym. 2017). Turjan (2007; 2010) mukaan osallisuuden vahvistamiseksi tarvitaan aikuisia, jotka kunnioittavat lasten kerrontaa ja osoittavat halua kuulla lasten mielipiteitä ja ajatuksia.

Osallisuutta voidaan tarkastella yksilön tai yhteisön näkökulmista. On kiinnostavaa, että juuri lapset ovat korostaneet osallisuuden yhteisöllisyyttä, mutta kasvattajat puolestaan sen yksilöllisiä elementtejä (Virkki 2015). Osallisuuden voidaan ajatella olevan lasten ja aikuisten yhteinen prosessi, jolla on vaikutusta sekä yksilöön että yhteisöön (Hart 1992; Kiili 2006; Venninen & Leinonen 2013). Me tarkastelemme osallisuutta toimintakulttuurin tasolla tapahtuvana ilmiönä, jolloin osallisuuskokemukset syntyvät lasten ja aikuisten kohtaavassa ja vastavuoroisessa toiminnassa yksilön ja yhteisön välillä sekä toimijoiden välisenä prosessina. Vastavuoroisessa toiminnassa aloitteita ja päätöksiä voivat tehdä kaikki osallistujat iästä riippumatta (Karlsson 2014; Riihelä 2000). Valta nähdään ihmisten välisenä suhteena, joka jakautuu eri tilanteissa eri tavoin. Aikuisen toiminta on yhtä merkityksellistä kuin lastenkin. Osallisuuden toimintakulttuurissa sekä lapset että aikuisetkin ovat aktiivisia, osaavia ja luovia toimijoita (Karlsson 2014).

Osallisuus ja toimijuus liittyvät kiinteästi myös oppimiseen. Nykytutkimuksen valossa tiedämme, että ihminen oppii parhaiten silloin, kun hänellä on toimijuutta eli hän on subjekti, joka aktiivisesti ja oma-aloitteisesti pohtii, toimii ja kokeilee yhdessä muiden kanssa (mm. Säljö 2004; ks. myös Opetushallitus 2016; 2014). Sikiö- ja vauvatutkimus sekä lapsuudentutkimus ovat tuoneet esiin, että jo pieni ihminen on yllättävän osaava ja taitava (mm. Huotilainen 2013; von Hofsten 2012). Lapsi on vahvasti suuntautunut aktiiviseen vuorovaikutukseen ja oppii valtavaa vauhtia; hän muokkaa aktiivisesti jo olemassa olevaa todellisuutta ja luo uutta. Lapsen osallisuutta, hänen aktiivista suuntautumista voi edistää, joskin sitä voi myös eri toimilla huomaamatta myös estää. Niin osallisuuteen kuin sen kehitysedellytyksiin vaikuttavat lapsen toimintaolosuhteet, biologiset tekijät ja päivittäiset vuorovaikutussuhteet. (Karlsson 2012; 2014.)

Vaikka lapset oppivat tulevaa varten, on lapsuus aikakausi, jota jo itsessään tulee kunnioittaa. Lapsi on varteenotettava kansalainen ja yhteisön jäsen - siis kykenevä osallistumaan, vaikka häntä tuleekin suojella ja vaikkei hänellä ole kaikkia samoja taitoja kuin aikuisilla (mm. YK 1989). Lapsuus ei ole ainoastaan siirtymä kohti tavoiteltavaa aikuisuutta. Aikuisuuskaan ei ole staattinen tila, joka on ”valmis” tietyn ikäisenä (Lee 2001). Ihminen voi oppia, kehittyä, taantua, joutua hankalaan elämäntilanteeseen tai voimaantua koko elinikensä ajan.

Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa toiminnan kehittämistä sellaiseksi, että lapset saavat aktiivisen roolin ja he voivat konkreettisesti vaikuttaa varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tämä ei siis ole järkevää vain oppimistutkimuksen, lapsen kasvun ja lapsen ihmisoikeuksien näkökulmasta, vaan se on myös lainsäädännöllisesti velvoittavaa (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; Varhaiskasvatuslaki 2015; 1973). Jotta tämä toteutuu, tarvitaan aktiivisia ja osallisia lapsia, aikuisia ja yhteisöjä. Ammatillisilla on toiminnasta kokonaisvastuu (Fonsén 2016; Karlsson 2014; 2012; Kataja 2014). He luovat puitteet ja mahdollistavat toiminnan sekä turvaavat lapsen hyvinvointia.

Lapsinäkökulmaisen ja lapsilähtöisen toiminnan välttämättömyydestä ja arvosta valtaosa varhaiskasvatuksen ammattilaisista on yhtä mieltä. Haasteena on kuitenkin, miten toiminta

järjestetään niin, että lapset saavat todellisen mahdollisuuden vaikuttaa ja olla mukana toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi monet kasvatukseen ja opetukseen liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet, miten herkästi lapsi havaitsee aikuisten piilokäsityksiä ja odotuksia (esim. Gutierrez ym. 1995; Riihelä 1996; Tainio 2007). Vastatessaan aikuisten odotuksiin lapsi jättää omat ajatuksensa ja ideansa herkästi kertomatta, koska lapsi kokee, että niille ei kyseisessä tilanteessa ole tilaa. (Karlsson 2013a.)

## Sadutusmenetelmän lähtökohdat

Osallisuudelle ja vastavuoroisuudelle lasten ja aikuisten välillä voidaan antaa tilaa helppokäyttöisellä sadutusmenetelmällä (englanniksi Storycrafting method, ruotsiksi sagotering). Menetelmä on osoittautunut sopivan kaikille iästä ja kulttuurista riippumatta. Menetelmän avulla tavoitellaan vastavuoroisuutta ja tasavertaisuutta hierarkkisiin valtasuhteisiin, kuten kasvattajan ja lapsen, asiantuntijan ja opiskelijan tai vanhemman ja nuoren välille. Kasvattajan ja opettajan tekemä lapsen arviointi ja valistaminen jäävät sadutustilanteessa syrjään. Sen sijaan sadutuksessa annetaan tilaa aktiiviselle kuuntelemiselle asettumalla kertojan tarkastelukulmaan. Kertomus kirjataan kertojan ehdoin. (Karlsson & Riihelä 2012.) Lapsella on monia taitoja jo pienenä. Lapsen osaaminen ja positiiviset puolet voivat päästä sadutuksen kautta esiin. Se vahvistaa kertojan itsetuntoa siitä, että lapsi kokee olevansa riittävän hyvä ja tätä kautta itseluottamusta siitä, että kertoja kokee pärjäävänsä ja oppivansa.

Sadutuksessa puheenvuoro annetaan kertojalle (lapselle), koska hänen näkemyksiään arvostetaan. Tarinan rakennetta tai kertomisen tapaa ei opeteta eikä rajoiteta. Vain kertojan sanomalla on merkitystä. Aikuisen esittämien määritelmien ja kysymysten sekä niihin vastaamisen sijaan lapsella on mahdollisuus kertoa niistä asioista, jotka liikkuvat hänen mielessään. Sadutuksessa aikuinen on suunnitellut puitteet sille, että lapsi saa kertoa haluamistaan asioista. Sen sijaan aikuinen ei ole ennalta päättänyt, mistä ja miten lapsi kertoo. (Riihelä 2000; Karlsson 2000; 2013b; 2014).

Bruner (1986) puhuu kerronnallisesta eli narratiivisesta tietämisestä, joka on erilaista kuin esimerkiksi koulussa tai akateemisessa maailmassa hallitsevan loogis-rationaalinen tietäminen. Kerronnallinen tieto tuo esiin kertojan innostuksen lähteitä, tunteita tai erilaisia merkityksiä. Lasten kertomusten kautta voi saada tietoa siitä, mikä lapsia kiinnostaa ja motivoi, miten he ajattelevat ja hahmottavat erilaisia asioita. Tieto on kuitenkin faktatiedon sijaan kerronnallisessa muodossa ja siksi kuulijalta vaaditaan erityistä herkkyyttä asettua ymmärtämään kuulemaansa. Sadutuksella saadaan näkyväksi lasten kokemuksia ja ajatusmaailmaa heijastavia kertomuksia, jotka poikkeavat perinteisistä saduista. Koska kertojilla on oikeus päättää tarinoiden muoto ja aihe, tarinoiden ei tarvitse noudattaa tiettyä kerrontatyyppiä tai genreä. Niitä ei myöskään voi suoraan tulkita kertojan elämän selostuksiksi tai toiveiksi. Sadutuksessa liikutaan todellisuuden ja mielikuvituksen rajapinnoilla. (Karlsson 2013a.)

Kertomus ei synny irrallaan kontekstista. Sen muotoutumiseen vaikuttaa se, kenelle kerrotaan, kerrontapaikka ja se, missä mielentilassa, elämänvaiheessa tai hetkessä tarina kerrotaan.

Tarinoiden sisällön lisäksi myös tapa kertoa ja itse kertomisen prosessi tuo tarkalle kuuntelijalle paljon tietoa. Sadutuksen yhteydessä voidaan tarkastella vuorovaikutusta, sanatonta viestintää, kehollisuutta, muistoja ja muutoksessa olevia merkityksenantoja (ks. myös Viljamaa 2012). Kerronnallisen tiedon äärellä on oleellista tehdä useita erilaisia johtopäätöksiä ja esittää kysymyksiä sen sijaan, että tekee liian pitkälle meneviä tulkintoja kertomuksista tai prosessista. Säännöllinen saduttaminen muuttaa perinteistä ammattilaisten aloitteiden dominoivaa vuorovaikutusta vastavuoroiseksi. Tällöin lasten aloitteilla on tilaa ja lapsille merkityksellisistä asioista puhutaan myös muissa tilanteissa kuin sadutushetkessä (esim. Rautaheimo 2000). (Karlsson 2000.)

### Miten sadutetaan?

Sadutusmenetelmän ohje eli instruktio on varhaiskasvatuksessa ja muussa lapsi- ja aikuistoiminnassa tehdyn pitkän kehittä- ja tutkimustyön tulos. Perusidea on kehitetty jo 1980-luvulla (Riihelä 1991). Sadutuksessa saduttaja - yleensä aikuinen - sanoo kertojalle (lapselle, nuorelle, aikuiselle tai ryhmälle) sadutuksen instruktio:

*”Kerro satu tai tarina.*

*Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot.*

*Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.”*

(Riihelä 1991, 29–33; Karlsson 2000; 2014).

Sadutusinstruktio ohjaa aikuista selittämään tarkasti ja mahdollisimman lyhyesti, miten hän aikoo toimia, miksi hän pyytää lasta kertomaan ja minkälaisia oikeuksia hän antaa lapselle. Kaikki se, mitä sadutuksessa on tarkoitus tehdä, sanotaan ääneen. Lapsi päättää itse sadun tai kertomuksen muodon ja sisällön. Aikuinen asettuu aktiiviseksi kuuntelijaksi. Lasten kanssa on puhuttu ”saduista”, mutta myös sanoja ”kertomus”, ”juttu” ja ”tarina” on käytetty. Siksi edellä mainittuja sanoja käytetään tässä synonyymeina. (Karlsson 2014.)

Sadutusohjeessa saduttaja kehottaa aluksi toista ihmistä kertomaan. Hän ei toisin sanoen esitä kysymyksiä, kuten ”haluatko kertoa” tai ”kerrotko”, koska kysymys asettaa vastaajan tiettyjen vaihtoehtojen varaan. Saduttaja pikemminkin innostaa kertomaan ilmaisemalla *halunsa kuulla* toista. Tämän jälkeen saduttaja kertoo, *mitä hän itse aikoo tehdä*: kirjaan sanatarkasti, luen kirjatun tarinasi ja korjaan tekstiä toivomallasi tavalla. Sadutustilanteeseen ei liity muita tarkoituseriä, ja tilanne on lapselle avoin. Kertojalla on päätösvalta, joka osoitetaan konkreettisesti. Satu kirjataan niillä sanoilla, lauseenrakenteilla ja äänneasuilla, joita kertoja käyttää ja jotka kertoja haluaa tarinassaan olevan. Kirjaaja ei korjaa kertomusta ilman, että kertoja sitä toivoo. Näin kirjaaja osoittaa, että kertoja on päätösvaltainen, aktiivinen toimija. Pelkkä tarinan kirjaaminen ei sinällään siis ole sadutusta, sillä sadutus perustuu aina vastavuoroiseen yhteisöllisyyteen ja saduttajan kiinnostukseen kuunnella kertojaa. On huomattu, että kuunteleva kontakti ja intensiivisen kohtaamisen tunne syntyvät usein jo ensimmäisellä sadutuskerralla, varsinkin jos saduttaja on kokenut menetelmän käyttäjä. Kertojan päätettävissä on se, mihin valmis lopputulos käytetään. Hänellä on tarinaansa tekijänoikeus. (Karlsson 2000; 2014.)



Sadutuksessa on neljä vaihetta: kertominen, kirjaaminen, ääneen lukeminen ja korjaaminen kertojan ehdoin. Joka vaiheessa tarina syntyy yhteisöllisesti kertojan ja kirjaajan välillä uudella tavalla. Lisäksi joka vaiheessa on oleellista osallistujien kokemus yhdessä jakamisesta ja osallisuudesta. Usein sadutukseen liittyy vielä viides vaihe, julkistaminen, mikäli kertoja niin haluaa. Tällöin kertomuksia voidaan lukea muille ja laittaa esille, tehdä näyttely tai julkaista ne lehtenä, kirjana tai muulla tavoin. Näin kertojan puheenvuoro jaetaan ja se voi saada arvostusta isommassa yhteisössä. Kaikkia vaiheita tarvitaan, sillä niillä pyritään varmistamaan sadutuksen periaatteiden toteutuminen. (Karlssoon 2014.)

## Tutkimuskonteksti ja aineiston kuvaus

Toteutimme tutkimuksemme kahtena asiantuntijahaastatteluna. Haastattelun lisäksi haastateltavat antoivat lasten sadutuksia, sadutusdokumentointeja, pedagogisia dokumentointeja, päiväkirjamerkintöjä ja kuvia haastattelujen tueksi tutkimuksen käyttöön. Kaikella materiaalilla on asianmukaiset tutkimusluvut. Haastattelemamme asiantuntijat toimivat kahdessa eri varhaiskasvatusympäristössä, joissa sadutusta on käytetty johdonmukaisesti toiminnan käynnistymisestä lähtien. Valitsimme haastateltavat tarkoituksenmukaisesti siten, että heillä on laaja kokemus sadutusmenetelmästä ja sen käytöstä varhaiskasvatuksen parissa. Olemme haastateltavien valinnassa käyttäneet niin sanottua eliittiotantaa (Tuomi & Sarajärvi 2013). Tämän kautta olemme pyrkinneet saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa ja syvennytty siihen kokonaisvaltaisesti sisällöllisen analysoinnin ja vertailun kautta (ks. myös Patton 2015).

Espoossa sijaitsevasta ryhmäperhepäiväkoti Aitolasta haastattelimme lähihoitaja Helena Lindqvistiä, joka on ollut Aitolassa töissä sen perustamisesta lähtien ja ollut Aitolan 17-vuotisen kehittämistoiminnan *primus motor*. Lindqvist on käyttänyt työssään sadutusmenetelmää 21 vuotta, joten häntä voidaan perustellusti pitää sadutuskonkarina ja Aitolan lapsinäkökulmaisen toimintakulttuurin kehittäjänä. Aitolan toiminnan lähtökohtana ovat lasten osallisuus ja lasten ajatusten näkyväksi tuleminen. Aitolan keskeisiä toimintatapoja ovat sadutus, lasten toiminnan ja puheen dokumentointi sekä tutkiva pienryhmätoiminta, joita ryhdyttiin kehittää Espoonlahden sosiaali- ja terveystoimen järjestämän AITO-kokeilun (Ajatteleva, Ihmettelevä, Tutkiva, Oivaltava) myötä vuosina 1994-1999. Sadutus ja muut lapsinäkökulmaiset toimintakäytännöt ovat olleet siis osana toimintakulttuuria ryhmäperhepäiväkodin perustamisesta, vuodesta 2000, alkaen. Aitolan ryhmäperhepäiväkodissa työskentelee kaksi lastenhoitajaa ja yksi ryhmäperhepäivähoitaja, ja se on tarkoitettu kahdelletoista alle 6-vuotiaalle lapselle.

Etelä-Suomessa sijaitsevassa Päiväkoti Isopurjeesta (nimi muutettu) haastattelimme päiväkodinjohtaja Kristiinaa (nimi muutettu), joka on työskennellyt Isopurjeessa sen perustamisesta, elokuusta 2015 alkaen. Isopurjeessa toiminnan lähtökohtana on yhteisölähtöinen pedagogiikka, jossa kaikilla yhteisön jäsenillä ajatellaan olevan merkitystä yhteisön arjen muotoutumiselle. Päiväkodin toiminnassa painottuvat seikkailu, liikunta ja musiikki. Vastavuoroista ja kuuntelevaa osallisuuden toimintakulttuuria on lähdetty

Isopurjeessa rakentamaan tietoisesti heti päiväkodin avaamisesta alkaen. Toiminnallisina menetelminä arjessa ovat sadutuksen lisäksi muun muassa lasten tekemien aloitteiden ja mielipiteiden kuunteleminen ja kirjaaminen, lasten valokuvatarinat päiväkodin arjesta, päivän hetki -piirustukset ja aktiivinen toiminnan havainnointi. Haastateltava päiväkodin johtaja on kokenut sadutuksen käyttäjä ja on käyttänyt sadutusta 10 vuotta. Isopurjeessa työskentelee ryhmässä olevan päiväkodin johtajan lisäksi viisi lastentarhanopettajaa, seitsemän lastenhoitajaa ja päiväkotiapulainen. Päiväkodissa on 84 paikkaa 1 - 6-vuotiaille lapsille.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastateltavat vastasivat tutkijoiden esittämiin kysymyksiin, mutta toivat niiden lisäksi keskusteluun muita tärkeäksi kokemiaan asioita ja ilmiöitä osallisuuden toimintakulttuuriin ja sadutukseen liittyen. Myös tutkijat esittivät haastateltaville tarkentavia kysymyksiä tai pyysivät lisätietoa kiinnostavista teemoista sekä haastattelussa että sen jälkeen. Näin informantit saivat mahdollisuuden tuoda esille omakohtaisia kokemuksiaan ja merkityksenantojaan. Aitolassa haastattelu toteutettiin haastattelukeskusteluna, jossa tutkija keskusteli haastateltavan kanssa kasvotusten. Keskustelu nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon. Isopurjeessa haastateltava vastasi kirjallisesti avoimiin teemoiteltuihin tutkimuskysymyksiin. Kysymykset olivat samat kuin Aitolassa. Haastateltavan kirjallisten vastausten jälkeen tutkijat esittivät haastateltavalle lisäkysymyksiä ja vastaukset kirjattiin. Litteroitua aineistoa syntyi haastattelujen perusteella yhteensä 30 sivua.

## **Tutkimusaineiston analyysi sekä tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimusaineiston analyysi on tehty kvalitatiivisella, aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa tarkoituksena on ollut aineiston erilaisuuksien ja samanlaisuuksien löytäminen sekä aineiston tiivistäminen (kuten Tuomi & Sarajärvi 2013). Haastatteluaineistomme kattoi 30 sivua, jonka luokittelussa hyödynsimme ATLAS.ti -ohjelmaa.

Ensimmäisenä luokitteluperusteena lähdimme etsimään aineistosta osallisuutta käsitteleviä kohtia, joita löytyi 127. Osallisuudeksi aineistossa määriteltiin ne kohdat, joissa haastateltava oli puhunut *lasten aloitteiden tekemisestä, ryhmään kuulumisesta, kohtaamisesta tai vastavuoroisuudesta*. Tämän jälkeen samaan aihepiiriin liittyvät käsitteet ryhmiteltiin. Esimerkiksi “osallisuutta tukevat menetelmät” -luokkaan liitettiin sadutusta, pienryhmätoimintaa, leikkihavainnointia, kasvunkansioita ja kirjaamista käsittelevät kohdat. Muita luokkia olivat osallisuuden toimintakulttuuri, aikuisen rooli osallisuudessa, työyhteisön ja johtamisen asenne osallisuuteen, oman työn kehittäminen osallisuuden näkökulmasta sekä osallisuuden mahdollisuudet ja rajoitukset. Lopuksi aineisto jaettiin kahteen eri tulokulmaan, jotka olivat osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen sekä osallisuuden toimintakulttuurin haasteet (ks. menetelmästä Patton 2015).

Aineiston tuottaminen ja analyysi toteutettiin tutkijoiden yhteistyöllä eli tutkijatriangulaatiolla. Alustavan analyysin jälkeen toinen tutkijoista liittyi mukaan. Sitten kolmas tutkija tuli mukaan

aineiston ryhmittelyyn, yhteenvedon, jäsentelyn ja johtopäätösten tekoon. Näin kaikki tutkijat yhdessä tekivät lopullisen analyysin ja sen aukikirjoittamisen. Haastateltavat saivat vaikuttaa lukemalla tulokset ja kommentoida niitä sekä vastaamalla lisäkysymyksiin. Triangulaation tarkoituksena oli saada ilmiöstä mahdollisimman luotettava ja kattava ymmärrys. (Golafshani 2003; Patton 2015.)

Tutkimuksen eettisyys on tässä tutkimuksessa otettu huomioon noudattamalla hyviä tieteellisiä käytäntöjä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, aineiston tallentamisessa sekä raportoinnissa ovat kulkeneet mukana koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukselle on hankittu tarvittavat tutkimusluvut varhaiskasvatuksen järjestäjiltä ja toimipisteiden johtajilta sekä informanteilta. Molemmat haastateltavat ovat saaneet lukea tutkimusartikkelia kirjoitusprosessin edetessä ja heidän kommenttinsa perusteella on artikkelin tekstiä tarkennettu. Myös kaikkiin tässä artikkeleissa julkaistuihin tarinoihin ja kuviin on julkaisuluvat sadutetuilta lapsilta ja heidän vanhemmiltaan. Lasten tuotokset on julkaistu peitenimillä tutkimuseettisistä syistä.

Tutkimustamme ovat määrittäneet käsityksemme tutkijoina lapsista, lapsuudesta ja lapsuuden merkityksestä. Työtämme on ohjannut näkemys lasten kyvyistä ja oikeudesta osallistua oman elinympäristönsä suunnitteluun ja muokkaamiseen (ks. myös Strandell 2010). Vaikka informantteina tutkimuksessamme ovat olleet aikuiset, he ovat pyrkineet tarkastelemaan työtään lasten näkökulmasta. Myös analysointi on tehty lapsen näkökulmasta. Lapset ovat olleet välillisesti tuottamassa tutkimusaineistoa ja näin ollen tuoneet tutkimuksemme oman panoksen.

Olemme tutkimuksessamme noudattaneet periaatetta, jossa tutkimusaineiston tuottamisen tavoite ei ole ollut yksinomaan aineiston kerääminen, vaan se on nähty myös interventiona eli tilaisuutena innostaa aikuisia antamaan lapsille mahdollisuuksia kuulluksi tulemiseen, osallisuuteen ja vaikuttamiseen (ks. esim. Lastikka & Kangas 2017; Weckström ym. 2017; Karlsson 2013a). Lisäksi tutkimuksemme yksi eettisistä periaatteista on ollut lasten kunnioittaminen: lasta on kuunneltu ja hänen mielipiteitään on arvostettu ja kirjattu yksiköissä. Lapsen näkökulmaa ja ilmausta on pidetty yhtä arvokkaina kuin aikuistenkin mielipiteitä (YK 1989).

## **Osallisuuden toimintakulttuurin rakennusaineekset**

Osallisuuteen ja sadutukseen liittyvän teorian ja aikaisempien tutkimusten pohjalta etsimme keskeisiä tulokulmia, jotka ovat oleellisia varhaiskasvatuksen käytännön toiminnan kehittämisessä ja joihin vielä tarvitaan lisävalaistusta. Siksi olemme tässä tutkimuksessa hakeneet vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Miten osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sadutusmenetelmää ja sen variaatioita käyttämällä? 2) Millaisia haasteita sadutuksen kautta syntyneen osallisuuden toimintakulttuurin toteuttamiseen liittyy?

Aineistostamme nousi esiin keskeisiä tekijöitä, jotka vaikuttivat osallisuuden toimintakulttuurin rakentamiseen sadutuksen avulla. Ne ovat lasten aloitteille ja osallisuudelle suoraan tilaa antavia menetelmiä sadutuksen ja sadutusvariaatioiden avulla. Toiseksi ne liittyvät toimiin, joita varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset ja johtaja tekevät. Kolmanneksi nousi esiin yhteisölliset tekijät toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Seuraavaksi erittelemme tarkemmin näitä tekijöitä.

### **Sadutus luo perustan: aloitteet ja kuuntelu**

Sadutusta pidettiin molemmissa toimipisteissä toiminnan lähtökohtana. Vapaa sadutus - joka kerrottiin ilman aikuisen antamaa aihetta - yksin tai ryhmässä kirjoitti lapsen mielikuvitusta ja antoi lapselle mahdollisuuden kertoa siitä, mitä hänellä oli mielessään. Aihe- ja teemasadutusta käytettiin vasta sadutuksen tultua tutuksi kokoamaan lasten ajatuksia ja näkemyksiä toiminnan suunnittelun ja toteutuksen tueksi tai yhteisen ilon lähteeksi.

Kun tarkastelimme tutkimusaineistoa havaitsimme sadutuksella olevan yhteyksiä aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleiden osallisuuskokemusten kanssa (Kangas 2016; Turja, 2011; Weckström ym. 2017; Karlsson 2013a; 2014; Rautaheimo 2000). Yksilösadutus tarjosi apsillemme mahdollisuuden tehdä aloitteita. Sadutuksen avulla lapsi tuli kuulluksi, kun pedagogisesti suuntautunut aikuinen osasi tarttua lapsen kerronnassa ilmeneviin aloitteisiin ja viedä niitä yhdessä lapsiryhmän kanssa toiminnan toteutuksen tasolle (Karlsson 2014). Ryhmäsadutus puolestaan loi toimintayksiköissämme yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmässä olevien lasten ja aikuisten välille, jolloin syntyi yhteisiä merkityksiä ja jaettuja kokemuksia (myös Weckström ym. 2017).

*Isopurjeessa osa työntekijöistä käyttää aktiivisesti sadutusta työssään ja erityisesti toiminnan suunnittelussa. Sadutuksen avulla on vaivatonta päästä tarttumaan lasta kiinnostaviin asioihin. Lapsen kertomat asiat voivat olla myös pelkoja tai epämiellyttäviä asioita. Kuitenkin usein sellaisia, joita kannattaa käsitellä tavalla tai toisella. (Kristiina, Isopurje)*

Sadutus koettiin menetelmäksi, jonka avulla päästiin lähelle lapsen maailmaa, hänen kiinnostuksen kohteitaan ja ajatuksiaan (mm. Bruner 1986; Karlsson 2014; 2000). Haastateltavat kertoivat, että sadutusmenetelmä mahdollisti lasten kuuntelun ja lapsen näkökulmien tavoittelun, koska sadutuksessa aikuinen kuuntelijana on asettunut uudenlaiseen asemaan suhteessa lapseen. Sen sijaan, että aikuinen pohtisi ammattilaisen näkökulmasta tarinaa, hän on syventynyt lapsen tapaan ajatella. Näin aikuinen on yrittänyt aktiivisen kuuntelun kautta ymmärtää lasta, ja se onnistui monenlaisissa tilanteissa:

*Sadutus on hyvä keino pysähtyä kuuntelemaan lasta. Yksinäisen lapsen luokse on helppo mennä kynän ja lehtiön kanssa. Saduttua voi muovailevaa, piirtävää, maalaavaa tai leikkivää lasta. Sadutuksessa aikuinen aidosti kuuntelee ja myös rekisteröi, mitä lapsi puhuu. Sadutetut sadut voivat olla hyvin erilaisia luonteeltaan ja rakenteeltaan, mutta yhteistä niille on se, että lapsi kertoo ne aikuiselle. (Kristiina, Isopurje)*

Haastateltavat kertoivat, että sadutuksen kautta saatiin erilaista ja monimuotoisempaa tietoa kuin haastatteleamalla tai kyselemällä olisi saatu. Vapaa kerronta sadutuksissa oli haastatteluvastauksia monisanaisempaa ja se sisälsi vaihtelevampia teemoja kuin aikuinen olisi

osannut kysyä. Saman huomion on tehnyt myös Bruner (1986). Hän korostaa narratiivisen tiedon tuovan esille toisenlaista tietoa kuten lasten kokemusmaailmaa. Haastateltavat myös kertoivat, että lasten osaaminen nousi sadutusmenetelmällä esille ja se puolestaan lisäsi lasten aloitteellisuutta. Kun lasta sadutettiin säännöllisesti, aikuinen sai paremman kuvan siitä, kuinka paljon lapsi itse asiassa osaa ja tietää - usein enemmän kuin mitä aikuinen on luullut.

*Sadutusmenetelmällähän sinä saat toisenlaisia vastauksia. Meillä oli joskus niin, että kerro mitä teit kesälomallasi, niin siihen tuli vastauksena pari sanaa ja sitten kun sanottiin, että kerro tarina kesälomasta niin siitä tulikin ihan toisenlainen. (Helena, Aitola)*

Lapset kertovat asioista, joita he pohtivat ja jotka ovat ajankohtaisia tai heistä kiinnostavia. Haastateltavamme Kristiina kertoi esimerkin siitä, miten sadutuksen kautta lapsi käsitteli edellisen päivän tapahtumia:

*Isopurjeessa ollutta palohälytystä seuraavana päivänä Ilona (5v.) kertoi sadun, jossa hän käsitteli tapahtunutta. Ilonan kertomus tuo esiin, kuinka kokonaisvaltaisesti Ilona ajatteli tapahtunutta:*

*Nyitten mehiläisestä.*

*Olipa kerran mehiläinen, joka ruuvasi kaikkien talojen ruuveja irti.*

*Ja se hajoitti kaikkia taloja mielellään.*

*Se sytytti tulipaloja, aiheutti vikoja hälytysjärjestelmiin ja hälytyskelloihin.*

*Loppu.’ (Kristiina, Isopurje)*

Sadutusta oli käytetty tilanteissa, joissa lapsella oli ollut haasteita kiinnittyä leikkiin tai hän ei ollut keksinyt mitään tekemistä. Sadutus oli auttanut lapsia rentoutumaan, minkä jälkeen esimerkiksi keskittyminen ja ryhmään liittyminen oli ollut helpompaa.

*Kolme 5-vuotista tyttöä leikki rakenteluleikkejä. Ines oli salin puolella ja laabasi jalkojaan lattiaa pitkin. Menin Ineksen luokse ja kysyin, mitä hän haluaisi tehdä? Ines ei tiennyt. Ehdotin eri leikkejä, mutta mikään ei tuntunut kiinnostavan Inestä sillä betkellä. Kysyin, haluaisiko hän kertoa minulle sadun. Ines hymyili ja vastasi myöntävästi. Otin tietokoneen esille. Ines mietti pitkään ja totesi, että satu ei nyt taida tulla. Sovimme, että hän tulee luokseni, kun haluaa kertoa sadun. Hetken päästä Ines tuli ja hän kertoi merenneitosadun. Luin sadun hänelle ja hän halusi poistaa sadusta kaikki varsinaisen sadun ulkopuolelle liittyvät kommentit (niinku, tota, bmm, ootas jne.). Sadutuksen jälkeen Ines sujautti mukaan toisten leikkiin. (Kristiina, Isopurje)*

Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että sadutusmenetelmää käyttämällä hioutuvat toisen kuuntelun, ymmärtämisen ja myötäelämisen taidot sekä yhteisöllisyys (mm. Karlsson 2014; 2000; Riihelä 1996).

### **Moninainen kerronnallisuus rakentaa osallisuutta**

Aineistosta nousi esille sadutuksen lisäksi myös muita lapsinäkökulmaisia ja osallisuutta tukevia menetelmiä. Kutsumme näitä sadutuksen kautta syntyneitä toiminnallisia menetelmiä sadutusvariaatioiksi. Niissä hyödynnettiin sadutuksen myötä syntyneitä kerronnallisuutta ja lasten aloitteellisuutta. Lasten kerronta nähtiin aloitteina, joihin aikuiset tarttuivat ja niistä syntyi uutta toimintaa. Menetelmät täydensivät toisiaan ja niitä käytettiin suunnittelussa ja toteutuksessa joustavasti tilanteesta, toiminnasta, ryhmästä ja lapsesta riippuen. Näitä menetelmiä olivat mm. sadutusdokumentointi, tutkiva pienryhmätoiminta, piirustuksista kertominen ja pedagoginen dokumentointi. Myös varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa

(2016) painotetaan monipuolisia työtapoja ja -menetelmiä sekä oppimisympäristöjä, mikä on linjassa tämän tutkimuksen kanssa. Kuviossa 1 avaamme sadutusvariaatioita. Tyhjiin alueisiin lukija voi kirjata omia menetelmiään, joissa on hyödyntänyt erilaisia sadutuksen muotoja ja toimintalähtökohtia.



Kuvio 1 Sadutuksen variaatiot

**Sadutusdokumentoinnissa** aikuinen kirjasi tarinan muotoon ympärillä tapahtuvia asioita, leikkejä, repliikkejä ja tekoja sana sanalta lapsen nähden. Sadutusdokumentointi oli aikuisille hyödyllinen tapa palata lasten leikki- tai toimintatilanteisiin jälkeensä. Sadutusdokumentointi avaa konkreettisesti lasten vuorovaikutusta ja keskustelua aikuiselle. Kuten sadutuksessakin, sadutusdokumentoinnissa aikuisen on pysähdyttävä kuuntelemaan, mitä leikkijöillä on sanottavaa, vaikka kaikki puhe ei olekaan kohdistettu heille. Haastateltavat kertoivat, että myös lapset kuuntelevat mielellään sadutusdokumentointeja. Sadutusdokumentoinnin kertova muoto oli heille konkreettinen ja luonteva tapa palata menneisiin tapahtumiin. Isopurjeessa tehtiin sadutusdokumentointia näin:

*Eino (5v.) ja Sanni (5v.) leikkivät Kristiinan lähellä metsässä. Kristiina kirjoittaa tapahtumia muistiin. [Musta Aarre on seikkailu-teemaprojekti, joka on jatkunut päiväkodissa monia viikkoja] Eino tulee metsästä Kristiinan luokse ja sanoo nauraen: "Mustikkanaamat kaikilla. Minä taidan ottaa vähän vettä." Kristiina kysyy Einolta: "Onko jano?" "Joo", Eino vastaa. Sanni tulee Einon ja Kristiinan luokse kädessään kourallinen mustikoita. "Tehtäskö mustikkapata?" Sofia sanoo ja ojentaa kättään. "Minulla on kultanen muki. Panen sen tobon", Eino sanoo. Eino katsoo Sannia ja*

*sanoo: "Pane mukis tobo. Ettei mee sekasin." "Nyt mä käipeän kivelle", sanoo Eino ja lähtee kävelemään isoa kiveä kohti. "Kristiina, jos joku ottaa mejän mukeja, niin sano, että ne on mun ja ton". "Einon", sanoo Kristiina. "Joo", sanoo Sanni ja hymyilee. Sanni juoksee Einon perään ja käipeää kivelle. "Tää kuuluu Mustalle Aarteelle", sanoo Sanni Einolle. "Tääl on yhdet pibtimet", sanoo Eino ja katoaa kiven taakse. (Kristiina, Isopurje)*

**Pedagoginen dokumentointi** näyttäytyi tutkimuksessamme keskeisenä elementtinä. Sitä käytettiin sekä lasten aloitteiden kirjaamisessa että prosessien ja tuotosten esittelyssä (ks. myös Rintakorpi & Reunamo 2017; Rintakorpi 2016). Dokumentointia tekivät sekä lapset että aikuiset. Dokumentoinnin avulla kaikki yhteisön jäsenet pystyivät seuraamaan tapahtumien kulkua. Näin sitoutuminen yhteiseen tekemiseen parani ja työskentelystä tuli pitkäjänteisempää. Pedagoginen dokumentointi nähdään myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen jatkumona ja keskeisenä työtä ohjaavana työvälineenä. Sadutus ja sadutusvariaatiot toimivat hyvin pedagogisen dokumentoinnin työvälineinä. Ne lisäsivät aikuisten tietoa lasten tavasta hahmottaa sitä, mitä oltiin tehty. Kuvassa 1 on nähtävissä Aitolan Rubiinit-pienryhmän muurahaiprojektin dokumentointia pienryhmän omalla seinällä.



Kuva 1 Rubiini-ryhmän muurahaistutkimusten dokumentointia.

**Tutkiva pienryhmätoiminta** nosti keskiöön lapsen kysymykset ja uteliaisuuden. Aineistomme yksiköissä lapset toimivat kiinteissä pienryhmissä tutkijoina. Omien tutkimuskysymystensä kautta lapset tekivät aloitteita ja saivat siten osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lapset saivat konkreettisesti selvittää ilmiötä. Lasten löydökset ja päätelmät tehtiin näkyviksi ja ne sanallistettiin eli kirjattiin näkyviin. Aikuisella on tärkeä osa viedessään prosessia ja toiminnan punaista lankaa eteenpäin tällaamatta lasten aloitteita. Niin lasten kuin aikuisen panos on prosessissa tärkeä, joskin se oli erilainen kuin perinteisesti. Aikuinen ei opeta, vaan luo puitteet,

struktuurin sekä auttaa lapsia sanallistamaan ajatuksiaan ja päätelmiään. (Karlsson & Riihelä 2004.) Näin Aitolassa lasten tutkivat pienryhmät aloittivat toimintansa:

*Aitolassa kaikki pienryhmät tekevät omia juttujaan ja välillä tehdään yhteisiä juttuja. Meillä on tässä just Jalkapalloilijat-ryhmä, niin Vilma (lastenhoitaja) justuinsa bavainmoi et be oli tosi kiinnostuneita, useat heistä, avaruudesta niin he ovat nyt aloittamassa semmoista avaruus-projektia. Ja huomenna he ovat menossa kirjastoon ja heillä on käikarit mukana, koska lapset ovat nyt keertoneet, että kirjastosta vois saada tietoa ja käikareilla katsoa. He lähtevät nyt sille reissulle, ja katsotaan nyt sitten, mitä he tekevät siellä matkalla (naurua) ei voi tietää vielä ...*

*[Tutkiva pienryhmätoiminta] on sellainen, että tehdään tällainen ajatuskartta ja siinä on ... kysymys, tai siinä vois olla esim. [sana] avaruus: ... mitä lapset tietää siitä avaruudesta, mitä ne haluaisi tietää, miten ne haluaisi sitä tutkia, ja siitä lähdetään. Sitten siitä tulee niitä tutkimuskysymyksiä..., mitä lähdetään avaamaan. Ja tämä on nyt vielä aluillaan tämä avaruusprojekti, että ei vielä tiedä mihin se johtaa. Mutta sen verran sieltä on jo tietoa, että [lapset] haluavat juplat. Ja kun kevät on jo aika pitkällä niin me ollaan nyt aikuisetkin ideoitu siihen, että täällä tulee olemaan pimeä huone, jossa on erilaisia planeettoja. Ja sitten me löydettiin semmoinen diskovalo, josta tulee vähän semmoista jännää valoa. Koska me olimme siellä esityksessä, niin siellä oli myös tällaisia avaruusolioita ja avaruusteemaa myös, niin... se valo vähän muistuttaa sitä. Mutta yhdessä sitä sitten rakennetaan ja vaikka se on tämän Jalkapalloilijat-ryhmän, niin kaikki pääsee toki sinne. (Helena, Aitola)*



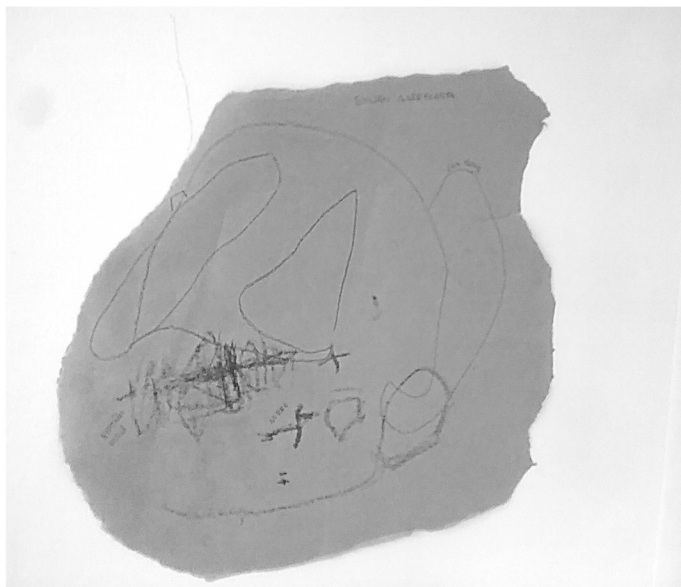
Kuva 2 Lapsiryhmän tekemä avaruusraketti

Isopurjeessa tehtiin **teemaprojektisadutuksia**, joissa sadutusta käytettiin prosessin eri vaiheissa. Näin Kristiina kertoi:

*3-4-vuotiaat Meribevosat lähtivät yhdessä ryhmän aikuisten kanssa pohtimaan, mitä syksyn aikana tehtäisiin. Lapset halusivat olla merirosvoja ja aikuinen kysyikin, mitä taitoja sitä varten pitäisi harjoitella. Lapset halusivat mm. etsiä aarretta ja opetella tekemään aarrekarttoja. Lapset tekivät alkukysyistä pienryhmissä kukin oman aarrekarttansa. Aikuiset saduttivat jokaista lasta tämän kartasta. Kartat kertoivat hyvin erilaisista paikoista ja reittien varrella oli mitä erilaisempia vaaroja, seikkailuita ja esteitä. Syksyn aikana jokaisen lapsen aarrekartta seikkailtiin lapsen omassa*



*pienryhmässä lapsen valitsemassa toimintaympäristössä. Osa kartoista toteutettiin metsäretkenä, osa pihaseikkailuna ja osa temppuratoina metsässä, jumppasalissa tai päiväkodin muissa tiloissa. Aikuinen tietysti auttoi lasta oman kartan toteutuksessa. (Kristiina, Isopurje)*



Kuva 3 Viljan (3 v.) aarekartta

### **Piirustus, valokuva ja animaatiomadutusta tehtiin molemmissa toimipisteissä.**

Spontaaneissa tai ohjatuissa piirustus- ja maalauksilanteissa lapsia pyydettiin kertomaan tarina piirustuksensa tai maalauksensa äärellä. Välillä lapsi halusi piirtää ensin ja toisinaan kertoa piirtäessään tai sen jälkeen. Piirtämisen tai muun konkreettisen tekemisen yhteydessä myös varovainen tai ujo lapsi oli rohkaistunut sadutettavaksi. Näin aloitteita toimintaan on saatu lähes kaikilta lapsilta sen sijaan että vain äänekkäimmät ja sosiaalisimmat lapset toimisivat aloitteentekijöinä.

**Leikki-, rakentelu- ja muovailusadutusta** tehtiin myös kirjaamalla leikkejä, rakentelua ja muovailua sanataarkasti. Toiminnan päätyttyä aikuinen luki, mitä oli kirjannut lapsille. Toisinaan lapset ilmaisivat itseään rakentamalla, muovailemalla, maalaten, tanssimalla, valokuvaamalla tai kollaasilla ja sitten ajatukset kirjattiin sana sanalla muistiin. Yksi Isopurjen muovailusadutuksista oli tällainen:

*Sanni, Eino, Olli ja Sara (5v.) muovailevat pöydän ääressä.*

*Sanni: Mä vähän mietin miten mä kertoisin sen tarinan. Joku muu vois kertoa välissä.*

*Eino: Mä toivon sitä, että täällä olisi monsteriauto, oikea monsteriauto.*

*Sara: Tää ois tiikeri, joka löysi maasta pienen norsulapsen. Se vei sen takaisin norsuille ja sanoi hoitakaa tätä. Ja sitten hän lähti ja löysi kaninpojan ja vei senkin omille äitilleen ja iskäilleen. Ja sitten hän löysi ihmisen ja vei sen ihmisille. Ja sitten hän meni omaan kotiin nukkumaan. Sitten hän heräsi aamulla ja löysi oman lapsensa. Sitten hän huusi sitä ja sitten hän vei sen nukkumaan ja sitten hän löysi koobrapoikasen ja vei senki omille äitilleen ja iskäilleen ja sitten hän löysi hürin ja vei sen omalle*

*äitille ja iskälleen ja vei poikasensa nukkumaan ja sitten se heräsi ja etsi kaikkia ja meni lopuksi nukkumaan. Loppu*

*Sanni: No nyt mä keksin. Olipa kerran eräänä päivänä aavikolla yksi tiikeri oli löytänyt pikkeuisen lapsen. Tää liikkeuu täällä tää lapsi sylissään. Avaruusaluksset lentelivät yläpuolella ja siellä palmunkin oksilla istuskeli iso perbonen. Tiikeri vei vauvan hoitoon, koska norsut hoiti sitä. Ja täällä oli vielä koobra. Sitten palmu vähän kaatuili välillä, koska siinä oli imukuppi. Aallotkin vielä loiskivat, kun toi käveli siellä vedessä. Ja se oli tehnyt sille lehdistä kopan. Se loppu.*

*Kertoi Sanni (5v.), Eino (5v.) ja Sara (5v.) Isopurjeessa*

Aitolassa on kehityskohteena uuden varhaiskasvatussuunnitelman (2016) myötä tieto- ja viestintäteknologian ja digitaalisen dokumentoinnin kehittäminen, jossa on hyödynnetty sadutusmenetelmää. Saduttamalla tehdyistä tarinoista tehtiin animaatioita tableteilla (ks. myös medialeikki: Santavuori, 2011a; 2011b). Animaatio välineenä muokkasi myös lapsen tapaa kertoa:

Tällainen oli Liinan (5 v) tekemän animaation satu:

*Olipa kerran hiiri, joka matkusteli autolla.*

*Se meni metsään.*

*Se kävi pienessä mökissä.*

*Se oli pienen pienen hiiri.*

*Se pääsi kotiin.*

*Sitten se hyppäsi uima-altaaseen.*

*Siellä se ui monta tuntia.*

*Se tuli ihan märkänä portaita pitkin ylös.*

*Sitten meni mökille kuivattelemaan itsensä ja sitten föönasi itsensä korvia.*

*Hän käipesi puuhun syömään omenoita ja onnellinen loppu.*

*Loppu.*

Oleellista on ollut lisäksi se, että toiminta nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa aikuiset osaavat liittää yhteen eri toimintoja ja huomioida monipuolisesti erilaisia lasten epäsuoriakin aloiteta. Sadutukset ovat olleet aikuisille monenlaisen tiedon lähteitä ja he ovat hyödyntäneet lasten kiinnostuksenkohteita ja ideoita sadutuksista ja leikeistä sekä lasten keskinäisistä keskusteluista muussakin toiminnassa.

*Isopurjeen lapsille on ollut mieleistä kertoa piirustuksistaan. He ovat piirtäneet unelmien päiväkodista ja päivän hetkistä. Etenkin päivän hetki -piirustuksissa 3-4-vuotiailla Meribevosilla leikki jatkuu konkreettisesti paperilla. Palomiesteema on lähtenyt liikkeelle leikeistä ja jatkunut sadutuksissa, piirustuksissa, musabeteissä, liikkunnassa ja retkillä. Vierailu paloasemalla ja päiväkodissa tapahtunut palohälytys lisäsivät kiinnostusta aiheeseen. Yksi työntekijä on rikastuttanut leikkiä tuomalla kotoaan lastensa vanhoja paloautoja. Pabvilaatikoista on tehty paloasemat. (Kristiina, Isopurje)*

Edellä mainitut tutkimustulokset osoittavat, että lasten kertomat sadut ja tarinat eivät jääneet vapaaseen eli klassiseen sadutukseen vaan sadutuksen kautta syntyneitä lasten aloitteita hyödynnettiin johdonmukaisesti molemmissa yksiköissä laajasti. Sadutuksen kautta virinnyt idea saattoi muuttua pitkäkestoiseksi prosessiksi, johon sitoutuivat sekä lapset että aikuiset.

## **Aikuiset osallisuuden portinvartijoina ja yhteisöllinen suunnittelu**

Edellä esiteltyjen sadutusvariaatioiden lisäksi toisena keskeisenä tuloksena osallisuuden toimintakulttuurin luomisessa nousi vahvasti esille se, että pelkät toimivat menetelmät eivät riittäneet. Ratkaisevaa oli aikuisten toiminta suhteessa lapsiin. Tutkimuksemme mukaan oleellista oli, miten erilaisia menetelmiä käytettiin, jolloin henkilöstön orientoituminen sekä refleктоiva ja “tutkiva ote” muodostuivat keskeiseksi. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on keskeinen rooli osallisuuden mahdollistajana tai estäjänä (Ebrahim, 2010; Kiili, 2006; Karlsson, 2000; Lee, 2001; Roos, 2015; Virkki, 2015; Vuorisalo, 2013). Ammattilaispositiossa aikuinen voi pitää kaiken päätösvallan itsellään tai jakaa sitä lasten kanssa tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia tehdä aloitteita sekä suunnitella ja toteuttaa päiväkodin toimintaa. Kristiina kertoi Isopurjeen tavasta pureutua aikuisen ja lapsen valtasuhteeseen aloitteiden kautta:

*Tavoitteenamme työssämme on ravistella perinteistä lapsi-aikuinen valtasubdetta, jossa aikuinen toimii asiantuntijana ja lapsi tiedon vastaanottajana. Haluamme antaa lapsille mahdollisuuden olla aktiivisina toimijoina päiväkodissa. Toiminnassamme tartumme mahdollisimman paljon lasten tekemiin aloitteisiin. Haluamme suunnitella ja toteuttaa toimintaa lasten kanssa heidän mielenkiinnon kohteistaan käsin. Aikuisten tehtävänä on nivoa lasten aloitteesta lähteneeseen toimintaan varhaiskasvatuksen pedagogiset ja sisällölliset tavoitteet. (Kristiina, Isopurje)*

Saduttava toimintakulttuuri vaati kaikilta työyhteisön jäseniltä sitoutumista ja taitoa asennoitua lasten aloitteisiin siten, että ne otettiin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon. Työyhteisön tuli olla halukas kokeilemaan uusia toimintamenetelmiä ja asennoitua vakavasti lasten aloitteisiin. Tarvittiin myös paljon keskustelua, koska asenteiden muuttuminen on hidas prosessi (ks. myös Forss-Pennanen, 2006; Niikko & Korhonen, 2014). Keskeisenä elementtinä tässä yhteisöllisessä suunnittelu- ja toteutusprosessissa tuli esille lasten ajatusten, ihmetysten, kysymysten, oivallusten ja mielenkiinnonkohteiden kuunteleminen ja niistä keskusteleminen aikuisyhteisössä, jotta ne saattoivat saada suunnittelussa ja toteutuksessa tilaa (myös Karlsson, 2014). Aikuinen loi toiminnalle puitteet tuoden omaa tietämystään ja osaamistaan sekä sisällyttämällä toimintaan varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisia tavoitteita olemalla kuitenkin avoin uudelle.

*No kyllähän se on, että keskustellaan aikuisten kesken, mitä lapset on kertonu ja tavallaan siitä tulee se työskentelytapa, että kuuntelee heitä ja nappaa niitä aiheita lapsilta. Että se osallisuus tavallaan mahdollistuu sillä lailla, että silloin ymmärtää sen, että se on tärkeätä, että lapsi saa kertoa ja sanoa. (Helena, Aitola)*

Sadutus on osoittautunut myös aikaisemmissa tutkimuksissa tehokkaaksi tavaksi muuttaa aikuisten toimintatapoja siten, että he alkavat kuulla ja huomioida aikaisempaa enemmän lasten ajatuksia, aloitteita ja tapoja toimia (Karlsson, 2000). Myös pedagogisesti kokemattoman aikuisen oli helppo harjoitella lasten kuuntelemista ja kohtaamista sadutuksen avulla.

Aineistosta nousikin esille sadutusmenetelmän selkeä positiivinen merkitys varhaiskasvatuksen koko toimintakulttuuriin. Lasten koettiin olevan molemmissa toimintayksiköissä hyvin aloitteellisia. Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus oli välitöntä ja yhteisön ilmapiiri lämmin. Lapsista puhuttiin aikuisten kesken positiivisesti ja heidän vahvuuksiinsa kiinnitettiin huomiota. Osallisuuden toimintakulttuuri edellytti myös, että aikuinen ei voinut suunnitella toimintaa liian

pitkälle etukäteen. Koska yksiköiden toiminnan suunnittelussa keskiössä oli lasten osallisuuteen perustuva oppimisprosessi, ei kukaan osapuoli voinut tietää etukäteen, mikä on prosessin päätös (Karlsson, 2014). Riihelän (2000) kuvaamissa pedagogisissa työtavoissa aikuisen rooli kehittyi parhaimmillaan yhteisöllisyyden rakentajaksi, jolloin toiminnan tulos ei ole aikuisella etukäteen tiedossa vaan aloitteita, työnjakoa, sääntöjä ja työvaiheita tehdään ja rakennetaan koko prosessin ajan yhdessä lasten kanssa.

Helena avasi sitä, miten Aitolassa annetaan systemaattisesti tilaa lasten spontaaneille aloitteille ja miten aikuiset pystyivät ottamaan ne heti osaksi tavoitteellisen toiminnan toteutusta. Lasten ajatukset tehtiin näkyviksi **aihesadutuksella**:

*Niin sit on se ex tempore justinsa, tai se osallisuus. Sebän on hirveän tärkeätä lasten kanssa. Jos aikuiset lähtee liiaksi suunnittelemaan, niin sebän on aikuisnäköistä. Yksi hyvä esimerkki on just. Me olimme Raatikon tanssiteatteriesityksessä ja lapsia puhutti hirveästi aikahirviöt sen jälkeen, koko bussimatkan. Niin sitten kun me tultiin tänne, niin me mietittiin, että mitä materiaaleja meillä nyt olisi. Ja sitten me tehtiin äkkiä taikataikina ja sitten lapset teki aikahirviöt. Ja sitten me päätettiin, että me sadutetaan, mutta se oli siis aihesadutus nyt, että on sitten aikahirviöistäkin sadutettu. (Helena, Aitola)*

Miron (3,5v.) aikahirviö -satu (äännevirheet korjattu):

*Se näytti kieltä ja minä en näyttänyt yhtään kieltä.*

*Se oli lilan värinen.*

*Se on syönyt kaikki vatsaan, koska se on niin suuri.*

*Ihan kuin siinä elokuvassa.*

*Mä tykkäsin siitä aikarobotista kun oltiin siellä elokuvissa.*

*Sille tuli paha mieli koska se supertyttö meni laatikon päälle.*

Kataja (2014) käsittelee artikkelissaan laajasti osallisuuden toimintakulttuuria ja sen myötä syntyneitä osallisuuden pedagogiikkaa. Hänen mukaansa kuunteleminen ja vastavuoroisuus sekä aikuisen sensitiivisyys ja sitoutuminen ovat keskiössä osallisuuden pedagogiikassa. Katajan (2014) tavoin haastateltavat korostivat, että osallisuuden toimintakulttuurin saavuttaminen vaatii tiedostettua ja pitkäjänteistä työskentelyä, johon koko työyhteisön tulee sitoutua. Sadutus tarjosi toimivan menetelmän näihin tavoitteisiin pääsemiseksi ja oli helppo ja konkreettinen keino kuunnella lapsia sekä rakentaa osallisuuden toimintakulttuurille pysyvyyttä. Osallisuus on yhteisössä syntyvää ja yhteisölähtöistä toimintaa (Karlsson 2014).

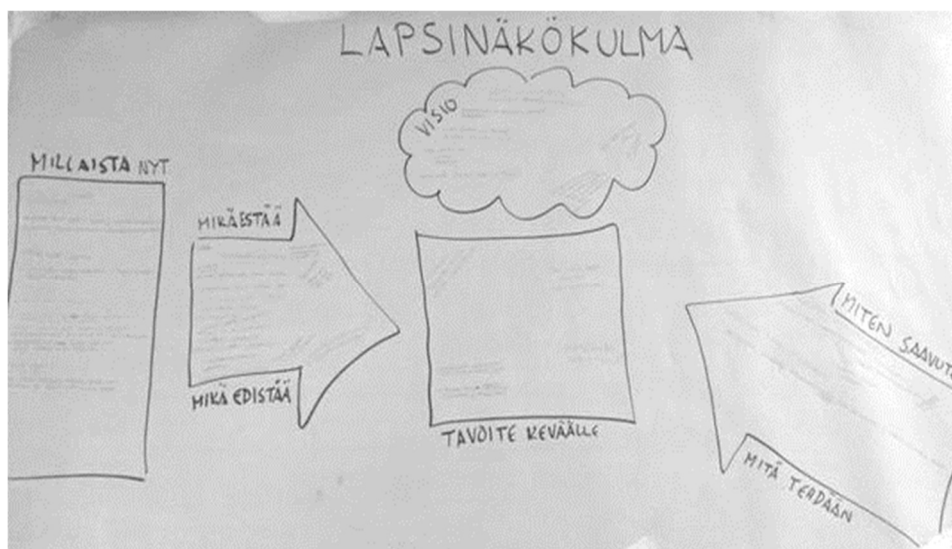
*Päiväkodin toimintakulttuuri on muodostunut kahdessa vuodessa sellaiseksi, että hiljaisemmatkin lapset tulevat oma-aloitteisesti kertomaan ajatuksiaan ja toiveitaan. (Kristiina, Isopurje)*

Tässä tutkimuksessa haastateltujen aikuisten rooliin kuului uuden oppiminen yhdessä lasten ja muiden työntekijöiden kanssa. Aikuinen oli siis itsekin oppija eikä tiennyt ratkaisuja etukäteen. Myöskään uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ei tavoitteita aseteta vain lapsille, vaan suunnitelma haastaa koko varhaiskasvatuksen yhteisön. Johtajan tai toimintaa vetävän tärkeä merkitys nousi myös esiin aineistossamme. Työntekijät innostuivat, kun heitä kuunteli ja kannusti pedagogisesti valveutunut johtaja, jolla on selkeä näkemys toiminnasta ja sen tavoitteista ja visioista (ks. myös Fonsén 2014).

*Osallisuuden toimintakulttuuri ei lähde elämään yhteisössä, jos päiväkodin johtaja ei ole vahvasti sen takana. Henkilöstö kaipaa tukea ja innostajaa. Työntekijätkin haluavat, että heitä kuunnellaan ja*

*heidän tekemiään aloitteita tuetaan. Tärkeää on myös jakaa kokemuksia. Se on parasta käytännön oppia. Olen sitä mieltä, että vastavuoroisuuden on elettävä koko yhteisössä, ei vain perustyötä tekevien ja lasten välillä. Sen täytyy näkyä sanoissa ja teoissa ja totutumisen tulee olla kaikkien vastuulla. (Kristiina, Isopurje)*

Jos työntekijät yhteisesti ovat sitä mieltä, että lasten näkökulmaa ja osallisuutta halutaan tuoda yhteisössä esille, yksi hyödyllinen työkalu on Isopurjeessa käytetty muutosnuoli (kuva 4) (Karlsson, 2014). Muutosnuoli-mallissa määritellään, mistä halutaan pois ja mitä kohti halutaan kehittyä eli mitä muutoksia oletetaan tapahtuvan aikuisen tavassa tehdä työtään. Muutosnuolta ryhdyttiin täyttämään yhteisessä suunnitteluillalla ja viikkopalaverissa. Sen jälkeen se kiinnitettiin seinälle, jotta ohi kulkiessaan siihen pystyy tekemään lisäyksiä.



Kuva 4: Isopurjeen toiminnan suunnittelun apuväline: muutosnuoli (ks. Karlsson 2014).

### Osallisuuden toimintakulttuurin haasteita

Tutkimusaineistosta nousi esille myös sadutusmenetelmän käyttöön liittyviä haasteita. Ne liittyivät pääasiassa aikuisten toimintaan. Keskeisimpänä rajoittavana tekijänä oli perinteinen näkemys varhaiskasvatuksesta ja siinä vallitsevasta toimintakulttuurista, jolloin aikuisen kontrollista luopuminen oli haastavaa. Silloin aikuisen ja lapsen välisen hierarkkisen suhteen madaltaminen tuntui vaatineen liikaa ponnisteluja. Molemmat haastateltavat kokivat näiden johtuvan henkilöstön asenteista ja halusta työskennellä tutulla tavalla eli omalla mukavuusalueellaan. Näin ollen työntekijöiden asenteet rajoittivat eniten uuden toimintakulttuurin syntymistä. Uudenlainen ajattelu esimerkiksi tilajoista tai lapsen mahdollisuudesta valita vapaasti leikkikaverinsa yli ryhmärajojen aiheutti osassa henkilöstöä hämmennystä. Työntekijöillä oli ollut vaikeaa tottua siihen, että toiminta näytti aika ajoin aikuisen näkökulmasta epäjärjestelmälliseltä silloin, kun aikuiset eivät olleet luomassa tiukkoja rakenteita lasten toiminnan rajaamiseksi. Jotkut työntekijät olisivat myös halunneet luoda tarkan toistuvan viikko-ohjelman ja sopia säännöllisen tilajaon, jotta he olisivat tienneet, missä tiloissa kukin lapsi kulloinkin on. Tämä tuli esiin myös Virkin (2015) tutkimuksessa, jossa päiväkodin

aikuiset kokivat suunnittelun olevan helpompaa ilman lasten osallistumista ja vapautta vaikutta päivän rakenteeseen. Kristiina esitteli aikuisen kontrollintarpeen erilaisia merkityksiä, joita oli käsitelty työyhteisössä:

*Työyhteisössä on avoimesti keskusteltu, kenen tarpeita tämä aikuisen kontrolli palvelee. Jos kyseessä on lapsen turvallisuuden tunne tai lapsen tarve jäsentää päivää, täytyy tämä tietysti ottaa huomioon. Jos kyseessä on työntekijöistä lähtevä tarve tietää, missä kukaan "oman ryhmän" lapsi on tai mahdollisimman nopeat hakutilanteet ja vanhempien nopea palveleminen, ei lasten tilojen käyttöä ole tarvetta rajata. Yhteisvastuu kaikkien ryhmien lapsista korostuu, jotta tällainen on ylipäänsä mahdollista. (Kristiina, Isopurje)*

Halu lapsinäkökulmaiseen toimintaan näkyi työntekijöiden puheen tasolla vahvana. Teot ja toiminta saattoivat kuitenkin poiketa tästä. Syinä tähän Isopurjeessa nähtiin muun muassa henkilöstön kokemattomuus ja toisaalta mielikuva siitä, millaista varhaiskasvatuksen "kuuluu olla". Johtajan tulikin monissa tilanteissa olla itse esimerkkinä tai antaa konkreettisia vinkkejä sadutuksen käyttämiseen arjessa.

Toisaalta kävi myös niin, että työntekijä ei itse tiedostanut, kuinka hyvin oli ottanut lasten aloitteita huomioon tai käyttänyt jotain konkreettista menetelmää lasten aloitteiden eteenpäinviemiseksi. Silloin johtaja sanallisti tilanteen työntekijälle, mikä kannusti työn edelleen kehittämistä.

*Niina oli tulostanut kuvia erilaisista liikuntajutuista 3-vuotiaille Simpukoiden pienryhmälle. Jokainen lapsi sai laittaa kädessä olevan helmen sen jutun päälle, mitä toivoi seuraavan viikon olympialaisissa olevan. Niina laski yhdessä lasten kanssa, kuinka monta helmeä oli minkäkin kuvan päällä. Tällä äänestyksellä tuli lajit valittua. Juttelin Niinan kanssa jälkikäteen, että aika näppärä ja konkreettinen keino äänestää ja tukea lasten mahdollisuutta vaikuttaa. Näin laajasti hän ei ollut tullut ajatelleeksi asiaa. (Kristiina, Isopurje)*

Niukat resurssit vaikuttivat siihen, että etenkin Isopurjeessa, jossa lapsimäärä oli päiväkotimitoituksen ylärajoilla, yksilösadutukseen käytettävää aikaa oli haasteellista löytää. Siksi ryhmasadutuksesta oli tullut lasten ja aikuisten keskuudessa suosittua. Aktiivisimmat aikuiset osasivat kuitenkin tarttua pieniin rauhallisiin hetkiin, joissa myös yksilösadutukselle jäi aikaa. Lapset myös oppivat sadutustilanteissa odottamaan vuoroaan esimerkiksi piirtäen tai kuvaten päiväkotiympäristöä odotusaikanaan.

Toinen rajallisiin resursseihin liittyvä haaste oli toiminnan riittävän laaja dokumentointi vanhemmille. Vaikka Isopurjeessa ei ollut vielä kahden ensimmäisen toimintavuoden aikana syntynyt sujuvaa käytäntöä, oli työyhteisössä halua kehittää asiaa seuraavan toimintakauden aikana. Päiväkodissa tehtyjen vanhempien haastattelujen yhteydessä selvisi, että monelle vanhemmalle tuli yllätyksenä, kuinka paljon lapset olivat olleet suunnittelussa ja toteutuksessa mukana.

*Yksi äiti oli harmissaan, kun ei ollut tiennyt päiväkodissa olleesta karttaprojektista, koska ymmärsi vasta nyt, miksi lapsi oli aina automaattisesti mukana karttaa ja tarkeilla ympäristöä. Hän koki, että hyvän dokumentoinnin kautta olisi mahdollisuus tukea myös kotona varhaiskasvatuksen sisältöjä ja lasten kiinnostuksen kohteita. (Kristiina, Isopurje)*

Toiminnan dokumentointi nähtiin molemmissa tutkimuskohteissa tärkeänä ja sitä pidettiin keskeisenä asiana vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä (ks. myös Rintakorpi, 2016). Aitolassa oli jo muodostunut hyvät ja vanhempien arvostamat dokumentointitavat. Kaupungin päättämän yksityisyyden suojan tiukentaminen kuitenkin johti Aitolassa siihen, että yhteissadutuksissa, valokuviissa ja dokumentoinneissa lasten nimiä ei saanut enää kirjata ja tuoda esiin lasten kasvunkansioihin. Tämä oli rajoittanut vanhempien informoimista mutta myös koko toimintaa kapeuttavaksi. Esimerkiksi ryhmäsadutuksen käyttöä jouduttiin vähentämään, jolloin pääpaino siirtyi yksilösadutukseen. Suosittua ja toimivaksi osoittautunutta valokuvausta ja dokumentointi jouduttiin myös selkeästi vähentämään. Kuitenkin juuri dokumentoinnin kautta toimintakulttuurin katsottiin aukeavan paremmin vanhemmille, ja lastenkin oli helpompi palauttaa mielin isommat projektit.

Fyysisiin tekijöihin liittyvänä rajoituksena tutkimusaineistosta tuli esille työntekijän lukihäiriö, jolloin tarinan kirjoittaminen ja lukeminen oli ollut haastavaa. Tämä ei ollut kuitenkaan este saduttamiselle, vaan asiasta oli keskusteltu yhdessä työntekijän kanssa. Työntekijä halusi lukihäiriöstään huolimatta saduttaa ja kirjata.

## **Kohti osallisuutta ja vastavuoroista sadutuksen toimintakulttuuria**

Osallisuutta on korostettu jo pitkään, joskin se on nyt ajankohtaisempi kuin koskaan varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Siitä on jossain määrin tullut jopa kulunut käsite, jonka kaikki tuntevat (Roos, 2017). On kuitenkin vielä suhteellisen vähän tietoa siitä, mitä osallisuus on käytännössä ja miten siihen voi päästä. On tärkeä selvittää, mitä osallisuus tarkoittaa varhaiskasvatuksen arjessa erityisesti lapsen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on ollut löytää vastauksia siihen, miten osallisuuden toimintakulttuuria rakennetaan varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sadutusmenetelmää käyttämällä. Lisäksi on analysoitu, miten osallisuuden toimintakulttuurin kehittämisessä onnistutaan sadutuksen kautta ja eritelty sen toteutuksessa ilmeneviä haasteita.

Tutkimustulostemme mukaan sadutus ja sen variaatiot luovat hyvän pohjan osallisuuden toimintakulttuurille. Yksittäisten menetelmien (kuten sadutuksen tai kyselyn) käyttö muusta toiminnasta irrallaan eivät vielä kuitenkaan ole osallisuutta. Menetelmät tulee sitoa muuhun toimintaan ja sen lisäksi lapsella tulee olla mahdollisuus oma-aloitteisesti kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan arjen monissa tilanteissa. Näin saatua tietoa aikuisen tulee myös soveltaa toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa yhdessä lasten kanssa. Aikuisen tehtävänä on nivoa varhaiskasvatuksen pedagogiset tavoitteet osaksi vastavuoroista toimintaa, jolloin osallisuuden toimintakriteerit voivat täytyä. Haasteena kuitenkin on, miten sadutukselle ja sen variaatioille vastavuoroiselle kuuntelemiselle saataisiin enemmän aikaa varhaiskasvatuksen arjessa ja miten koko työyhteisö sitoutetaan sadutuksen käyttöön. Tutkimustuloksemme tukee Kinnusen (2015) yhteenvetoa siitä, että yhteisen kerronnallisen alustan muotoutuminen edellyttää sekä lapselta että aikuiselta kokonaisvaltaista olemista, toiselle tilan antamista ja kiinnostusta toisen elämästä.

Toimintakulttuurin muutos ei tapahdu hetkessä, kuten aikaisempi varhaiskasvatuksen kentällä tehty tutkimus osoittaa (mm. Forss-Pennanen 2006; Niikko & Korhonen 2014). Henkilökunnalla tulee olla riittävät resurssit, joita ovat esimerkiksi asianmukaiset toimintaolosuhteet, riittävä henkilöstömäärä, johdon tuki sekä koulutus. Toiminnan lähtökohtien, peruskäsitteiden ja toimintatapojen tarkka avaaminen työntekijöiden, mutta myös vanhempien kanssa, on oleellista. Näin tiedetään, mihin suuntaan toimintaa ohjataan, mikä on oleellista ja millaisia arvoja toteutetaan. Tällä tavalla toiminnasta ei muodostuu sattumanvaraista, vaan siinä edetään suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti (Karlsson 2014). Toimintakulttuuri syntyy paneutumisesta, pitkäjänteisestä tekemisestä, toistoista, innostuksesta ja asioiden loppuun asti viemisestä.

Vanhat ajatusmallit tulevat esille yllättävissä tilanteissa, kuten ryhmä- tai tiimimuutosten yhteydessä. Henkilöstö saattaa yllättäen kaventaa osallisuuden vaatimaa ”tilaa” esimerkiksi rajoittamalla joidenkin välineiden käyttöä tai rajaamalla joitakin toimintatiloja pois lasten käytöstä viemättä asiaa työyhteisön yhteiseen kokoukseen tai käymättä keskustelua lasten kanssa ennen päätöksen tekemistä. Työntekijöiden omat oivallukset ja onnistumisen kokemukset sadutuksen ja yleensä kerronnallisuuden hyödyntämisestä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa motivoivat myös muuta henkilöstöä osallisuuden edistämiseen.

Tutkimuksessamme nousi esiin, miten päiväkodin johtajan rooli on keskeinen (ks. myös Fonsén, 2014). Johtaja voi omalla esimerkillään sitouttaa työntekijöitä osallisuuden toimintakulttuuriin: kannustaa, kuunnella, antaa rakentavaa palautetta, järjestää koulutusta, suunnitella ja toteuttaa yhdessä toimintaa sekä pyrkii dialogiseen vuorovaikutukseen - aivan kuten lastenkin kanssa.

Tutkimuksessamme tuli ilmi, että aikuisten lisäksi lapset tarvitsevat aikaa tottua uuteen toimintakulttuuriin. Aineistomme mukaan muutokset päivärytmissä tai leikkien jatkuminen totuttua pidempään saattoivat aluksi hämmentää lapsia. Ajan myötä lapset osasivat itse esimerkiksi kysyä, voisivatko syödä välipalan viimeisten joukossa, jotta leikkiä ei tarvitsisi keskeyttää. Lapsi omaksuu jo varhain mallin, jossa aikuinen toimii tiedon tuottajana ja lapsi vastaanottajana (mm. Hohti & Karlsson 2012). Kouluympäristöä tarkastelleet Nousiainen ja Piekkari (2007) huomasivat, että lapset ovat hyvin varhain tietoisia luokassa vallitsevista rooliodotuksista ja kaipaavat jopa kannustusta päästäkseen perinteisestä oppilaan roolista aktiivisen toimijan rooliin. Uuden toimintakulttuurin synnyttäminen vaatii siis pitkäjänteisyyttä, jotta se käy kaikille osapuolille tutuksi.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että sadutus vahvisti lasten aloitteellisuutta ja osallisuutta. Osallisuus ei aineistossamme näyttäytynyt yksittäisinä menetelminä sinänsä, vaan toimintakulttuurina, joka syntyi sadutuksen avulla kohtaamisesta, kuuntelusta, pysähtymisestä ja vuorovaikutuksesta - päätöksestä toimia toisin. Erilaiset menetelmät voivat toki olla osa toimintaa ja värittää arkea, mutta osallisuuden taustalla vaikuttavat vahvasti lasten mahdollisuus tehdä aloitteita sekä koko yhteisön kokemus ryhmään kuulumisesta ja yhteisöllisyydestä. Lapset ja aikuiset koettiin osana samaa ryhmää ja arki muodostui yhteisesti jaetuksi varhaiskasvatuksen



todellisuudeksi (myös Rogoff 1990; Venninen & Leinonen 2012). Parhaimmillaan päiväkodin aikuiset olivat mukana niin lasten tarinoissa kuin yhteisessä toiminnassa. Lapset tekivät aloitteita aikuisten mukaan tulemiseen, joihin ammattilaiset vastasivat. Lapset esimerkiksi toivoivat kuulevansa aamupiirissä myös aikuisen kuulumiset ja lasten vetämässä jumpassa aikuisen keksivän omalla vuorollaan liikkeitä.

Tutkimuksemme perusteella löysimme siis viisi yhteistä elementtiä, joita tarvitaan yhteisöllistä osallisuuden toimintakulttuuria rakentaessa. Nämä elementit ovat 1) lasten aloitteet sadutuksen avulla ja 2) lasten aloitteet sadutusvariaatioiden avulla. Nämä ovat lasten aloitteille ja osallisuudelle suoraan tilaa antavia toimia sadutuksen ja sadutusvariaatioiden avulla. Lisäksi löytyi toimia tai elementtejä, joita varhaiskasvatuksessa työskentelevät aikuiset ja johtaja tekevät eli 3) aikuiset vastavuoroisen vuorovaikutuksen mahdollistajina ja 4) pedagogisen johtajan tuki ja kannustus. Kolmanneksi osakokonaisuudeksi nousi viides elementti eli 5) toiminnan yhteisöllinen suunnittelu ja toteutus (ks. kuvio 2). Vaikka yhteisöllisyys sanana näkyy vain viidennessä elementissä, tuli kuitenkin jokaisessa elementissä yhteisöllisyys ja vastavuoroisuus selvästi esiin.

### Osallisuuden toimintakulttuurin rakennusaineksia

Lasten toiminta yhteisössä	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1. Lasten aloitteet sadutuksen avulla</li><li>• 2. Lasten aloitteet sadutusvariaatioiden avulla</li></ul>
Aikuisten toiminta yhteisössä	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3. Aikuinen vastavuoroisen vuorovaikutuksen mahdollistajana</li><li>• 4. Pedagogisen johtajan tuki ja kannustus</li></ul>
Yhteisöllinen toiminta	<ul style="list-style-type: none"><li>• 5. Toiminnan yhteisöllinen suunnittelu ja toteutus</li></ul>

Kuvio 2 Osallisuuden toimintakulttuurin rakennusaineksia

Tutkimustuloksillamme on suora yhteys varhaiskasvatuksen kehittämiseen: edellä kuvattuja elementtejä voidaan käyttää, kun halutaan rakentaa osallisuuden toimintakulttuuria myös muissa toimintayhteisöissä. Tätä helpottaaksemme olemme tutkimuksemme tulosten ja teorian pohjalta luoneet kysymyksiä, joiden kautta työyhteisön on yhteisen pohtimisen kautta helpompi lähteä rakentamaan osallisuuden toimintakulttuuria.

Lasten toimintaa reflektoidessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat miettiä seuraavia kysymyksiä:

- Miten ja missä saavat lapset näkyä toiminnassa? Miksi?
- Miten osallisuus näkyy lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa?
- Miten sadutusta ja sadutusvariaatioita käytetään yhteisössä ja miksi?
- Millaista lasten ja aikuisten vuorovaikutusta tavoitellaan arjen tilanteissa ja miten?

Aikuisten toimintaa kehitettäessä voi seuraavien kysymysten avulla tarkastella omaa ja ryhmän aikuisten työtä ja toimintatapoja:

- Miten aikuinen suhtautuu lasten tekemiin aloitteisiin ja ehdotuksiin?
- Miten aikuinen on tilassa ja minne hän kohdistaa katseensa ja huomionsa?
- Miten aikuinen kuuntelee ja kohtaa lapsen?
- Miten päiväkodin johtaja tukee osallisuutta edistäviä toimintatapoja?

Kun suunnitellaan ja arvioidaan toiminnan yhteistä suunnittelua ja toteutusta, kannattaa pohtia seuraavaa:

- Mitä aikuisten tulee suunnitella ja mikä on puolestaan lasten osuus?
- Millainen työnjako toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on nyt? Miten sitä voi kehittää?
- Mitkä ovat yhteisön toivetoilet ja seuraavat lähitavoitteet? Tässä ajatusten jäsentäjänä voi käyttää muutosnuoli-apuvälinettä, jota esiteltiin aiemmin (ks. Karlsson 2014)

Tulevaisuudessa paneudumme tutkimuksessamme siihen, miten yhteiset keskustelut ja puhe lasten osallisuudesta näkyvät varhaiskasvatuksen käytännön työssä. Olisi myös tärkeää tutkia perusteellisemmin johtajan roolia osallisuuden toimintakulttuurin edistämässä sekä vanhempien osallisuutta uuden toimintakulttuurin synnyttämisessä. Syvennymme myös sadutusmenetelmän ja sen variaatioiden soveltuvuuden monikulttuuristen lasten ja perheiden osallisuutta lisäävinä toimintamuotoin. Monikulttuurisuus, joka saatetaan kokea haasteena varhaiskasvatuksen käytänteissä (mm. Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017; Jokikko & Karikoski 2016), ei noussut tässä tutkimuksessa esille, sillä tutkimuskohteissamme ei ollut siitä kokemusta. Monikulttuurisuus ja monimuotoisuus ovat kuitenkin ajankohtaisia teemoja varhaiskasvatuksessa (mm. Lastikka & Lipponen 2016). Sadutusmenetelmää on käytetty paljon monikulttuuristen lasten parissa niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin (Karlsson 2014). Lisäksi sen käyttöä kehitetään tällä hetkellä vastaanottokeskuksissa ja maahanmuuttajien kotoutumistyössä 1-12 -vuotiaiden lasten parissa heidän osallisuuttaan ja toiminnallisuuttaan edistäen (Satusiltoja 2017; KOTO 2017).

Vaikka tiedossa onkin osallisuuden toimintakulttuuria edistäviä kehittämismalleja ja rakennusaineita, kannustamme jokaista yhteisöä etsimään vastauksia ja löytämään uusia ratkaisuja, jotka toimivat juuri omassa toimintayhteisössä, juuri niiden lasten ja aikuisten kesken, joita yhteisössä on.

*Sitähän me teidän paljon, et ku meidän lapset kysyy, nii me ei aina anneta niit vastauksii niille, vaan ne joutuu vähän ite miettiä, ite etii vastauksii niille kysymyksille. (...) koska se tieto muuttuu koko aika, niin... sitä voi kriittisestiki [pohtia], et onko se asia sit niin. (Helena, Aitola)*

## Lähteet

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta, *Kasvatus*, 48(3), 161-173.

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Denzin, NK. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Ebrahim, H. B. (2010). Dominant Discourses of Teachers in Early Childhood Education. *Perspectives in Education*, 28(4), 80-88.
- Fonsén, E. (2016). Case Lempäälä - Lapsiryhmävasun ja osallisuuden kehittämisprosessi. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-198.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press Oy.
- Forss-Pennanen, P. (2006). *Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus. Väitöskirja. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research, *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Gutierrez, K. & Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education, *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays no 4. UNICEF Child Development Centre.
- Hasford, J., Loomis, C., Nelson, G. & Pancer, S. M. (2016). Youth Narratives on Community Experiences and Sense of Community and their Relation to Participation in an Early Childhood Development Program, *Youth & Society*, 48(4), 577-596.
- Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. (2014). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 3-5.
- Huotilainen, M. (2013). A new dimension on foetal language learning. Commentary, *Acta Paediatrica*, 102(2), 102-103.
- James, A. (2007). Giving voice to children's Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials, *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jokikokko, K. & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning, *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*, 5(1), 92-114.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education with participatory pedagogy*. Väitöskirja. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education.
- Karlsson, L. (2000). *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsingin yliopisto, kasvatuspsykologia. Lapset kertovat -julkaisusarja. Stakes. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. (2005). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa Hänninen, S., Karjalainen J. & Lahti T. (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy, 173-194.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 17-63.
- Karlsson, L. (2013a). Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen - teoriaa ja kokemuksia. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press.

- Karlsson, L. (2013b). Storycrafting method - to share, participate, tell and listen in practice and research, *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, Special Volumes VI Design in Mind, 6(3), 1109-1117.
- Karlsson, L. (2014). Sadutus. *Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2004). *Ajattelu alkaa ihmetyksestä: Ryhmytyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen*. Luettavissa: [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Karlsson\\_Riihela\\_Ajattelu\\_alkaa.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Karlsson_Riihela_Ajattelu_alkaa.pdf)
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä - kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 169-195.
- Kataja, E. (2014). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E. & Leinonen, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 56-79.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kinnunen, S. (2015). Kato papukaija! Spontaanit piirustushetket lapsen ja tutkijan kohtaamisen ja tiedonrakentamisen tilana. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. & Kärjä, A. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 35-45.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 390. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- KOTO (2017). *KOTOutuminen taidolla ja taiteella -tutkimus- ja kehittämishanke*. <http://koto-hanke52.webnode.fi/>
- Lastikka, A-L. & Kangas, J. (2017). Ethical Reflections of Interviewing Young Children: Opportunities and Challenges for Promoting Children's Inclusion and Participation, *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(1), 85-110.
- Lastikka, A-L. & Lipponen, L. (2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context, *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75-94.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lindqvist, H. (2012). Lapsinäkökulmaista toimintaa soveltamassa. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 325-346.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why "listening to children" and children's participation needs reframing, *Discourse*, 28(3), 405-420.
- Niikko, A. & Korhonen, M. (2014). Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa, *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 45(2), 127-139.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu: Koulun kehittämisen kansio*. Opetusministeriö.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 2016:1
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice*. The United States of America: Sage Publishing.
- Rautaheimo, K. (2000). *Lapsilähtöisiä työmenetelmiä etsimässä. Tapaustutkimus Satukeikka-projektista*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Riihelä, M. (2000). *Leikkivät tutkijat*. Helsinki: Edita.
- Riihelä, M. (1996). *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja aikuisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa*. Stakes tutkimuksia 66.
- Riihelä, M. (1991). *Aikakortit. Tie lasten ajatteluun*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years, *Early Childhood Development and Care*, 187(11), 1611-1622.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices, *Early Years*, 36(4), 399-412.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University.
- Roos, P. (2017). Osallisuuden polulla. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.) *Nyt on pedagogiikan aika!* Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 23-24.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Santavuori, R. (2011a). *Lapsen medianvuodet - medialeikki mediakasvatuksena*. Kirkkonummi: Kirkkonummen kunnan varhaiskasvatus.
- Santavuori, R. (2011b). *Yhteisen kulttuurissa - lapsen hyvä media*. Kirkkonummi: Kirkkonummen kunnan varhaiskasvatus.
- Satusiltoja (2017). *Satusiltoja - Osallisuutta ja toiminnallisuutta kielten oppimiseen -hanke*. Lapset kertovat ja toimivat ry. <https://satusiltoja.com>
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92-112.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Tainio, L. (toim.) (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *VARHAISKASVATUS TÄNÄÄN*, Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 1-15.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.). *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Haettu 19.5.2017: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Valentine, K. (2011). Accounting for Agency, *Children & Society*, 25, 347-358.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De-Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. A tensed negotiation, *Childhood*, 13(1), 127-143.
- Varhaiskasvatuslaki. (2015). *Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta*.

- Varhaiskasvatuslaki. (1973).
- Venninen, T. (2014). Vaikuttamisen ympyrä varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 155-169.
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 466-474.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. (2010). ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi” – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Soccan työpapereita 2010:3.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Universitatis Ouluensis E 129.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja. Itä-Suomen Yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 66.
- Von Hofsten, C. (2012). Havainnoiva, ennakoiva ja motivoitunut vastasyntynyt. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 67-82.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 467. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L. & Ruismäki, H. (2017). Steps together - Children's experiences of participation in club activities with the elderly, *Journal of intergenerational relationships*, 15(3), 273-289.
- YK, Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993.